

Educação e Psicologia em diálogo nas Políticas Públicas: escolarização e seus desafios para o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação



Organizadores

Marilene Proença Rebello de Souza
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco
Darli de Amorim Zunino
Manoel Humberto Gonzaga Lima



EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM DIÁLOGO
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS:
ESCOLARIZAÇÃO E SEUS DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO
DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES

Marilene Proença Rebello de Souza
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco
Darli de Amorim Zunino
Manoel Humberto Gonzaga Lima

REALIZAÇÃO



COMISSÃO ORGANIZADORA

Marilene Proença Rebello de Souza (Organizadora)

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco (Organizadora)

Camila Sanches Guaragna

Elisana Marta Machado de Souza

Darli de Amorim Zunino (Organizadora)

Milton Herrera

Manoel Humberto Gonzaga Lima (Organizador)

AUTORAS(ES)

Marilene Proença Rebello de Souza

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Alina Zoqui de Freitas Cayres

Almir Antonio Rosa

Ana Karina Amorim Checchia

Ângela Fátima Soligo

Beatriz de Paula Souza

Camila Sanches Guaragna

Elaine Gomes dos Reis Alves

Elisana Marta Machado de Souza

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Gisele Cardoso Costa

Rosângela Elias

Tatiana Platzner do Amaral

REALIZAÇÃO

Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia – USP

União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação - UNCME

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo

Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora

Maria Arminda do Nascimento Arruda

Pró-Reitor de Graduação

Aluisio Augusto Cotrim Segurado

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Rodrigo do Tocantins Calado de Saloma Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Paulo Alberto Nussenzeig

Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária

Marli Quadros Leite

Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento

Ana Lúcia Duarte Lanna

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Ianni Regia Scarcelli

Vice-Diretora

Patrícia Izar

Chefe do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA)

Pedro Fernando da Silva

Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC)

Maria Livia Tourinho Moretto

Chefe do Departamento de Psicologia Experimental (PSE)

Miriam Garcia Mijares

Chefe do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST)

Belinda Piltcher Haber Mandelbaum

Presidente da Comissão de Graduação

Paula Debert

Presidente da Comissão de Cultura e Extensão

Bernardo Parodi Svarman

Presidente da Comissão de Cooperação Internacional

Jaroslava Varella Valentova

Presidente da Comissão de Pesquisa e Inovação

Luís Guilherme Galeão da Silva

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Maria Livia Tourinho Moretto

Presidente da Comissão de Inclusão e Pertencimento

Adriana Marcondes Machado

Coordenador do Centro-Escola

Pablo de Carvalho Godoy Castanho

Assistente Acadêmica

Sandra Dias dos Santos

Assistente Administrativo

Tatiana Carvalho de Freitas

Assistente Financeira

Claudenia Diniz da Silva Lima

Chefe Técnica da Biblioteca Dante Moreira Leite

Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini

Chefe da Seção Técnica de Informática

Eduardo Makoto Okamura

Chefe do Serviço de Apoio Institucional

Islaine Maciel

**UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DA
EDUCAÇÃO****Gestão 2024-2027****Presidência Nacional**

Manoel Humberto Gonzaga Lima

Secretaria Executiva

Maria das Graças Barroso Lima

Paloma A. Barroso Lima

Ouvidoria da UNCME Nacional

Regina Lúcia Borges Araújo

Vice-Presidências

Maria Nazaré Reis Alexandre – para a Região Norte

Maria Conceição Silva Lima – para a Região Nordeste

Jorge Roberto França Fernandes – para a Região Sudeste

Fabiane Bitello Pedro – para a Região Sul

Alélis Izabel de Oliveira Gomes – para a Região Centro-Oeste

Diretorias Nacionais

Manuel Messias Silva de Sousa – Diretor Nacional Administrativo e Financeiro

Luís Carlos Cípriano – Diretor Nacional de Articulação e Comunicação

Darli de Amorim Zunino – Diretora Nacional de Legislação e Normas

Milton Herrera – Diretor Nacional de Formação

Ana Lúcia Rodrigues – Diretora Nacional de Programas e Financiamentos

Coordenação-Geral da Escola Nacional da UNCME “Prof. Genuíno Bordignon”

Ana Lúcia Porfírio – Coordenadora-Geral

Coordenações Estaduais

Marly do Socorro Peixoto Vidinha – Seccional Alagoas

Evaldo Bezerra Pereira – Seccional Amazonas

Gilvânia da Conceição Nascimento – Seccional Bahia

Francisca Alekssandra da Rocha Cavalcante – Seccional Ceará

Álvaro Moreira Domingues Júnior – Seccional Distrito Federal

Júlio César Alves dos Santos – Seccional Espírito Santo

Maria Ester Galvão de Carvalho – Seccional Goiás

Emerson de Araújo Silva – Seccional Maranhão

Galdina de Souza Arrais – Seccional Minas Gerais

Eva de Paulo Vieira Santos – Seccional Mato Grosso

Alélis Izabel de Oliveira Gomes – Seccional Mato Grosso do Sul

Maria Nazaré Reis Alexandre – Seccional Pará

Maria Conceição Silva Lima – Seccional Paraíba

Vaneska Maria de Melo Silva – Seccional Pernambuco

Maria Antônia da Silva Costa – Seccional Piauí

Jorge Roberto França Fernandes – Seccional Rio de Janeiro

Paulo Ricardo de Freitas – Seccional Rio Grande do Norte

Charles Henrique Rosa dos Santos – Seccional Rio Grande do Sul

Claudio Luiz Orço – Seccional Santa Catarina

Milton Herrera – Seccional São Paulo

Maria José Guimarães Vieira – Seccional Sergipe

Odenilson Pereira de Sousa – Seccional Tocantins

Gestão 2020 – 2023

Darli de Amorim Zunino – Diretora Nacional de Formação

CONSELHO EDITORIAL

Alexandra Anache Ayache – Universidade Fed. de Mato Grosso do Sul, Brasil

Ana Borgobello – Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Ana Elena Del Bosque – Universidade Nacional Autónoma do México, México

Andrea Espinosa - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Ângela Fátima Soligo – Universidade Estadual de Campinas

Carlos Manuel Osorio García - Universidad Internacional Iberoamericana, México

Elenita de Rício Tanamachi – Universidade Estadual Paulista, Brasil

Fauston Negreiros – Universidade de Brasília, Brasil

Gisele Toassa – Universidade Federal de Goiás, Brasil

Guillermo Arias Beatón – Universidad de La Habana, Cuba
Hugo Adrian Morales – Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Iolete Ribeiro – Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Iracema Neno Tada – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
José Anicama – Universidad Autónoma do Perú, Perú
José Tasat – Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
Laura Marisa Carnielo Calejón – Universidade Ibirapuera, Brasil
Luciane Maria Schlindwein – Universidade Federal de Santa Catarina
Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Marli Lúcia Tonatto Zibetti - Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Miguel Angel Martínez – Universidad Nacional Autónoma do México, México
Mitsuko Aparecida Makino Antunes – Pontifícia Univ. Católica de São Paulo, Brasil
Nilza Sanches Tessaro Leonardo – Universidade Estadual de Maringá
Regina Helena Campos – Universidade Federal de Minas Gerais
Ruth Mercado Maldonado – Instituto Politécnico Nacional, México
Sergio da Silva Leite – Universidade Estadual de Campinas
Silvia Maria da Silva – Universidade Federal de Uberlândia
Sonia Mari Shima Barroco – Universidade Estadual de Maringá

Diagramação

Serifas Editoração

Capa

Milton Herrera

Camila Sanches Guaragna

Imagens gráficas de @sketchify e @sparklestroke via Canva.com

Produção gráfica

Milton Herrera

Camila Sanches Guaragna

Assistentes técnicas

Camila Sanches Guaragna (Monitora)

Elisana Marta Machado de Souza (Tutora)

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Educação e psicologia em diálogo nas políticas públicas: escolarização e seus desafios para o fortalecimento dos conselhos municipais de educação / Organização de Marilene Proença Rebello de Souza, Márcia Regina Cordeiro Bavaresco, Darli de Amorim Zunino e Manoel Humberto Gonzaga Lima. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2024.
249 p.

ISBN: 978-65-87596-50-1 (digital)

ISBN: 978-65-87596-51-8 (impresso)

DOI: 10.11606/9786587596501

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Políticas públicas. I. Souza, Marilene Proença Rebello de (Org.). II. Bavaresco, Márcia Regina Cordeiro (Org.). III. Zunino, Darli de Amorim (Org.). IV. Lima, Manoel Humberto Gonzaga.

LC L 7

Ficha elaborada por Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a *Licença Creative Commons* indicada.

SUMÁRIO

Prefácio	11
Apresentação USP	14
Apresentação UNCME Nacional	16
Capítulo 1- Programa de formação continuada de conselheiros municipais de educação no enfoque histórico-cultural: parceria da sociedade civil organizada e a universidade pública	19
<i>Márcia Regina Cordeiro Bavaresco</i> <i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 2 - Políticas públicas para a inclusão escolar: aspectos das dimensões temporal, histórica e contextualizada	39
<i>Tatiana Platzer do Amaral</i>	
Capítulo 3- Fracasso escolar: determinações para além da escola	68
<i>Gisele Cardoso Costa</i>	
Capítulo 4 - Enfrentamento à violência e ao preconceito na escola	80
<i>Ângela Soligo</i>	
Capítulo 5 - Os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem escolar nas políticas públicas	102
<i>Márcia Regina Cordeiro Bavaresco</i>	
Capítulo 6 - Automutilação e suicídio: aproximações ao tema	116
<i>Elaine Gomes dos Reis Alves</i>	
Capítulo 7 - Redes sociais e seus desafios para a adolescência	132
<i>Almir Almas</i>	
Capítulo 8 - Medicalização da educação e formas de enfrentamento à banalização da utilização de drogas psicoativas na aprendizagem escolar	150
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 9 - Protagonismo infanto-juvenil e a organização estudantil: um relato de experiência	164
<i>Flávia da Silva Ferreira Asbahr</i>	

Capítulo 10 - Atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza: outra educação é possível e urgente	175
<i>Beatriz de Paula Souza</i>	
Capítulo 11 - A importância da equipe multiprofissional para a rede de atenção psicossocial	198
<i>Ana Karina Amorim Checchia</i>	
Capítulo 12 - Saúde mental para a infância e a adolescência no SUS	210
<i>Alina Zoqui de Freitas Cayres</i>	
<i>Rosângela Elias</i>	
Capítulo 13 - Os plantões de dúvidas do curso de formação para conselheiras(os) municipais de educação: diálogos e produção de novos sentidos	230
<i>Camila Sanches Guaragna</i>	
<i>Elisana Marta Machado de Souza</i>	
Apresentação das(os) autoras(es)	249

PREFÁCIO

Honra-me, como porta voz de toda a Diretoria de Formação da União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – UNCMME, prefaciá-lo esse livro digital que apresenta todo o desenvolvimento de um processo de aprimoramento, enaltecendo a importância da atuação conselheira, na ótica dos Colegiados da Educação, por meio do Curso de Formação *on-line* que se apresenta no temário: “Estude com a Gente *on-line* – Escolarização e seus desafios”.

A formação dos diversos membros que constituem os Conselhos Municipais de Educação, na representatividade da pluridiversidade dos territórios brasileiros, por si só já é um grande desafio, que importa na autogestão desses cidadãos incríveis que, vestidos da função social de relevância pública e interesse social, se lançaram ao desafio da autoformação, na perspectiva do desvelamento crítico para a melhor forma de atuação em seus espaços de atuação, na presunção da garantia da qualidade do ensino público a partir da ótica dos órgãos de controle social da política pública educacional aos quais pertencem.

Ademais, vale registrar, com imensa alegria, que assumir a parceria, em prol dos itinerários formativos, junto ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, da Universidade de São Paulo, se faz significativo para a União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação, reverberando ações pontuais que favorecem o aprimoramento da condição de ser inacabado, pela busca incessante do ‘ser’ para ‘ser-mais’ e, desta forma, corroborar com a política pública educacional, por meio da atuação conselheira, fortalecendo a importância destes órgãos de controle social em todo o país.

A União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação possui um histórico que abraça o compromisso com a Educação, enquanto elemento de Estado, subsidiada pelo que dispõe a Constituição Federal de 1988, reconhecida como Constituição Cidadã, que além de garantir os direitos sociais fundamentais a todo cidadão brasileiro, também, assevera o Estado Democrático de Direito na República Brasileira, computando ações em prol do cumprimento do bem-estar social, ao qual se encontra intrínseco o direito à Educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tendo como primazia a garantia do pleno desenvolvimento do escolar, ainda, seu preparo para o exercício da cidadania, qualificando-o para o mundo do trabalho, de forma autônoma e pertencente ao todo social.

Tais questões remetem o comprometimento aos Conselhos Municipais de Educação de todo o Brasil, para além da responsabilidade, uma vez que tais colegiados anunciam a efetividade do princípio de gestão democrática do ensino público, pelo qual o Estado e a Sociedade Civil dialogam acerca das expressões das questões sociais que regimentam a política pública da Educação, não se distanciando do âmbito da intersetorialidade com as demais políticas que buscam garantir o tão sonhado bem-estar social.

Desta forma, compreender que o curso, desenvolvido por meio desta parceria institucional, consagrou a urgência e, ainda, a emergência de ações que promovam a formação dos membros desses colegiados, firmando a máxima de que o sonho só se é possível de realidade quando nos lançamos, juntamente, com os tantos outros que anseiam por vislumbrar os Estatutos de Paz, Solidariedade e Amor em sociedade, no ‘esperançar’ vivo de um novo alvorecer mais humano e profícuo. E, foi nesse ‘sonhar- pensar’, que o curso se desenvolveu com as contribuições de vários profissionais, pelo desprendimento de suas ações colaborativas, os quais idealizaram um repertório de temas contemporâneos da Psicologia a serem desafiados, face a formação de cada membro conselheiro da Educação, na certeza da valia da mediação entre os humanos.

E, ainda, no decurso de cada vivência, se tornou claro que esse ‘sonho’ se fez realidade nessa publicação intitulada “ Educação e Psicologia em diálogo no campo das políticas públicas educacionais: escolarização e seus desafios para os Conselhos Municipais de Educação, aliás, se faz, pois estou aqui, prefaciando a culminância de um movimento profícuo para a Educação Brasileira, afinal, é possível considerar que esses membros conselheiros que participaram do itinerário formativo, que se trata esta redação, desvelam seus múltiplos olhares na garantia de que estudar, pesquisar, encontrar a ‘boniteza’ da vida é preciso. É urgente!

Vale, ainda, enaltecer que esta obra em epígrafe anuncia a veemência da intersetorialidade das ciências, na interlocução com a Educação, anunciando a importância da perspectiva da Psicologia para contribuir com a garantia da qualidade do ensino, uma vez que na Educação há Vida, e por ela seguimos

Prefácio

em marcha pela ampla defesa, pelo bem-estar social e pela dignidade-humana.

Falar de Conselho Municipal de Educação é muito mais amplo e audaz que, apenas, se limitar aos dispositivos legais, para os quais é preciso desvelar para reconhecer o humano que habita em cada indivíduo, assim os escolares.

Darli de Amorim Zunino

Diretora Nacional de Formação UNCME

APRESENTAÇÃO USP

É com satisfação que realizamos a coletânea intitulada: **Educação e Psicologia em diálogo na Políticas Públicas: escolarização e seus desafios para o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação**, fruto do Curso de Atualização: **Estude com a gente *on-line*: escolarização e seus desafios**, oferecido em 2022, para Conselheiros Municipais de Educação. Este curso foi realizado por meio de convênio estabelecido entre a Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, Diretoria de Formação.

O objetivo da Coletânea é o de constituir um acervo de conteúdos para os Conselheiros/as Municipais de Educação e educadores interessados nas temáticas abordadas, abarcando um conjunto de questões relativas à escolarização. Assim, abordamos as seguintes temáticas, tais como: Políticas públicas e inclusão escolar, Fracasso escolar, Enfrentamento da violência e ao preconceito na escola, Concepções de desenvolvimento e aprendizagem nas políticas públicas, Automutilação e suicídio, Redes sociais e adolescência, Medicalização na educação, Protagonismo infanto-juvenil e a organização estudantil, A infância, o brincar e o cuidar nas políticas educacionais para a Educação Infantil, Equipe Multiprofissional na Rede de Proteção Psicossocial, Saúde Mental no Sistema Único de Saúde e os Plantões para os Conselheiros: diálogos e produções de novos sentidos. Tais temáticas demonstram a complexidade do processo de escolarização e a necessidade da formação para compreender os desafios postos no campo da educação na contemporaneidade.

Os nossos sinceros agradecimentos à Diretoria de Formação da UNCME- Nacional (Gestão 2020-2023), representada por sua Diretora, Profa. Darli de Amorim Zunino, à Presidência da UNCME - Nacional, representada por seu Presidente Prof. Manoel Humberto Gonzaga Lima; e da parte da Universidade de São Paulo, agradecer à Vice-Coordenação realizada pela Profa. Dra. Márcia da Silva Melo e à Coordenação Pedagógica do Curso exercida pela Profa. Dra. Márcia Regina Cordeiro Bavaresco, a toda a equipe que apoiou este Curso, a coletânea que estamos realizando e a cada um dos

autores que aqui se fazem presentes. O nosso muito obrigada! Desejamos a todos/as/es uma excelente leitura.

Marilene Proença Rebello de Souza

Instituto de Psicologia

Universidade de São Paulo

APRESENTAÇÃO UNCME NACIONAL

Por meio desta publicação, a UNCME NACIONAL – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, disponibiliza aos conselheiros de educação, educadores, participantes do curso, autores e autoras dos escritos e demais interessados, a coletânea de produções teórico-práticas, produzidas, socializadas e debatidas nas aulas da 1ª Edição do Curso “Estude com a Gente *On-line*: Escolarização e seus Desafios” em convênio com o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia Escolar (LIEPPE) da Universidade de São Paulo (USP), realizado no ano de 2022.

Esse Curso constituiu-se em momentos de debates e produções de caráter teórico práticas na área da Educação e da Psicologia em diálogo no campo das políticas públicas educacionais e na possibilidade do exercício democrático da tríade ação/reflexão/ação, bem como de inovações, na área da gestão dos Conselhos Municipais de Educação.

Registramos aqui a importância da parceria realizada por meio da articulação entre a Presidência da UNCME Nacional, por meio de sua Diretoria de Formação e do Laboratório de Psicologia da USP/LIEPPE, fortalecendo, assim, a atuação dos Conselhos Municipais de Educação.

A UNCME/Nacional sempre atua na defesa dos seguintes princípios: a garantia do Direito à Educação pública, gratuita, laica, equânime e de qualidade social para todos e todas; a gestão das políticas educacionais de forma democrática; e a inclusão social. Sendo assim, vem desenvolvendo as suas ações, pautadas nos princípios acima citados, na observância da legislação vigente e atenta à construção de novas políticas públicas para a garantia do Direito à Educação

No ano de 2019, a UNCME/Nacional atualizou o seu Estatuto e criou quatro diretorias e em entre elas a Diretoria de Formação que tem como objetivo maior realizar formação continuada aos Conselheiros Municipais de Educação. O grande lema desta diretoria é “A formação realiza a transformação!”

Desde então, essa Diretoria busca parcerias sempre com base e no exercício do verbo “Esperançar” e, depois de muitas tratativas no ano de 2021, foi firmado um convênio com a Universidade de São Paulo (USP), mais especificamente com o LIEPPE, o qual de imediato iniciou o seu planejamento para o lançamento do primeiro curso de formação que foi intitulado “Estude com a Gente *On-line*: Escolarização e seus Desafios”, bem como a elaboração

do edital do curso. Neste Edital, a USP e UNCME/Nacional disponibilizaram 150 vagas para todo país, por meio de uma plataforma digital, ofertando conhecimentos, ferramentas e tecnologias inovadoras para o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação e sobretudo para que os conselheiros de Educação tivessem acesso a um acervo com conteúdos relevantes para a atuação em políticas públicas.

É importante registrar que se faz necessário desenvolver atividades acadêmicas e científicas para que os Conselhos Municipais de Educação possam ampliar sua atuação e aprofundar estudos e estratégias, numa perspectiva crítica e transformadora, sempre na defesa da Educação como direito social.

As importantes reflexões realizadas no Curso, a partir de temas contemporâneos da Psicologia, são apresentados neste e-book, como conteúdos produzidos especialmente para os Conselhos Municipais de Educação e servirá como base para a ampliação do processo formativo de outros e novos Conselheiros de Educação.

A maturidade conquistada, historicamente, pela UNCME, com a realização deste curso de formação, destaca a dimensão pública da Educação, assentada na coragem, no desafio e na competência de quem aceita trilhar por novos caminhos, olhando o que passou, ousando atirar se no futuro, com novas perspectivas de atuação no conjunto de suas ações. A tonalidade nos escritos aqui apresentados não poderia ser outra: a métrica das convivências humanas, no olhar carinhoso para este trabalho de relevância social que os Conselheiros Municipais de Educação realizam, objetivando harmonizar o que se tem de conquistas e desafios no cotidiano do fazer, pensar e reorganizar a Educação de forma emancipadora. Ao apresentar os escritos que compõem este livro digital, registramos o desejo de extrema utilidade no uso da pesquisa dos Conselhos Municipais de Educação. Pesquisar, estudar, trabalhar, valorizar o outro a partir do outro, por si e para o outro, significa um meio de libertação para a cidadania, assim como a riqueza de obter informações e conhecimentos, nessa obra cheia de concretudes.

Fica aqui registrado, em nome da Presidência da UNCME/Nacional, o nosso agradecimento a todos os participantes deste curso, aos organizadores do mesmo e especialmente à Professora Dra. Marilene Proença e à Professora Dra. Márcia Bavaresco pela articulação e realização deste grande curso, elas nos fizeram conjugar o verbo “Esperançar”, de Paulo Freire. E o agradecimento em

particular aos docentes do Curso “Estude com a Gente *On-line*: Escolarização e seus Desafios”, que têm o tema de suas aulas publicizadas nesta obra. Tudo isto constitui-se de grande valia para enriquecer as reflexões sobre o significado do que é “Ser Conselheiro Municipal de Educação, tomando como base as temáticas e práticas vivenciadas, tão exitosas neste maravilhoso curso”.

Aracaju, agosto de 2024

Manoel Humberto Gonzaga Lima

Presidente da UNCME/Nacional

CAPÍTULO 1

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

(Paulo Freire)

CAPÍTULO 1- PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: PARCERIA DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA E A UNIVERSIDADE PÚBLICA

**Márcia Regina Cordeiro Bavaresco
Marilene Proença Rebello de Souza**

Ensinar inexistiu sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

(Paulo Freire)

Resumo

O Capítulo 1 apresenta a proposta teórico-metodológica do “Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação no Enfoque Histórico-Cultural: parceria da sociedade civil organizada e a universidade pública”. Essa proposta de Formação Continuada é resultado de pesquisa pós-doctoral desenvolvida junto ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e contempla os elementos da Formação quanto à concepção teórica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, dinâmica da formação continuada estruturada a partir de Cursos de Atualização, Difusão e Aperfeiçoamento, materiais didáticos propostos, forma de avaliação, equipe multidisciplinar envolvida, forma de gestão acadêmico-administrativa e infraestrutura de apoio e garantia da sustentabilidade financeira para viabilidade do Programa. Para tornar possível a implantação do Programa de Formação Continuada para conselheiros municipais de educação no país, estabeleceu-se um Convênio entre a Universidade de São Paulo - USP e a União Nacional de Conselhos Municipais - UNCM - Nacional, como uma estratégia intersetorial potente para enfrentar os problemas de fracasso escolar e transformar a realidade com uma atuação crítica daqueles que decidem os destinos educacionais, algo inédito que resultou em parceria profícua entre a Psicologia e a Educação, no campo das políticas públicas.

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar a proposta de formação de Conselheiros Municipais de Educação levada a efeito entre a Universidade de São Paulo - USP e a União Nacional de Conselhos Municipais - UNCME - Nacional. Esta proposta é resultado da pesquisa pós-doutoral intitulada “Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais: a Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as Repercussões na Melhoria da Qualidade da Educação Básica”, desenvolvida por uma de suas autoras, Dra. Márcia Regina Cordeiro Bavaresco, junto ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob supervisão da Professora Titular Marilene Proença Rebello de Souza, co-autora deste capítulo.

A Dinâmica de formação foi concebida para ser EaD e presencial e na celebração do Convênio entre USP e UNCME foi reestruturada para ser 100% *on-line* em sua primeira edição como Curso de Atualização intitulado “Estude com a Gente *on-line*: Escolarização e seus Desafios”, por meio da Diretoria de Formação da UNCME e do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP - LIEPPE/IPUSP.

Neste capítulo detalharemos os seguintes aspectos do Programa de Formação efetivado: a) concepção teórica da formação oferecida; b) dinâmica da formação continuada; c) material didático; d) avaliação; e) equipe multidisciplinar; f) gestão acadêmico-administrativa e infraestrutura de apoio; g) sustentabilidade financeira.

A Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação apresenta-se como uma estratégia intersetorial para fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação que de forma articulada e cooperada permitirá ampliar e aprofundar estratégias de atuação no país numa perspectiva crítica e transformadora, na defesa da educação como direito social.

Concepção teórica do Programa de Formação para Conselheiros Municipais de Educação

A teoria psicológica do autor russo Vygotsky é um marco referencial para compreender o fenômeno investigado na sua totalidade, apropriando-se

de suas contribuições acerca do desenvolvimento psicológico como processo histórico e psiquismo de natureza cultural, para refletir sobre a aprendizagem de sujeitos adultos (Bavaresco, 2004). Vygotsky é um autor do início do século XX que abriu horizontes sobre a visão de homem, inspirado na dimensão do materialismo histórico e dialético, a partir de uma filosofia marxista.

A teoria psicológica Histórico-Cultural oferece pistas para compreender os conselheiros municipais de educação como sujeitos históricos e culturais, que pensam e sentem a partir da apropriação de seu mundo e das relações que cultivam com este e com os homens (Trigo, 2001). São seres semióticos¹, que conferem significação às coisas, como também significam para os outros. As duas ideias mestras que sustentam a teoria de Vygotsky baseiam-se na tese de que o desenvolvimento mental humano é histórico e de que o psiquismo é de origem cultural.

O psiquismo como cultural, significa dizer que este é histórico e que o homem é um ser psicológico de origem primata, que transforma o que é natural em cultural², a seus moldes, diferente de todos os animais que apenas se adaptam. O homem, ao transformar a história natural em cultural, modificou sua própria natureza, tornando-se capaz de criar suas próprias condições de existência (Pino, 2023).

Nesse sentido, ao assumir o curso da própria evolução, criou os instrumentos práticos pela ação técnica, desenvolvendo em si as faculdades adormecidas, que ajudam a compreender o caráter dialético geral das coisas, “no sentido em que cada coisa tem sua própria história”(Pino, 2000, p.34), que é natural, mas que é transformada pelo homem quando age sobre a natureza e que e ao agir sobre ela, integra-a na sua própria história. Vygotsky ao fazer referência ao materialismo histórico esclarece que a história da natureza apresenta uma concepção científica da história, pelo fato de o homem ter se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução, livrando-se assim do determinismo da adaptação às condições naturais do meio como

1O homem é um ser semiótico porque tem a capacidade de significar no duplo sentido, de fazer sinal ao outro e de interpretar o sinal do outro. Significar constitui a essência do ser humano, “o equivalente ao reconhecimento de que fala Hegel, condição da consciência de si” (Pino, 2000, p.56).

2Falar em cultura é falar das obras do homem, do conjunto das produções da natureza, incluindo-se os conhecimentos científicos.

condição de sobrevivência (Pino, 2000).

Assim, compreende-se que o ser humano ao longo da vida constitui uma estrutura de pensamento que é oferecida pelo meio e é nessa perspectiva histórica e cultural, um ser social, real, concreto, membro de um grupo, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social-cultural específico, que tem significação para os outros, e que através deles, adquire significação para si mesmo (Vigotski, 2000). Para Trigo (2001) na apropriação dos significados, o sujeito também internaliza significados afetivos e morais, que vão constituindo sua estrutura psíquica e sua identidade através das mediações, da dialética, da história e da prevalência do social.

A mediação pode se dar através da mediação técnica e simbólica. Por meio da mediação técnica, os instrumentos técnicos transformam as bases biológicas do homem, enquanto características da espécie e através da mediação simbólica as funções psicológicas superiores são constituídas na medida em que o sujeito participa das práticas sociais do seu grupo. Cognição e emoção encontram-se unidas, pois a afetividade está presente em todas as atividades humanas. A origem dos processos psicológicos superiores para Vygotsky, manifesta-se no que denominou de lei de desenvolvimento cultural, considerada a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores. A lei genética geral do desenvolvimento cultural indica que o desenvolvimento cultural foi, antes de ser uma função individual, uma função social em um processo de interação em que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapsicológica).

Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos (Vigotski, 1979).

Considerando a lei de desenvolvimento cultural, o homem constrói seus significados sociais ao participar de práticas sociais, entendidas como qualquer forma socialmente instituída de pensar, falar e agir e a qualidade destas interações sociais (entre sujeito e cultura) é o que determina as diferenças entre os sujeitos (Pino, 2000).

Os signos têm origem no social no decorrer da evolução histórica

e cultural da espécie humana. Sendo assim, são essencialmente de natureza cultural e têm um caráter convencional e arbitrário, apropriado pelo sujeito, quando este participa de situações de interações sociais com outras pessoas que já os dominam e, portanto são capazes de significá-lo valendo-se da mediação semiótica, ou seja, da mediação com ajuda do uso de signos, constituindo assim as funções psicológicas superiores.

De acordo com Pino (2000) a capacidade de significar em seu duplo sentido, tanto no sentido de fazer sinal ao outro, quanto o de interpretar o sinal do outro, constitui a essência do ser humano. Nesse sentido, o homem é um ser semiótico, que tem “o poder de significar é o poder de criar as coisas, uma vez que estas só têm existência para o homem quando este as nomeia, ou seja, lhes atribui uma significação” (Pino, 2000, p.56) e significar para o outro é condição da consciência de si.

Pensando nesses moldes, a educação é constitutiva da pessoa, à medida em que através da mediação social, internaliza a cultura e se constitui em ser humano. Sob esta perspectiva, é que a Psicologia Histórico-Cultural na formação continuada de conselheiros municipais de educação pode compreender a dinâmica de formação, como sendo um espaço de significação, no qual através das e nas interações sociais, os conselheiros como atores sociais constroem e (re)significam seus significados, incorporando-os a si e ao incorporar alteram a forma original, de forma criativa e peculiar. As dinâmicas de formação são concebidas enquanto espaços de significação, os quais possibilitam tanto os avanços na aprendizagem quanto retrocessos quando são marcados por situações geradoras de conflitos e tensões.

Nesse contexto, o conhecimento científico como parte do mundo cultural, específico do homem, é significado pelo outro, que por já possuir a significação das coisas torna-se o parceiro mais experiente, sendo uma referência para o conselheiro na aventura do saber científico. Daí a importância das interações sociais, que, segundo Davis, Silva e Espósito (1989), prestam-se a diversos fins, tanto positivos quanto negativos e podem ser fontes de informações verdadeiras, preconceituosas, de independência ou dominação, de alienação ou de tomada de consciência, portanto representam a trama do tecido social. As intervenções do parceiro mais experiente se tornam vitais para Vigotski quando se pretende tornar as interações sociais em espaços de aprendizagem, instâncias formativas para todos que dela participam.

Assim, uma boa aprendizagem promove o desenvolvimento, ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se apresenta como a região dinâmica em que se realiza o processo de internalização. A ZDP representa a diferença existente entre o nível de desenvolvimento do que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de outros (nível de desenvolvimento potencial) e o nível das tarefas que pode realizar independentemente (nível de desenvolvimento real). Essa definição corresponde às capacidades, saberes, experiências que o conselheiro já adquiriu e os usa de maneira individual, controlando-os de maneira autônoma; e por outro lado, corresponde ao que se encontra delimitado pelas capacidades que o conselheiro coloca em jogo mediante a ajuda, a orientação e a colaboração dos outros parceiros mais especializados do que ele.

Nesse sentido, de acordo com Salvador (1999), o nível de desenvolvimento real indica o desenvolvimento que já se completou e o nível de desenvolvimento potencial sinaliza as possibilidades de aprender com o outro e com isso, amplia sua extensão potencial (Vigotski, 1979).

Com base no conceito de ZDP, pode-se dizer que para proporcionar intervenções adequadas que resultem em uma aprendizagem da qual o conselheiro ainda não se apropriou, é necessário primeiro ter uma ideia, ainda que vaga, sobre o que ele já sabe, o que ele possui e o que ele é, para atuar no seu nível de desenvolvimento potencial, aproximando-o de conhecimentos que ainda não tem. Esse processo só é válido no enfoque histórico-cultural, quando valorizado dentro de uma perspectiva dinâmica e dialética, em espaços de interação com outras pessoas mais capazes, que podem prolongar o nível de desenvolvimento efetivo, “de modo que o indivíduo pode avançar até níveis superiores de desenvolvimento com a ajuda de mecanismos de interiorização” (Salvador, 1999, p.108). O nível de desenvolvimento potencial, uma vez alcançado, abre as portas para novas ZDPs, permitindo novos avanços que resultam em níveis superiores de desenvolvimento que se criam e ocorrem nas e pelas interações sociais.

De acordo com Davis, Silva e Espósito (1989), as interações humanas, são sempre sociais, porque mantêm e recriam a todo e a cada instante, a estrutura do que se convencionou chamar de sociedade. Neste aspecto, o aprendizado adequadamente organizado resultará em desenvolvimento mental, colocando em movimento vários processos de desenvolvimento que,

de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, culturalmente organizadas e especificamente humanas (Palangana, 1998).

Considerando a natureza histórica do desenvolvimento cultural, o desafio na dinâmica de formação continuada será o de considerar a história dos sujeitos e do seu meio e conseguir implantar no adulto a consciência da sua realidade, bem como da possibilidade real da superação das limitações que ela lhe impõe.

Ao resgatar as ideias centrais que norteiam o contexto do pensamento de Vigotski, destaca que esta concepção constitui um diferencial de desenvolvimento humano inovador em relação às outras concepções psicológicas de seu tempo.

Na elaboração da Proposta para formação de conselheiros municipais de educação consideramos as implicações educacionais na formação dos Professores, trazidas em outras pesquisas que se utilizam da perspectiva histórico-cultural. As pesquisas realizadas por Bavaresco (2004) revelam que as dinâmicas de formação contribuem para a aprendizagem social dos sujeitos, compreendidos como seres históricos e culturais e reiteram que do mesmo modo que a criança constrói seus significados, os sujeitos adultos também constroem a seu modo a compreensão dos significados sociais de maneira única e criativa, pois ao incorporar a si algo novo, o que em princípio era alheio, “expressa-o de forma peculiar, alterando a forma original, que foi internalizada” (Schlindwein; Rausch, 2001, p.113). É o caso das situações de aprendizagem marcadas pelos encontros de sujeitos diferentes, cada qual com seus conhecimentos, experiências, vivências, valores que se somam às informações, conhecimentos, saberes, valores e experiência do mediador dos conteúdos do programa de formação, resultando dessa interação, a alteração da proposta sistematizada, que ao transformá-la, se transforma, conferindo-lhe uma nova forma.

Nesta Proposta de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação, consideram-se os prós e contras da formação continuada de professores, com base nos estudos de Bavaresco (2004), o qual apresenta reflexões que interessa a todos que se unem na busca de alternativas possíveis e proficuas acerca da aprendizagem de sujeitos adultos, na orientação de

políticas voltadas à formação continuada, e na profissionalização docente que implica em um olhar cuidadoso no formador, no que se refere às possíveis situações geradoras de conflitos e tensões marcadas por relações de dominação com relação à presença da hierarquia e do intelectual específico (Foucault, 1985) dando forma ao fenômeno da exclusão e inclusão nos trabalhos em grupos e para as situações de desprofissionalização, quando não são oferecidas as condições necessárias para a sua realização e as estratégias inovadoras que melhoram a qualidade do ensino, atuando na ZDP dos atores sociais que participam da formação, como a adoção de materiais videográficos, coletânea de Textos, espaço tira-dúvidas.

Os estudos de Superti (2017), apresentado no XIII CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, em Salvador, inova ao trazer a Psicologia da Arte, na perspectiva do Vigotski (1999) como contribuições nas políticas públicas. A autora defende que a arte pode ser instrumento de trabalho quer seja em saúde pública, em assistência social ou educação, sem perder de vista a especificidade de cada política, ao fazer com que os sujeitos em espaços de formação reflitam sobre a relação com o outro, bem como, as condições sociais, que são forjadas e transformadas pelos próprios homens em coletividade, contribuindo para o desenvolvimento da consciência de si e da realidade em que estão inseridos por meio de vivências que proporcionem o debate, a percepção, a reflexão e o sentimento da coletividade enquanto força transformadora.

Assim, o trabalho com obras de arte, músicas, poemas, contos, literatura em geral, fotografia, artes plásticas, filmes são ferramentas para o processo de desenvolvimento dos sujeitos em formação, contribuindo para sua humanização e para seu desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, considera-se no Programa de Formação Continuada a necessidade de ampliar os objetos oferecidos para a aprendizagem, por meio da Psicologia da Arte.

Dinâmica da Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação

O Programa de Formação Continuada foi planejado com carga horária total de 251 horas, para um período de 36 meses, na modalidade EaD para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, ao combinar o avanço tecnológico e da comunicação para promover a democratização do acesso

ao conhecimento (Filatro, 2007) e a democratização do acesso à educação ao incentivar a educação permanente, a atualização e o desenvolvimento profissional com exigências de menor recursos financeiros. A modalidade de ensino a distância permite que os atores sociais façam a gestão do tempo e do local do estudo e possibilita que alunos e professores mediadores estejam em locais diferentes enquanto aprendem e ensinam.

A oferta do Curso na modalidade EaD como um Programa de formação continuada encontra respaldo na LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), art.80 que estabelece que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, podendo ser organizada e oferecida por Instituições credenciadas pela União.

O modelo proposto de Curso EaD estrutura-se no modelo “Integrado” com atividades colaborativas, que envolve pesquisa intensiva e projetos em pequenos grupos, em que o conteúdo é fluido, dinâmico e determinado, pelas atividades individuais e de grupo e como concepção de “Aprendizado independente + Aula” (Rodrigues; Barcia, 2011), no qual se utiliza de material impresso e outras mídias para que o cursista possa estudar no seu próprio ritmo.

Cada um dos docentes participantes dos temas oferecidos são convidados a participar de reuniões do coletivo do curso, bem como de encontros individuais *on-line* para que se possa articular com a coordenação do curso os aspectos que serão abordados na aula temática, conhecer com mais detalhes os aspectos que compreendem o perfil dos cursistas e estabelecer a proposta audiovisual a ser utilizada naquela aula especificamente. Esta dinâmica de trabalho tem propiciado maior integração do docente à proposta pedagógica do curso e aos cursistas.

Oferecemos nesta formação celebrada por meio do Convênio, quatro cursos temáticos assim distribuídos:

- Dois cursos de Atualização de 30h/aula intitulados “Estude com a gente *on-line*: escolarização e seus desafios; “Protagonismo estudantil e o fortalecimento dos conselhos municipais de educação para a gestão democrática”;
- Um curso de Difusão de 10h, intitulado “Oficina para Redação de atos

- oficiais”; e
- Um Curso de Aperfeiçoamento intitulado “políticas públicas educacionais para a formação de conselheiros municipais de educação: contribuições da psicologia escolar e educacional”, de 180h/aula contendo um Simpósio Temático e Estudo de Caso-Intervenção.

Juntamente com os cursos, serão publicados *e-books* com as aulas ministradas, cujo material será disponibilizado no Portal de Livros Abertos da USP. A seguir, detalharemos cada um dos cursos e atividades desenvolvidas.

Curso de Atualização “Estude com a gente *on-line*: escolarização e seus desafios” apresenta um conjunto de 12 aulas que abordam temas centrais no processo de escolarização, são eles: O ciclo de vida da política pública em diálogo com a educação; Políticas Públicas para a Inclusão Escolar; Ações para o enfrentamento do Fracasso Escolar; Enfrentamento à Violência e ao Preconceito na Escola; Os Conceitos de Desenvolvimento e Aprendizagem escolar nas Políticas Públicas; Automutilação e Suicídio: Aproximações ao tema; Redes Sociais e seus Desafios para a Adolescência; Adolescência e Desenvolvimento nas Políticas Educacionais; Protagonismo Infante-Juvenil e a Organização Estudantil; A Infância, o Brincar e o Cuidar nas Políticas Educacionais para a Educação Infantil; A importância da Equipe Multiprofissional na Rede de Proteção e Saúde Mental no SUS: a Rede de Atenção Psicossocial. Cada uma das aulas foi ministrada por um especialista da Universidade de São Paulo, da Unicamp e da UNESP, bem como egressos e convidados dos docentes ministrantes que têm amplo conhecimento do tema estudado. Este curso encontra-se presente na íntegra neste e-book, totalmente dedicado aos temas de cada uma das aulas ministradas.

Curso de Atualização “Protagonismo estudantil e o fortalecimento dos conselhos municipais de educação para a gestão democrática” apresenta um conjunto de 14 aulas *on-line* temáticas que abordaram as seguintes questões: Bases psicológicas e pedagógicas para a educação democrática e participação estudantil; Grêmios Livres e Dispositivos legais para sua constituição; Protagonismo na Adolescência; Organização dos estudantes secundaristas e participação política estudantil; Estratégias para fomentar a democracia e a participação na escola; Assembleias escolares; Documentos didático-pedagógicos para trabalhar com Grêmios; Experiências de protagonismo na Escola: construindo uma escola próxima da natureza;

Experiências de protagonismo na Escola: escolas democráticas; Experiências de protagonismo na Escola: políticas públicas; Redes sociais e protagonismo estudantil; O ciclo de vida da política pública em diálogo com a educação; Movimentos sociais e participação política na adolescência; Periferias insurgentes: os coletivos de cultura e a participação da adolescência. Cada uma das aulas contou com a participação de um docente com experiência em pesquisa na temática, constituindo um importante diálogo com conselheiros/as participantes do curso.

Curso de Difusão “Oficina para Redação de atos oficiais” tem por objetivo apresentar o ordenamento jurídico, a hierarquia das leis e a estrutura dos atos normativos dos Conselhos Municipais de Educação, com dinâmicas apropriadas para ensinar a técnica legislativa na redação de atos normativos, que prevê subdivisões no texto, a fim de detalhar as previsões legais e facilitar a interpretação da legislação, atendendo deste modo, a necessidade de formação para o ordenamento jurídico. As aprendizagens resultantes desta oficina colaboram para o exercício das funções e atribuições normativas e deliberativas. Será presencial com 8h/aula.

Curso de Aperfeiçoamento: Políticas Públicas Educacionais para a Formação de Conselheiros Municipais de Educação: Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional - é um curso de aperfeiçoamento com duração de 180h/a e que compreenderá temas de estudos disponíveis em uma Plataforma digital, Seminário Temático e Estudo de Caso-intervenção, a saber

- Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): será disponibilizado no AVA em uma plataforma digital os temas considerados fundamentais para a formação dos conselheiros municipais de educação, a saber: CME e as Políticas Públicas: direito à educação; Papel da Sociedade Civil na Gestão Democrática; Processos Legislativos na luta pela educação de qualidade; Ações para a melhoria da qualidade da educação básica; Políticas Públicas para a Inclusão Escolar; Ações para o enfrentamento do Fracasso Escolar; Enfrentamento à Violência e ao Preconceito na Escola; Os Conceitos de Desenvolvimento e Aprendizagem escolar nas Políticas Públicas; Automutilação e Suicídio: Aproximações ao tema; Redes Sociais e seus Desafios para a Adolescência; Adolescência e Desenvolvimento nas Políticas Educacionais; Protagonismo Infanto-Juvenil e a Organização

Estudantil; A Infância, o Brincar e o Cuidar nas Políticas Educacionais para a Educação Infantil; Estrutura e Redação dos Atos Normativos e A Construção de Redes de Colaboração;

- Estudo de caso-intervenção: proposta de trabalho final do Curso de Especialização a ser desenvolvido pelos cursistas no Conselho Municipal de Educação da cidade em que atua como conselheiro municipal de educação. O Estudo de Caso denomina-se de intervenção (Bavaresco, 2010) porque valendo-se das técnicas e instrumentos variados de pesquisa, sobre o *case* estudado, será realizada uma intervenção, que considera os conhecimentos construídos durante o Programa de Formação para uma atuação crítica e transformadora nos espaços em que atuam.
- Simpósio Temático e Estudo de Caso-Intervenção: é um espaço de discussão de um determinado tema, colocado em debate, em que se expõe resultados de um estudo e se dialoga sobre os temas trazidos. Com este enfoque, será proposto a realização de um Simpósio Temático ao final do Programa de Formação Continuada de Conselheiros para apresentação oral do estudo de caso intervenção, a ser realizado pelos conselheiros durante o Programa de Formação. A carga horária de 42 h/a refere-se a um Simpósio Temático de oito horas e 32 horas de atividades de pesquisa para a realização do estudo de caso-intervenção, desenvolvido em grupos de trabalho. A Rede de Colaboração será convidada a participar do Simpósio Temático, assim como estudantes da graduação e da pós-graduação, articulando o ensino e a pesquisa. Este espaço é um convite ao exercício de funções e atribuições de mobilização ao envolver a universidade e a comunidade, na socialização do saber produzido no Programa de Formação, que podem resultar em encaminhamentos interessantes na proposição de políticas públicas educacionais.

A dinâmica de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação tem como público-alvo os conselheiros Municipais de Educação, técnicos da Educação Secretaria Municipal de Educação, psicólogos, profissionais da educação e representantes da sociedade. Os cursos e materiais produzidos estão distribuídos em 36 meses de trabalho e são ofertados como atividade de extensão universitária para formação profissional e educação continuada, integrando o ensino e a pesquisa de forma indissociável ao estabelecer uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade,

em conformidade com a Resolução Nº 5.940, de 26 de julho de 2011, alteradas na Resolução Nº. 7.567 de 14 de setembro de 2018, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão sobre credenciamento de cursos.

Material didático

O material didático reúne o conjunto de tecnologias da informação e comunicação concebidas como ferramentas (instrumentos técnicos e simbólicos) na perspectiva histórico cultural, que considera as condições concretas dos sujeitos em formação. As ferramentas incluem o uso de :

- *Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, áudios e vídeos*: canal para comunicação síncrona, que possibilita as interações digitais em tempo real, de diferentes lugares, coordenado pela tutoria e monitoria, com adesão voluntária dos cursistas quanto a participação no grupo criado para troca de informações, diálogos sobre temas pontuais da formação e acesso a informações do Curso;
- *E-mail institucional*: para troca de mensagens com os participantes, como comunicação assíncrona e acesso aos materiais de estudo e as informações oficiais do Curso;
- *Plantões de dúvidas*: são encontros quinzenais realizados via videoconferência para esclarecer as dúvidas dos cursistas, receber orientação quanto aos trabalhos a serem desenvolvidos no decorrer do curso e nas atividades avaliativas, bem como orientações para acesso aos materiais do Cursos. As dúvidas trazidas serão encaminhadas aos docentes que escolherá a melhor forma de responder ao cursista. Os Plantões de dúvidas são mediados pela tutoria e monitoria como estratégia para promover boas interações sociais entre os participantes, com discussões qualificadas;
- *Animações em vídeo, documentários e filmes* com a finalidade de aprofundar os temas, promover debates nos encontros presenciais ou vídeos com orientações sobre a atuação de conselheiros;
- *e-book*: coletânea contendo os temas das aulas produzidos pelos docentes convidados que contribuam para uma atuação crítica e transformadora de conselheiros municipais de educação. Os temas da Psicologia na interface com a Educação, possibilitam compreender as concepções de desenvolvimento e aprendizagem e os processos de

- escolarização, divulgando as pesquisas realizadas pelos pesquisadores do IPUSP e serão disponibilizados no Portal de Livros Abertos da USP;
- *Drive dos participantes*: pasta criada na nuvem para acesso aos documentos produzidos no Curso, vídeo-aulas gravadas, materiais disponibilizados contendo artigos científicos, livros, documentos oficiais, manuais, apresentações das aulas e a fontes de consulta às pesquisas desenvolvidas.
 - *Programas de Rádio* destinados à divulgação dos Conselhos Municipais de Educação. Há programas de rádio com passos para criação dos conselhos e entrevistas de conselheiros.
 - *Acervo Digital*: material a ser disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem como material de estudo contendo temas de interesse dos conselheiros municipais de educação, políticas públicas educacionais; Indicadores Educacionais para consulta;
 - *Canal de Comunicação da Rede de Colaboração Intersectorial*: disponibilizado no AVA para promover a comunicação junto aos parceiros estratégicos dos conselheiros.
 - *Calendário de eventos*: para que a Rede de Colaboração possa compartilhar suas agendas educacionais e os eventos que contribuem para a garantia do direito à educação pública, laica e de qualidade social.

Avaliação

Para validação do curso e direito à certificação, o cursista deverá obter 75% de frequência nos encontros virtuais ou presenciais, participação de 100% na Oficina de Redação de Atos Oficiais e apresentação de um Estudo de Caso - Intervenção com ações propositivas com base nas discussões promovidas nas aulas. Cada curso prevê uma modalidade de avaliação, com base nos temas estudados e nas necessidades locais dos Conselheiros Municipais de Educação. O estudo de caso-intervenção será estruturado em forma de Relatório e será apresentado oralmente no Simpósio Temático, ao final do curso. O estudo de caso-intervenção poderá ser realizado em grupo com cursistas do mesmo município, para que exerçam as funções de caráter propositivo e deliberativo, ao propor mudanças de melhoria para a qualidade da educação básica.

Equipe Multidisciplinar

Para a implantação do Programa de Formação de Conselheiros Municipais de Educação, contamos os seguintes profissionais estratégicos ligados à Universidade em suas atividades de pesquisa e extensão e a UNCME Nacional, para sua operacionalização, a saber:

Recursos Humanos	Função
Coordenadora do Curso / USP Vice-Coordenadora do Curso/USP	Acompanhar todas as etapas necessárias para a efetivação dos cursos de formação, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto operacional.
Coordenadora Geral do Curso / UNCME	Acompanhar todas as etapas necessárias para a efetivação dos cursos de formação, tanto do ponto operacional, divulgação de editais, acompanhamento das matrículas e monitoramento da frequência dos participantes, por região do país.
Coordenadora Pedagógica	Implantar o Programa de Formação Continuada e coordenar as ações da equipe multidisciplinar mediando as ações formativas entre USP e UNCME.
Suporte técnico UNCME	Oferecer Serviço de Conferência remota que combina videoconferência, reuniões <i>on-line</i> , bate-papo e colaboração móvel, com apoio técnico para a qualidade das aulas <i>on-line</i> e na organização da dinâmica dos encontros.
Tutora e Monitora	Fazer o monitoramento dos cursistas na plataforma digital com relação à frequência e gerenciamento de problemas no diálogo com os professores por meio dos canais oficiais de comunicação do Curso; Realizar os plantões de atendimento para esclarecimento de dúvidas e orientações das atividades de estudo e de avaliação final.
Pesquisadores de Pós-Graduação	Atuar como professores- mediadores convidados e discutir temas pertinentes às pesquisas desenvolvidas na área da Psicologia no campo das Políticas Públicas da Educação. Produzir artigos científicos e/ou capítulos de livros dando publicidade aos temas das aulas e as discussões realizadas que são de interesse dos conselheiros municipais de educação. Compor um acervo de ferramentas, materiais e técnicas realizadas em grupo para as dinâmicas de formação de conselheiros municipais.

Fonte: Adaptado de Bavaresco (2018).

Gestão acadêmico-administrativa e infraestrutura de apoio

O Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) é a instituição sede dessa formação em parceria com a UNCME - Nacional, criando condições necessárias para a gestão acadêmico-administrativa, nos aspectos ligados à aprovação dos cursos oferecidos pelo Programa de Formação Continuada, formalização de matrículas, emissão de listas de frequência, certificação dos cursistas e inserção dos dados em plataforma específica da Universidade. Conta com a estrutura de apoio do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar.

Sustentabilidade Financeira

Para tornar viável a implantação do Programa de Formação Continuada, os recursos financeiros são próprios de cada instituição parceira para garantir a produção do material didático, o acesso à formação, os recursos humanos que compõem a equipe multidisciplinar, infraestrutura e gestão de um sistema de EaD. No caso deste Programa, os investimentos foram oriundos das seguintes fontes de financiamento: da Universidade de São Paulo e da UNCME- Nacional, a saber:

- a) Universidade de São Paulo (USP): recursos humanos para compor a equipe multidisciplinar, formalização de convênio e certificação dos cursos oferecidos pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, nas modalidades Difusão, Atualização e Aperfeiçoamento;
- b) União Nacional de Conselhos Municipais (UNCME): celebração de convênio com a Universidade; oferecimento da infraestrutura para aulas virtuais; acompanhamento dos participantes; divulgação em suas redes de formação, apoio ao material didático e e-books.

Considerações Finais

A celebração de Convênio para o desenvolvimento de atividades acadêmicas entre USP-IP-LIEPPE e a UNCME Nacional apresenta-se como inédita ao trazer para o campo das políticas públicas educacionais, as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional no enfoque Histórico-Cultural. Esta área da Psicologia tem buscado se aproximar daqueles

que interpretam, desenvolvem e implantam políticas de educação para compreender o contexto histórico e cultural desta produção e trazer novas contribuições e desafios que ainda se impõem, para uma atuação crítica e transformadora de atores sociais que decidem destinos educacionais, quando implantam e implementam políticas públicas, na melhoria da qualidade da Educação Básica e no combate ao fracasso escolar.

A proposta de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação como atividade de extensão universitária representa uma contribuição relevante e transformadora com a contribuição da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano para a Educação Básica em uma perspectiva histórico-cultural. Possibilita a reflexão da importância do cabedal teórico-metodológico na formação de gestores que atuam diretamente na implantação e implementação de políticas públicas educacionais e na defesa da educação, como direito social, municipalizando a luta pela melhoria da qualidade da educação básica.

Como contribuições deste estudo, para o desenvolvimento da área da Psicologia Escolar e Educacional, aponta-se para os desafios contemporâneos sobre a atuação de psicólogos no campo das Políticas Públicas Municipais, vislumbrando-os como mediadores na construção das políticas públicas educacionais no momento da sua materialização junto ao CME, com uma atuação crítica no enfrentamento do fracasso escolar, sendo sensíveis ao explicarem o contexto sócio histórico em suas origens na formulação das políticas públicas e o modo como a sociedade se organiza em suas múltiplas determinações, esclarecendo sobre a sua inserção na formação dos sujeitos que a compõem.

Referências

BAVARESCO, M. R. C. **As Interfaces de um Programa Oficial de Formação: PROFA – Do Escrito à dinâmica de formação.** 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004. Disponível em: <<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2041/M%C3%A9rcia%20Regina%20Cordeiro%20Bavaresco.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2024.

BAVARESCO, M.R.C. **O Uso da Metacognição na Atividade Docente: uma trilha fértil na formação de professores no ensino à diversidade.** 2010.

237 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16608>> Acesso em: 22 abr. 2024.

BAVARESCO, M.R.C. **Psicologia Escolar e políticas públicas educacionais**: a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as repercussões na melhoria da qualidade da educação básica. 2018. 124 f. Relatório Final (Pós-Doutorado em Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento e Personalidade) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 19 abr. 2024.

DAVIS, C., SILVA, M. A. S.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168>> Acesso em: 19 abr. 2024.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. 2.ed. São Paulo: Editora Senac, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a educação. In Placco (org). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000.

PINO, A. Obra de Vigotski e Problemas Contemporâneos. In: **Ciclo de Conferências sobre Vigotsky**. 2003, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, 2003.

RODRIGUES R. S.; BARCIA, R. M. **Modelos de Educação a Distância**. Florianópolis: UFSC, 1998.

SALVADOR, C. C. **Psicologia da Educação**. Tradução C.M de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHLINDWEIN, L.M & RAUSCH, R.B. As Ressignificações do Pensar/Fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, ano 1 n. 2, out. 2001.

SUPERTI, T. Vigotski e a Psicologia da Arte: Contribuições para as políticas públicas. In XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional pela Democratização da Educação. **Caderno de Trabalhos**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/caderno-de-trabalhos-completos.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2024.

TRIGO, R.A.S. O Sujeito Histórico-Cultural: um objeto da Psicologia. **Contrapontos**, Itajaí, ano 1, n. 2, out. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução M. Resende, Lisboa, Portugal: Antídoto, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, jul. 2000.

CAPÍTULO 2

O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.

(Vygotski, 1997)

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS DAS DIMENSÕES TEMPORAL, HISTÓRICA E CONTEXTUALIZADA

Tatiana Platzer do Amaral

O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.

(Vygotski, 1997)

Resumo

Este capítulo tem como objetivo compreender aspectos das políticas públicas para a inclusão escolar, a partir de uma dimensão temporal, histórica e contextualizada. Está organizado considerando os principais marcos legais no Brasil e no mundo que vão compor a atual proposta de educação inclusiva no Brasil. Para tanto foram feitos recortes temporais e históricos da seguinte forma: anterior ao ano de 1960; entre os anos de 1960 e 1980; entre os anos de 1980 e 1990; entre os anos de 2000 a 2010; e entre os anos de 2010 e 2020. É possível destacar que o processo de redemocratização e reabertura política no Brasil nos anos de 1980 é um marco histórico fundamental para se compreender o desenho atual das políticas públicas em educação inclusiva. Reconhece-se como legislações estruturantes a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A análise permite evidenciar que, para além da ampliação do acesso, é fundamental, enquanto desafio, assegurar condições qualitativas de permanência dos alunos, por meio do compromisso com uma escola pública, inclusiva e promotora do desenvolvimento integral dos estudantes, o que necessariamente passa pelas instâncias de materialização da gestão democrática, das políticas de governo e de estado.

Introdução

Este capítulo tem como objetivo compreender aspectos das políticas públicas para a inclusão escolar, a partir de uma dimensão temporal, histórica e contextualizada. Parte-se da premissa, segundo Saravia (2006, p. 28), de que as políticas públicas envolvem

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política.

Uma outra premissa a ser destacada refere-se ao método, que orienta a presente proposta, uma vez que busca a superação da lógica formal, por meio da descrição orientada pela historicidade, problematização e explicação do objeto em questão, as políticas públicas para a inclusão escolar, ao longo de seu processo de construção.

Desta forma, o método materialista histórico-dialético para Pires (1997, p. 87) se caracteriza

[...] pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.

Entende-se que a discussão sobre as políticas públicas para a inclusão escolar tem acontecido no campo de tensões, entre perspectivas teóricas

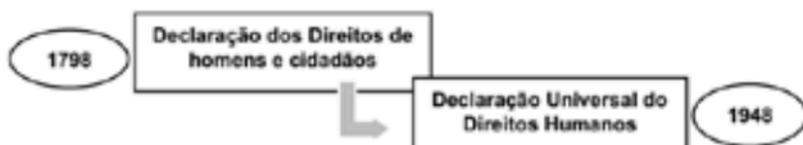
progressistas e conservadoras, além disso perspectivas embasadas por concepções do senso-comum e até mesmo de cunho religioso. No entanto, pela análise documental é possível antecipar, diante da análise do processo de constituição de tais políticas públicas, que há um evidente alinhamento do Brasil com as orientações e políticas internacionais, ainda que o estado democrático e os avanços de garantias de direitos estejam sofrendo ataques sistemáticos.

Uma outra premissa da proposta deste capítulo, apoia-se no disposto da Lei 9394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compreende a Educação Inclusiva como um princípio que atravessa os níveis e modalidades da educação e a Educação Especial, enquanto modalidade, também transversal da educação no Brasil. Ou seja, Educação Especial e Educação Inclusiva não são sinônimos, mas são aspectos constitutivos de uma política de educação para todos e de uma educação democrática.

Marcos temporais e históricos das políticas de garantia de direitos à pessoa com deficiência

Como ponto de partida do marco temporal a ser proposto, é necessário mencionar os documentos fundantes da perspectiva do ser humano como sujeito de direitos. Uma primeira referência possível é a Declaração dos Direitos de homens e cidadãos de 1798. Promulgada no pós-revolução Francesa, num contexto de formação e ascensão do estado burguês liberal, trouxe uma nova maneira de organizar a sociedade, dando limites ao poder estatal com a proclamação das liberdades e direitos fundamentais, ou seja, os direitos seriam naturais e inerentes ao homem, não mais ligados às instâncias governamentais e políticas. Mais de 100 anos depois, serviu de inspiração para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Pode ser definida como uma resposta à violência intencional e planejada das duas guerras, e um caminho para garantia de dignidade a todas as pessoas, articulada por mecanismos internacionais na proteção dos direitos humanos (Lazari; Nishiyama, 2020).

Figura 1 - Documentos anteriores ao ano de 1960.



Fonte: Elaboração própria.

Cabe destacar, antes de iniciarmos a análise específica dos marcos temporais e históricos das políticas de garantia de direitos à pessoa com deficiência, no Brasil e no mundo, que, intencionalmente, será mantida a terminologia utilizada em cada um dos documentos. Adota-se tal posicionamento, não por desconhecimento, mas pelo compromisso com a historicidade, uma vez que revela mudanças estruturantes na concepção de quem é a pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos.

Falar ultrapassa a simples exteriorização de pensamentos ou a descrição de aspectos de dada realidade. Quem fala, fala de algum lugar, parte de alguma premissa. As palavras usadas para nomear as pessoas com deficiência comportam uma visão valorativa que traduz as percepções da época em que foram cunhadas (Lanna Júnior, 2010, p.14).

No Brasil, segundo Lazari e Nishiyama (2020, p. 241) “as constituições anteriores a promulgada em 1967 não faziam referência à proteção das pessoas com deficiência, eram apenas menções pontuais sobre invalidez, desvalidos, sanidade física dentre outras”.

Coerentemente com a concepção da época, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4024) traz um título voltado para a Educação dos Excepcionais. Composto de dois parágrafos, sendo que um afirmava que a educação de excepcionais, dentro do possível, deveria se enquadrar no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade. O outro indicava a possibilidade de financiamento de ações educativas da iniciativa privada, com bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, desde que tais ações fossem consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação.

A Constituição Federal de 1967, somente em 1978 recebe uma emenda

com o propósito de assegurar aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. É a primeira vez que se afirmava:

Artigo único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

- I) Educação especial e gratuita;
- II) Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
- III) Proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV) Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (Lazari; Nishiyama, 2020, p. 242).

Esta emenda de 1978, reflete e avança o que já estava disposto, ainda de forma incipiente, na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1971, Lei nº 5692, que tinha apenas um único artigo que afirmava que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p. 6377).

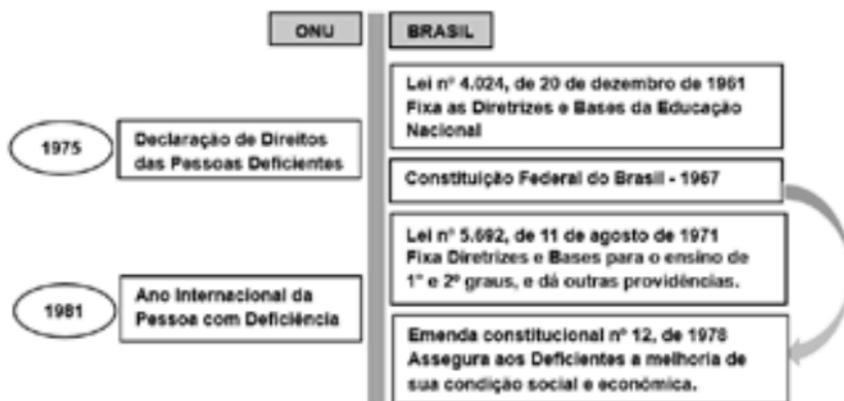
Em termos mundiais e no Brasil movimentos sociais importantes de pessoas com deficiência buscavam a ruptura da invisibilidade e da exclusão, de forma que em 1975 a ONU proclama Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes, assim como estabelece o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (Lanna Júnior, 2010).

Vale destacar que, historicamente, antes da década de 1970 existiam ações voltadas para as pessoas com deficiência, concentradas na educação e em obras assistenciais e caritativas

A opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições. Havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito (Lanna Júnior, 2010, p.12).

Os documentos até o momento mencionados foram:

Figura 2 - Documentos entre os anos de 1960 e 1980.



Fonte: Elaboração própria.

O processo de redemocratização e abertura política no Brasil, ocorrido ao longo dos anos de 1980, tem como principal documento a Constituição Federal de 1988, também conhecida como ‘constituição cidadã’ por trazer a expectativa de uma sociedade mais justa. Foi possível a participação ativa de diferentes movimentos sociais que com muita luta e articulação incorporaram à nova Constituição suas demandas fundamentais (Lanna Júnior, 2010, p. 34). Da Carta Magna pode ser destacado, na seção sobre a educação, o artigo 205 que afirma: a educação, entendida como um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Do artigo 208 que traz como dever do Estado a efetivação da educação mediante a garantia da obrigatoriedade da Educação Básica, dentre outros, destaca-se a indicação do atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A entrada nos anos de 1990 é marcada pela efervescência na busca de caminhos e possibilidades de construção e consolidação, em termos mundiais e nacionais, de concepção, articulação e produção de políticas públicas na garantia de direitos de educação às pessoas com deficiência.

Retomando a dimensão mundial, cabe destacar que em 1990, durante a Conferência de Jomtien é publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo o Brasil um dos signatários. Assume como objetivo o

compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta, satisfazendo as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. No preâmbulo do documento são apresentados dados da realidade dos países em relação à garantia de direitos à educação que evidenciam a insuficiência dos esforços empenhados pelos países, assim como a necessidade de pactos mais efetivos dos países e seus governos para a minimização do impacto da desigualdade social e da pobreza na vida da maior parte da população mundial.

No mesmo ano de 1990, no Brasil, é promulgada a Lei nº 8.069 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Orienta-se pelos princípios estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e busca assegurar a proteção integral de crianças e adolescentes.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, p. 1).

Destaca-se que o artigo 54 reafirma que é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme o disposto na Constituição.

Em 1992, a ONU cria o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência (03 de dezembro) com o lema Participação plena e igualdade.

Em 1994, ocorre a Conferência Mundial sobre Educação Especial na Espanha em que é publicada a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário. Seu objetivo era fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Destaca-se que os princípios, as políticas e as práticas na área

das necessidades educativas especiais (NEE) inauguram uma forma de pensar as políticas para a Educação Inclusiva, em que há uma inversão na qual não mais alunos se adequando às exigências das escolas (normalização), mas sim escolas se adequando às necessidades dos alunos com necessidades especiais. O público-alvo da Educação Inclusiva é definido da seguinte forma:

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Brasil, 1997, p. 3).

No Brasil, a partir dos avanços presentes nos documentos nacionais como a Constituição de 1988, ECA 1990 dentre outros, a repercussão da Declaração de Salamanca pode ser verificada com a publicação, em 1994, do documento que institui a Política Nacional de Educação Especial. Parte-se da ideia de que o processo de integração instrucional orienta e condiciona o acesso às classes comuns dos alunos com deficiência, uma vez que precisam apresentar “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Brasil, 1994, p. 3). Não há uma reconfiguração das práticas educacionais para todos os alunos, ainda permanece uma perspectiva adaptacionista e homogeneizada do processo de escolarização do aluno com deficiência. Além do espaço da classe especial para alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, ou seja, a condição de segregação no interior da própria escola.

Após embates ideológicos, orientados por diferentes concepções de educação, em 1996 é aprovada no Brasil a Lei 9394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com avanços e/ou incompletudes em determinadas temáticas, trazendo as marcas da presença do ideário neoliberal vigente no contexto. É uma proposta de lei que toma a educação como um dos direitos sociais, presentes na Constituição de 1988. No Capítulo V a Educação Especial é entendida como uma modalidade que atravessa a Educação Básica

e Superior, o que lhe permite um caráter de transversalidade. Destaca-se que em relação ao público-alvo há duas escritas do artigo 58, sendo a primeira de 1996 e a segunda uma emenda de 2013.

É possível apresentar o artigo 58 a partir do texto comum e do que os diferencia conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Público-alvo Educação Especial.

1996	2013
Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida <i>preferencialmente</i> na rede regular de ensino, para educandos	
portadores de necessidades especiais.	com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Elaboração própria.

A LDB de 1996, dentre outros impactos, rompe com uma segregação histórica ao retirar das instituições especiais e das classes especiais, que formavam um sistema paralelo de educação, uma vez que o atendimento educacional e pedagógico de alunos com deficiência passa a ser feito na rede regular de ensino. A ideia da oferta preferencialmente na rede regular de ensino possibilita a abertura para a não aceitação da matrícula de estudantes público-alvo da Educação especial. Para tanto, nos anos que se seguem será necessário construir, em termos de políticas públicas, mecanismos de garantia de matrícula na rede regular e comum de educação.

Sobre o público-alvo da Educação Inclusiva é feito um recorte, do que está delineado na Declaração de Salamanca (1994), aproximando conceitos distintos, mas interseccionados, de Educação Especial e Educação Inclusiva, ao ponto de serem tratados como sinônimos em alguns documentos oficiais, produção acadêmica e no próprio senso-comum.

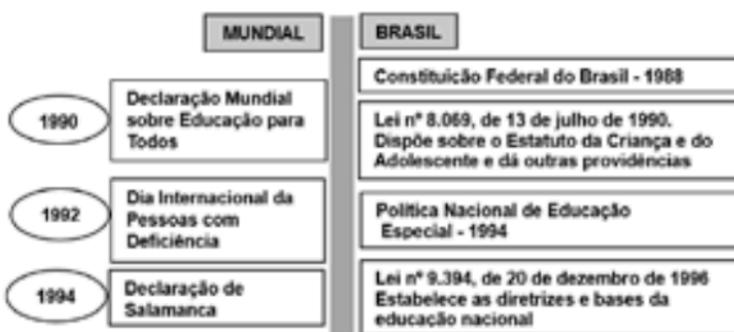
Vale lembrar que a concepção de Educação Especial, a partir das últimas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazem perspectivas distintas que de acordo com Secundino e Santos (2023):

Observa-se, que em cada contexto histórico a educação especial recebeu tratamento adverso, no entanto, o que importa reportar neste momento é que ao analisar,

o conjunto de normativas orientadoras das políticas de inclusão escolar, percebe-se que houve a evolução gradativa das mesmas. Sobre isto, Fernandes (2011) destaca que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Leis nº 4.024/1961, 5.692/1971 e 9.394/1996) apresentam distinção no tratamento legal da educação especial, que reflete o lugar ocupado por cada uma delas no sistema de ensino (Secundino; Santos, 2023, p. 28).

Os documentos até o momento mencionados foram:

Figura 3 - Documentos entre os anos de 1960 e 1980.



Fonte: Elaboração própria.

Diante da década de 1990, marcada por avanços significativos no processo de reconhecimento e garantia de direito das pessoas com deficiência, principalmente em relação a uma organização de atendimento educacional não mais em espaços segregados, avança-se para um novo desafio que é a busca de sistematização e consolidação destes avanços.

No início de 2001, é aprovada a **Lei nº10.172** que se refere ao **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Com base em análise crítica são delineadas tendências, daquele momento, dos sistemas de ensino que foram sintetizadas:

- Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- Ampliação do regulamento das escolas especiais

para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;

- Melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- Expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (Brasil, 2001, p.52).

Reconhecem o aumento das matrículas, mas assinalam que os esforços ainda são necessários e grandes, devendo envolver alunos e comunidade no processo de sensibilização, assim como a qualificação dos professores.

Em 2001, também, é publicada a **Resolução CNE/CEB nº 2/2001** em que são estabelecidas as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Dentre vários aspectos é possível destacar:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a, p. 1).

Exige-se uma mudança radical de concepção e práticas na escola regular e escola especial, de forma que não mais o aluno deve se adaptar à escola, mas, sim, a escola conhecer sua real demanda no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, com a finalidade de promover as condições necessárias que efetivem processo inclusivos, nas suas diferentes dimensões. Em outras palavras, além de a escola funcionar em rede, afirma, em seu artigo 3º, que se entende a modalidade escolar da Educação Especial como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001a, p. 1).

Ainda em 2001, é publicado o **Decreto nº 3.956** que promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de**

Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Brasil é um signatário da convenção. Reafirma que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, 2001, p. 2).

No ano de 2002, foi publicada a **Resolução CNE/CP nº 1**, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na perspectiva da educação inclusiva**. Lembrando que estas diretrizes se articulam com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), uma vez que houve mudança na concepção e na prática, foi necessário repensar a formação dos professores. Pode ser destacada a preparação para o acolhimento e o trato da diversidade, dentre outras específicas para a atuação docente.

Uma outra conquista no ano de 2002, foi a **Lei nº 10.436** que reconhece, pela primeira vez, a **Língua Brasileira de Sinais**. É entendida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. No parágrafo único do artigo 1º afirma-se:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

Em 2004, o **Decreto nº 5.296** ao ser promulgado avança na regulamentação da prioridade de atendimento a pessoas com deficiência, bem como no estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2005, o **Decreto nº 5.626**, regulamenta Libras como uma disciplina curricular obrigatória na Educação Superior para os cursos de licenciatura e optativa para os demais cursos. Também traz a garantia do bilinguismo na educação de pessoas surdas, dentre outros aspectos.

Em termos internacionais, em 2007 a **Organização das Nações Unidas (ONU)** promove, como fruto da mobilização social de pessoas com deficiência, a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, cujo lema era: Nada sobre nós, sem nós. Um avanço importante foi a afirmação da construção social da deficiência, de forma que o sujeito não fique reduzido a apenas um atributo, por isso a adoção do termo pessoa com deficiência.

O autor Lanna Junior (2010, p.15) faz uma importante reflexão:

Para o movimento, com a luta política não se busca ser “especial”, mas, sim, ser cidadão. A condição de “portador” passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. Além disso, enfatiza a deficiência em detrimento do ser humano. “Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006.

No ano de 2007, o **Decreto nº 6.094**, que dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, traz significativos avanços e desafios. Uma das metas refere-se à garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, o documento **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** traz como objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas

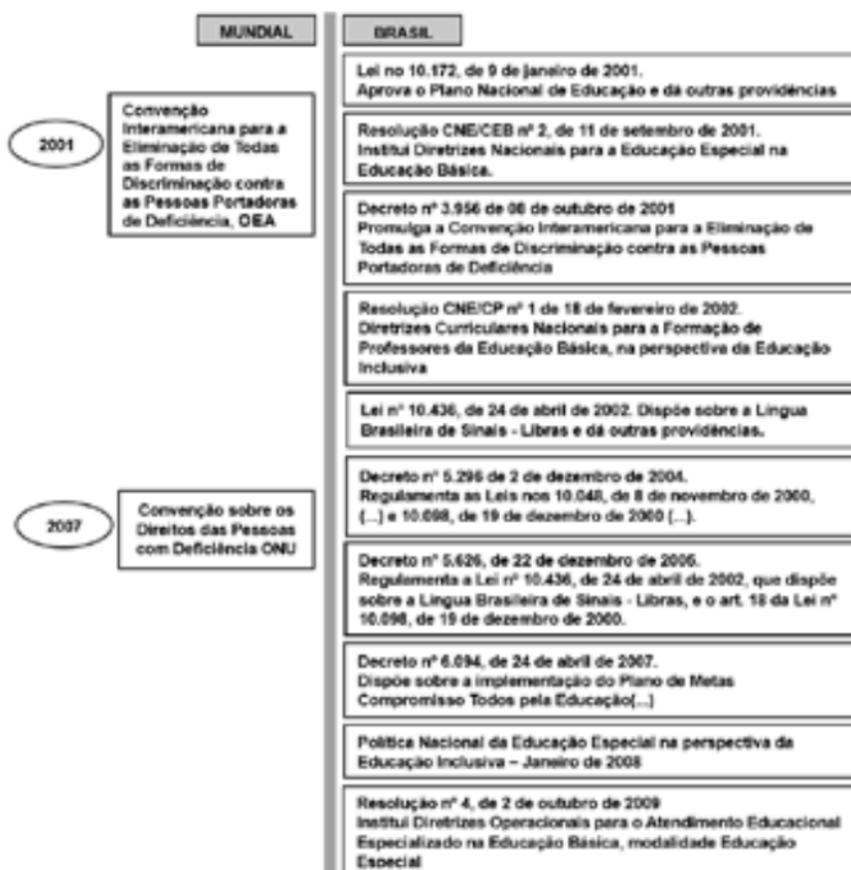
de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Para finalizar a década, a **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**, traz as diretrizes operacionais para o **Atendimento Educacional Especializado – AEE** na Educação Básica, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008. Traz avanços à medida em que sistematiza e aprofunda informações fundamentais, presentes em diversos documentos anteriores, no que se refere ao AEE, como definição, público-alvo, forma de funcionamento dentre outras. Salienta-se que a institucionalização de sua oferta e organização acontece por meio do projeto pedagógico da escola de ensino regular (artigo 10º). A concepção orientadora do AEE, prevista em seu artigo 2º, afirma que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p. 1).

Os documentos mencionados foram:

Figura 4 - Entre os anos de 2000 a 2010.



Fonte: Elaboração própria.

A busca da garantia de uma educação para todos, sem segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais, permanece em processo de sistematização e consolidação dos avanços conquistados, o que requer políticas públicas atentas às necessidades emergentes do contexto educacional.

Na década dos anos de 2010, um primeiro documento a ser destacado é a **Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Sobre a Educação Especial, no artigo 29º, é entendida como uma modalidade transversal dos níveis, etapas e das demais modalidades de ensino. Reitera que deve ser prevista no projeto pedagógico das escolas, que tem como público-alvo estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que a matrícula deve ser na classe comum de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre a organização da modalidade, segundo parágrafo 3º, devem ser observadas orientações:

- I) O pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II) A oferta do atendimento educacional especializado;
- III) A formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV) A participação da comunidade escolar;
- V) A acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI) A articulação das políticas públicas intersetoriais (Brasil, 2010, p. 11).

Efetivando o alinhamento das políticas nacionais com as orientações internacionais, mais uma vez, na garantia de direitos da pessoa com deficiência, é publicado o **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011** que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, organizado em quatro eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade. Em seu artigo 1º é definida a finalidade do Plano Viver sem Limite:

[...] promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2011, p. 1).

Em 2012 é instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio da **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, o que representa uma conquista no sentido do reconhecimento das especificidades, na medida em que se tornam público-alvo da Educação Especial. O parágrafo 1º, do artigo 1º, afirma:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
I - Deficiência persistente e clinicamente significativa

da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012, p. 1).

Atendendo ao disposto na Lei 9394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a criação de planos educacionais a cada decênio, a **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. É constituído de 20 metas, assim como de estratégias, focando a melhoria da educação, a serem atingidas em 10 anos. A meta 4 volta-se para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 5)

Efetivando, mais uma vez, o alinhamento internacional nas políticas públicas, tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.

É um documento fundamental para referência e orientação na constituição das políticas públicas, em seus diferentes segmentos. Em seu artigo 2º traz a seguinte conceituação:

Considera-se pessoa com deficiência 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 (Brasil, 2015, p. 2).

No parágrafo 1º do mesmo artigo define o processo avaliativo da deficiência:

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I) Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II) Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III) A limitação no desempenho de atividades; e
- IV) A restrição de participação (Brasil, 2015, p. 2).

A mesma lei traz definições de termos essenciais para a garantia de processos inclusivos, em seu artigo 3º, evitando distorções no processo de aplicação da lei. Os termos são: Acessibilidade; Desenho universal; Tecnologia assistiva ou ajuda técnica; Barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas; Comunicação; Adaptações razoáveis; Profissional de apoio escolar; Acompanhante, dentre outros.

Ainda que seja um documento fundamental e referência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 2), revela a complexidade processual que envolve a temática da Educação Inclusiva. Por exemplo, é um avanço necessário a definição do Profissional de apoio escolar:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Apoiando-se na análise de Lopes e Mendes (2023, p.5), é possível afirmar que a definição não traz a regulamentação da atuação profissional no Brasil, e outros termos

[...] adotados têm sido variados, tais como “cuidador escolar”, “profissional de apoio”, “agente de inclusão”, “auxiliar de vida escolar”, “estagiário de inclusão”, “profissional de apoio pedagógico”, “auxiliar de ensino”, “acompanhante”, entre outros.

As autoras acrescentam que divergências entre o instituído e a prática puderam ser percebidas, a partir dos dados coletados na pesquisa.

Em termos internacionais, no ano de 2015, é lançada a **Declaração de Incheon - Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Uma nova visão para a educação é estabelecida para os próximos 15 anos, até 2030. Dentre os pontos abordados, podemos destacar sobre inclusão e equidade:

7. Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos [...] (Declaração de Incheon, 2015, p. 2).

De forma explícita, a questão da igualdade de gênero é abordada:

8. Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. (...) (Declaração de Incheon, 2015, p. 2).

Sobre a relação entre qualidade e educação afirma:

9. Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. [...] (Declaração de Incheon, 2015, p. 2).

Por fim, a ideia de educação ao longo da vida:

10. Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem

como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. (Declaração de Incheon, 2015, p. 2).

Após o golpe de 2016, há uma crescente e programada fragilização das políticas de garantia de direitos e do estado democrático no Brasil. Em relação à Educação Especial, podemos destacar o impacto, em 2019, provocado pelo **Decreto N.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Em seu artigo 2º afirma:

Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I – Educação especial – modalidade de educação escolar oferecida, *preferencialmente*, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020, p. 1).

Retoma-se a abertura para a possibilidade de não matrícula na rede regular de ensino, prevista na LDB 9394/96 (artigo 58º), de alunos com necessidades educacionais especiais. Contraria avanços dispostos na própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 que afirma a educação como um direito de todos, bem como a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, e determina entre outros aspectos, que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários, como por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

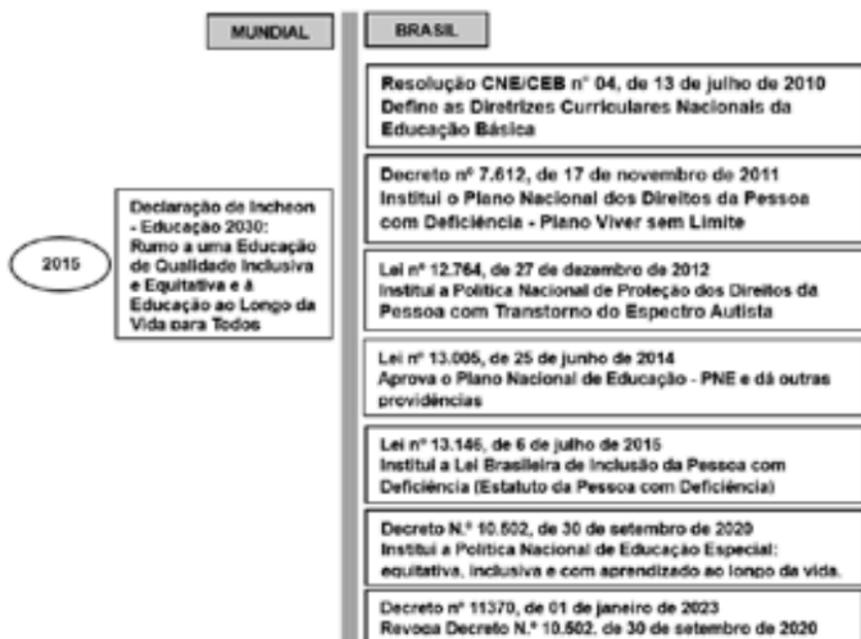
Em outubro de 2020, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), via seu Grupo de trabalho de Educação Especial (GT15) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), em conjunto com as demais entidades, publicaram **Nota de Repúdio** ao Decreto N.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

As entidades aqui subscritas consideram que o referido Decreto, em consonância ao projeto de desmonte do Estado, induz à privatização da educação. Consideram ainda que, ao retomar o modelo biomédico de deficiência, o documento intensifica processos de segregação e discriminação dos sujeitos da educação especial. Ademais, contradiz as seguintes normativas: Constituição Federal (1988); Decreto N.º 6.949, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Denunciam que o referido Decreto é a culminância de um processo autoritário, que se distancia de profissionais da educação básica, da agenda dos movimentos sociais e do acúmulo de conhecimentos oriundo das pesquisas relacionadas à escolarização dos sujeitos da educação especial (ANPEd/ ABPEE, 2020, p. 1).

No fôlego da retomada democrática no Brasil, pós eleição em 2022, por meio do **Decreto nº 11370, de 01 de janeiro de 2023**, é revogado Decreto N.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Vale destacar que o mesmo estava suspenso desde 2020, após ação no Supremo Tribunal Federal (STF).

Os documentos mencionados nesta parte final foram:

Figura 5 - Documentos entre os anos de 2010 e 2020.



Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

Diante do objetivo proposto para este capítulo, compreender aspectos das políticas públicas para a inclusão escolar, a partir de uma dimensão temporal, histórica e contextualizada, é possível destacar o processo de redemocratização e reabertura política no Brasil nos anos de 1980, como um marco histórico fundamental para se compreender o desenho atual das políticas públicas em educação inclusiva. Reconhece-se como legislações estruturantes a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Para Sekkel *et al.* (2018, p. 659) a Constituição Federal (CF) de 1988 foi um marco fundador não apenas para a educação, mas também para a saúde, intersetorialidade e outros. A autora Mendes (2010) explica:

A partir da promulgação desta constituição iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino” (Mendes, 2010, p. 105).

O desafio ainda presente em relação às políticas públicas de inclusão escolar refere-se ao fortalecimento das políticas de estado, cada vez mais na garantia de direitos efetivos para o exercício da cidadania, em consonância com o disposto na Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Desta forma, interesses e ideologias contrários ao disposto como política de estado, passíveis de permearem as políticas de governo, precisam ser minimizados diante dos impactos da descontinuidade ou do enfraquecimento/sabotagem da garantia de direitos no processo de inclusão escolar.

De acordo com Matos e Mendes (2014) para além da ampliação de acesso é fundamental assegurar:

[...] produção de conhecimentos, realizada pela pesquisa científica em diversas áreas; investimento na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente; ampliação e diversificação das equipes da educação especial dos municípios, e ampliação ou revisão dos modelos de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar, a fim de responder satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte aos docentes e familiares, além de orientação às práticas pedagógicas dos educadores. Para tanto, é imprescindível vontade política, investimento de recursos materiais, humanos e financeiros e superação de barreiras atitudinais frente a diferença, compreendendo que a educação de crianças com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento vem sendo um direito duramente conquistado (Matos; Mendes, 2014, p. 52-53).

Além disso, é urgente nas análises conjunturais das políticas públicas em educação, com especial ênfase neste capítulo que trata dos alunos público-alvo da Educação Inclusiva, a ampliação para uma análise e uma discussão que assumam a interseccionalidade como um princípio. Justifica-se que ser um

estudante com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação é um fator significativo de impacto nas relações interpessoais, uma vez que, muitas vezes, produzem justamente o contrário, reforçando a desigualdade e descrédito enquanto sujeitos em desenvolvimento.

Santos, Nunes, Silva e Guimarães (2023, p. 304) argumentam que

[...] a interseccionalidade permite uma criticidade quanto às identidades de gênero, raça, classe e como estão impostas como dimensões estruturantes e subalternas (AKOTIRENE, 2019). Em conformidade com esta posição conceitual, Cisne e Santos (2018) reforçam que é indispensável compreender que as dimensões (gênero, raça e classe) são fatores estruturais que determinam e geram situações de desigualdades e que ainda hierarquizam as relações de poder, exploração e opressão, contribuindo para a reprodução da subordinação.

Por fim, no contexto das políticas públicas educacionais, reitera-se que o compromisso com uma escola pública, inclusiva e promotora do desenvolvimento integral dos estudantes passa necessariamente pelas instâncias de materialização da gestão democrática, como são os Conselhos Municipais de Educação. É nesse sentido que a função educativa dos conselheiros requer processos formativos sobre diferentes aspectos que configuram a educação brasileira, bem como a problematização das práticas desenvolvidas, no intuito de fortalecer e ampliar, de forma consistente, a atuação, considerando-se os desafios e as contradições da sociedade atual.

Referências

LANNA JÚNIOR, M.C.M (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

LAZARI, N.D.R. J.; NISHIYAMA, A. M. O Estado Brasileiro e a Inclusão Social das Pessoas com Deficiência. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS**, v. 15, n. 1, 2020.

LOPES, M.M.; MENDES, E.G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, e280081, 2023.

MATOS, S. N.; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, 2014, p. 35-59.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

SANTOS, C.L.; NUNES, W.P.; SILVA, A.S.; GUIMARÃES, J.C. Políticas Públicas e interseccionalidade: debatendo gênero, raça e classe no sistema socioeducativo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.15, n.3, p.302-316, dez. 2023. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/54835/31145/230515>. Acesso em: 22 de abr. 2024.

SARAVIA, H. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, H.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas públicas – coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. *In*: **Scielo Pre Prints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582>. Acesso em: 22 de abr.2024.

SEKKEL, M. C.; SCHMIDT, M.L.S.; PEREIRA, A.P; BRAY, C.T. Linha do Tempo das Políticas Públicas para o enfrentamento dos Problemas de Escolarização. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38 n^o 4, 649-661, 2018.

Documentos oficiais: legislação e outros (ordem cronológica)

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Decretada pela Assembleia Constituinte, 1946. Rio de Janeiro: **Departamento de Imprensa Nacional**, 1946.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, p.11429, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, 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**, 1971.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: : **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2000.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: **MEC/SEESP**, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, p. 39-40, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 3.956. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2002.

Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência/coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2004.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4 CNE/ CEB de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014.

BRASIL. Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: **Diário Oficial da União**, p. 2, 2015.

Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto N.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2020.

ANPED-ABPEE. **Repúdio sobre o Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. 2020.

CAPÍTULO 3

Uma das coisas mais vergonhosas da educação brasileira é que em nossas escolas se ensina a ver o passado com os olhos do senhor de escravos [...]. Uma sociedade assim não é só retrógrada nas relações de trabalho; ela é globalmente boçal. Boçal é o regime social. Boçal é o governo. Boçal é o chefe de estado.

(Darcy Ribeiro)

CAPÍTULO 3 - FRACASSO ESCOLAR: DETERMINAÇÕES PARA ALÉM DA ESCOLA

Gisele Cardoso Costa

Uma das coisas mais vergonhosas da educação brasileira é que em nossas escolas se ensina a ver o passado com os olhos do senhor de escravos [...]. Uma sociedade assim não é só retrógrada nas relações de trabalho; ela é globalmente boçal. Boçal é o regime social. Boçal é o governo. Boçal é o chefe de estado.

(Darcy Ribeiro)¹

Resumo

O assim chamado fracasso escolar é tema corrente de inúmeras teorias que adentraram e influenciaram a academia brasileira e os sujeitos políticos que atuam diretamente nas escolas. Desde a segunda metade do século XX, parte significativa dessas teorias elegeram como centro do debate o indivíduo empobrecido e a sua sociedade envolvente, isto é, a sua família. O ponto de inflexão teórica e política ocorreu somente no final do último século, mediante a problematização da própria escola ao que se refere à acolhida e à socialização de conhecimento para os estudantes das camadas populares. Nesse sentido, este artigo tem como centralidade colocar em relevo as transformações teóricas ocorridas sobre o tema do fracasso escolar no Brasil, bem como apresentar elementos extraescolares, ainda pouco debatidos, mas que determinam a inclusão excludente sob a qual estão submetidos os alunos oriundos da classe trabalhadora.

Introdução

O assim chamado fracasso escolar não se trata de um debate novo nas formulações da academia brasileira. Após 1950, esse debate se colocou a partir das formulações de amplas vertentes teóricas, cada qual a angular a questão

¹Ribeiro, D. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984, 106p.

de acordo com as perspectivas de classe social, as ideologias e os programas políticos adotados por seus formuladores. Por essa razão, é possível verificar a existência de diversas, e até mesmo antagônicas, elaborações sobre o tema.

Dos grandes vultos da história educacional do Brasil, tais como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Manoel Bomfim, Álvaro Vieira Pinto, Darcy Ribeiro, até autores da contemporaneidade como Maria Helena de Souza Patto e Alceu Ravanello Ferraro, a questão da inserção das crianças e jovens das camadas populares quase sempre ocupou a dedicação da intelectualidade que se fez fora da academia e dentro dela.

A considerar, então, a vastidão literária que aborda o fracasso escolar e que, em comportamento pendular, oscila ora como suposta inadequação cultural do aluno à escola, ora como produto social das práticas educacionais institucionalizadas, isto é, como resultado das ações que são historicamente adotadas no âmbito da escola, este artigo tem a pretensão de propor um debate inverso: compreender o fracasso escolar como manifestação fenomênica de diversas determinações, em especial, de determinações extraescolares.

A intencionalidade desta abordagem é precedida por uma questão metodológica que nos acompanha na análise da questão: compreender que a ciência não teria nenhuma utilidade se a expressão de um fenômeno coincidissem direta e imediatamente com as suas determinações, ou seja, com a sua essência (Marx, 2017).

A tomar, então, o fracasso escolar como um resultado, como o ponto de partida e não ponto de chegada da educação brasileira e latino-americana, é preciso analisar quais são as múltiplas determinantes que se movimentam em uma unidade contraditória, o concretizando em sua aparência imediata, tais como a evasão escolar e o analfabetismo funcional.

Isso implica adotar o mais primário critério metodológico marxista para compreender o que a literatura denominou fracasso escolar, ou seja, entender que a educação como uma prática social histórica e institucionalizada, na Era Moderna, não está desvinculada das formas particulares que a universalidade do modo de produção capitalista assume em diversas regiões do mundo. Em outras palavras, incorporar enquanto método científico que é na particularidade assumida pela totalidade que repousam os sentidos e significados da singularidade educacional como prática social institucionalizada pela ação estatal desde o século XIX. Daí a necessidade de abordar o dito fracasso

escolar a partir da formação social brasileira e latino-americana, cujo signo é a dependência econômica diante dos centros capitalistas, e que condiciona as políticas adotadas pelo Estado, entre as quais as políticas educacionais.

Desse modo, este trabalho está organizado em duas seções. Após esta breve introdução, a primeira seção se dedica a resgatar a teoria da Pedagogia Desenvolvimentista e a Teoria da Carência Cultural, bem como suas formulações sobre o dito “aluno-problema”. A seção seguinte, aquela que antecede as considerações finais, está reservada à vinculação histórica e social do assim chamado fracasso escolar com a condição que é imposta pela situação de dependência econômica da América Latina na divisão internacional do trabalho, e pela forma *sui generis* de República que assumida pela classe dominante regional.

As teorias sobre o fracasso escolar no Brasil

A educação escolar das camadas populares, no Brasil, se transformou em temática a partir do momento em que o país entrou em sua segunda fase de industrialização, ou seja, a partir da década de 1950.

Naquele período, a industrialização caracterizada pela introdução de bens de capital importados dos países centrais provocou diversas mudanças sociais e econômicas que, por sua vez, obrigou as forças políticas a pautarem temas até então secundários perante à realidade nacional.

O avanço da indústria pesada trouxe consigo o transcurso de urbanização e todas as suas demandas, isto é, o aumento de serviços públicos e privados, a preparação, e sobretudo, a adaptação dos sujeitos para um ritmo de trabalho que não era mais ditado pela natureza orgânica, mas sim pela natureza social do trabalho, etc. Além disso, a presença de grandes fábricas, nas principais cidades brasileiras, possibilitou à intelectualidade do país pensar pela primeira vez como seria preparada a força de trabalho que ocuparia as unidades produtivas fabris, entendidas como a força motriz do desenvolvimento nacional. Todos esses fatores combinados atuaram como impulsos para que o debate sobre a educação escolar, voltada para a classe trabalhadora, fosse colocado em relevo. Em linhas gerais, disso resultou uma das mais robustas teorias educacionais do país e da América Latina: a Pedagogia Desenvolvimentista.

Como revelado em seu próprio nome, a Pedagogia Desenvolvimentista está vinculada às ideias centrais do chamado Nacional-Desenvolvimentismo, isto é, está vinculado ao pressuposto de que, nos chamados países subdesenvolvidos, o Estado deve ser o propulsor das condições para o desenvolvimento industrial, científico e tecnológico, pois tal movimento seria a alternativa para superar o subdesenvolvimento e a dependência perante os países centrais.

Mediante isso, a Pedagogia Desenvolvimentista se ocupou em elaborar a respeito da formação escolar da força de trabalho urbana, em especial, daquela que seria empregada nas fábricas. Sua preocupação se voltou, então, para dois eixos: conectar a escola ao desenvolvimento produtivo e adequar o sujeito à escola (Costa, 2021).

Sobre sua primeira preocupação, a Pedagogia Desenvolvimentista caracterizava que a educação brasileira precisava se vincular com urgência com as demandas produtivas, pois o entendimento geral dos desenvolvimentistas, incluindo aqueles que tiveram aproximações com o marxismo, era que a escola não estava devidamente preparada para assumir o lugar que lhe caberia no desenvolvimento do país. A título de exemplo, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni julgavam que a inadequação da educação brasileira ao processo produtivo e à vida urbana residia no fato de que a escola não garantia massivamente a necessária preparação da força de trabalho requisitada pela expansão da indústria (Cardoso; Ianni, 1959).

Para solucionar esse problema, os desenvolvimentistas argumentavam que a escola, em sua forma e conteúdo, deveria se voltar para as exigências que a matriz econômica industrial colocava, entre elas, o domínio básico dos conhecimentos científicos, tais como a leitura, a escrita e o cálculo simples, bem como a imposição precoce da disciplina fabril nas crianças e nos adolescentes que mais tarde iriam compor o operariado brasileiro.

Além disso, influenciados tanto pelas ideias da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), pela III Internacional Comunista, e pela Teoria do Desenvolvimento, da sociologia estadunidense, os intelectuais do nacional-desenvolvimentismo assumiam a tese “dois Brasis”, um moderno, urbanizado e industrial, e outro arcaico, rural e vinculado ao latifúndio.

O desdobramento lógico desse pensamento foi que a partir da década de 1950, com o êxodo rural, em especial da região Nordeste, que forneceu

massiva mão de obra para as fábricas localizadas no Sudeste do país, ocorreu também a gradativa inserção de crianças e de jovens das camadas mais pauperizadas da classe trabalhadora na escola pública brasileira. Com isso, a incômoda presença de crianças pobres, não-brancas e, em geral, filhas de nordestinos, em escolas até então destinadas e reduzidas à classe média urbana e branca, do Sudeste, provocou diversos debates a respeito do desenvolvimento educacional dessas crianças.

Foi nesse período que parte dos desenvolvimentistas passam a afirmar que a escola no Brasil estava marcada por uma dupla inadequação, pois além de estar inadequada para o desenvolvimento produtivo, os alunos oriundos das camadas populares também não se adequariam ao pensamento científico sistematizado e socializado pela escola.

A respeito da conjecturada inadequação dos alunos pobres à escola, a base teórica usada foi as obras produzidas pelo psiquiatra e antropólogo alagoano Arthur Ramos que, na década de 1930, desenvolverá o conceito de “criança-problema” para explicar o desencontro entre a cultura das camadas populares, entendida como produto de um “meio desajustado”, e a educação escolar, compreendida como moderna e civilizada (Freitas; Biccás, 2009).

Em tal perspectiva, o chamado capital cultural e social que as crianças pobres carregavam consigo, em especial nas regiões mais distantes, era decisivo para o seu fracasso escolar, caberia então, à escola realizar a higienização de hábitos sociais e culturais considerados maléficos para o bom desempenho educacional, e conseqüentemente para a boa formação daquela força de trabalho.

No entanto, se a caracterização da escola como inadequada ao desenvolvimento econômico estava acompanhada de uma argumentação objetiva, isto é, a escola não poderia ser pensada em si mesma, mas como parte de um projeto de totalidade, nesse caso de um projeto nacional, a segunda preocupação dos desenvolvimentistas, que era a suposta inadequação do aluno à escola, se mostrou impregnada de subjetivismo e carregada de ideologias xenofóbicas e racistas.

Por coincidência ou não, a perspectiva educacional adotada pela corrente a qual denominamos de Pedagogia Desenvolvimentista, no Brasil, foi contemporânea e coetânea das ideias da chamada Teoria da Carência Cultural, surgida, desenvolvida e aplicada nos EUA.

Nos anos de 1960 e 1970, quando do ascenso do movimento negro estadunidense, em especial da atuação do partido marxista, Panteras Negras, a Teoria da Carência Cultural surgiu e se tornou uma das bases teóricas que asseguravam que os negros e os latino-americanos não conseguiam se desenvolverem no âmbito educacional devido a sua suposta carência cultural diante da cultura branca, de raiz europeia.

Com uma caracterização distinta das ciências biológicas, a Teoria da Carência Cultural não se ocupou em afirmar que as crianças e jovens oriundos da classe trabalhadora eram “aptos” ou “inaptos” para a escola. A preocupação dessa teoria repousou nos supostos elementos externos à escola que proporcionavam o desempenho desigual de aprendizagem entre as camadas populares.

Por essa razão, a Teoria da Carência Cultural elegeu como objeto de estudo o ambiente familiar proletário e não-branco, atribuindo a esse ambiente as razões de um conjetural (sub) desenvolvimento cultural dos infantes. Em sua concepção, a família, núcleo de sociabilidade primária, era o fator principal do sucesso ou do fracasso escolar.

Adotada por parte dos teóricos da Pedagogia Desenvolvimentista, a Teoria da Carência Cultural penetrou e se transformou em política de Estado, no Brasil, a partir da atuação da Fundação Carlos Chagas.

De acordo com Maria Helena de Souza Patto:

A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil nos anos 1970 é compreensível por vários motivos: **continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual**

e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico (Patto, 2022, p.171-172, grifo nosso).

Além dessa brilhante explicação sobre a influência da Teoria da Carência Cultural entre os intelectuais desenvolvimentistas, Patto caracterizou a referida teoria como parte de um arsenal acadêmico baseado em concepções etnocêntricas e preconceituosas.

Por esse motivo, a autora inaugurou, na década de 1990, na psicologia escolar do país, uma tese-antítese na qual propôs então uma nova chave de compreensão do fracasso escolar: a urgência de colocar em relevo o fracasso escolar mediante a perspectiva das relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos sociais na escola.

Segundo Maria Helena de Souza Patto, o ambiente escolar hegemônico incorporava as relações hierárquicas e arbitrárias presentes em todo o tecido social brasileiro, de tal maneira que reproduzia em seu interior práticas arbitrárias e hierárquicas que bem expressavam o espírito autocrático do conjunto da sociedade. De acordo com a autora, embora não fossem insuperáveis, tais relações atuavam como empecilhos reais para a superação das práticas estranhadas (alienantes), em especial ao que se refere às práticas docentes.

Não somente distinta, mas antagônica à concepção desenvolvimentista e à concepção da Teoria da Carência Cultural sobre o fracasso escolar, a proposição teórica apresentada por Patto guarda uma análise dialética da escola, pois revelou que ao passo que a educação reproduz os elementos da sociedade vigente, a escola também contém em si as possibilidades de práticas alternativas àquelas que hegemonomizam o ambiente escolar.

No entanto, ainda que essa tenha sido a grande inflexão teórica sobre o entendimento da gênese do chamado fracasso escolar, consideramos oportuno neste artigo apresentar os elementos políticos, econômicos e sociais que, em

conjunto, são formados pela situação de dependência do Brasil e da América Latina na divisão internacional do trabalho, a verificar como cada um desses elementos moldam e limitam a educação escolar, provocando aquilo que a academia brasileira denominou de fracasso escolar.

O lugar da escola no capitalismo dependente e o fracasso escolar

A educação enquanto uma prática social institucionalizada pode ser entendida como produto histórico da combinação entre as lutas dos trabalhadores que abalaram a Europa, desde o século XVII, e as necessidades de expansão e de acumulação de capital, no final do século XIX. Afinal, ao passo que a classe operária intensificou sua luta pelo acesso à educação sistematizada, em um movimento processual a própria burguesia elevou suas exigências mínimas para a incorporação da força de trabalho à produção (Vergel, 2008).

Todavia, a considerar que a atual totalidade histórica (o modo de produção capitalista) só pode se expandir mediante a sua particularização nos mais distintos rincões do mundo, não é possível afirmar que o mesmo movimento a respeito da educação ocorreu de forma idêntica em escala planetária.

Enquanto nos países capitalistas avançados, a incorporação da ciência, portanto da educação sistematizada, foi um dos meios do desenvolvimento da grande indústria e da possibilidade da sofisticação do capital constante (maquinários), na América Latina, a perpétua condição de reprodução do capital baseada na produção de bens primários para a exportação dispensou e dispensa a incorporação da ciência em larga escala produtiva, como abdica também de uma instrumentalização massiva da mão de obra que, na lógica capitalista, deveria ser preparada pela escola.

A dependência econômica presente desde as guerras de Independência Nacional, ocorridas a partir da metade do século XIX, produziu no subcontinente, então *“uma educação idiossincrática, que se relaciona com as leis gerais da educação capitalista, mas concomitantemente contém as marcas da singularidade da formação da região e de seu subdesenvolvimento”* (Costa, 2016, p. 54).

Portanto, na América Latina, ao contrário dos países centrais, a função histórica que a educação escolar assume está menos ligada à instrumentalização técnica da força de trabalho, e isso equivale à socialização de conhecimentos básicos como o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo simples, e mais ligada ao controle ideológico que a formação social latino-americana exige.

Nesse sentido, a condição de dependência, condição siamesa do velho colonialismo do século XVI, se torna uma das determinações mais nevrálgicas do chamado fracasso escolar. Vejamos.

Se o capital pode se reproduzir no subcontinente dispensando a incorporação científica e a utilização de uma força de trabalho qualificada, portanto, dispensando a sistematização e a socialização do conhecimento, ou seja, daquilo que é atribuição elementar da escola nas formações capitalistas avançadas, significa que os conhecimentos mais rudimentares produzidos pelo gênero humano ou serão negados ou serão precariamente socializados com as camadas populares. Esse, e não a suposta cultura inferior da classe trabalhadora, é o elemento primeiro que determina o fracasso escolar no Brasil e no conjunto dos países latino-americanos.

A condição *sui generis* da relação entre o capital e a educação na América Latina se desdobra ainda em outra determinação que está subjacente no fracasso escolar. Essa determinação não é outra senão a negligência com a qual as forças políticas hegemônicas, que ocupam o poder de Estado, tratam as questões mais elementares relacionadas à educação, tais como o acesso e a permanência.

Na medida em que se alteram na administração da máquina pública, sem alterar, contudo, sua condição de representantes implícitos da classe dominante, essas forças políticas assumem como tarefas estatais, de primeira ordem, somente aquilo que tem relevância direta ou indireta para o aumento da taxa de lucro do capital, nesse caso a educação escolar, como vimos, não está incluída.

A descontinuidade das políticas públicas educacionais, a partir das sucessivas mudanças de governo, é a expressão máxima de como as forças políticas burguesas não tratam a educação como área estratégica do desenvolvimento das forças produtivas da região, razão pela qual problemas seculares como o analfabetismo, a evasão e o acesso são tratados como

políticas de governo e não como políticas de Estado.

Por fim, se as determinações do fracasso escolar são mais extra escolares do que propriamente elementos internos e próprios da escola, não é verdade que a escola seja passiva perante a produção do fracasso escolar. Ao contrário, na medida em que é esvaziada da função de socializar os conhecimentos científicos, resta à educação escolar a transmissão das mais sórdidas ideologias coloniais que acompanham historicamente o pensamento da retrógrada classe dominante latino-americana. E disso decorre, então, as arcaicas justificativas de caráter racista, xenofóbico e classista que a própria escola reproduz para justificar os problemas de aprendizagem que são determinados, em muitos aspectos, pela particular forma de reprodução do capital na América Latina.

Considerações finais

Ao considerar que o fracasso escolar segue como debate relevante, tanto entre os sujeitos políticos da educação básica, como entre os teóricos que buscam dar sentido as causas desse fenômeno, este artigo tentou apresentar em linhas gerais, como o chamado fracasso escolar está determinado pela própria função que o capital atribuiu à educação na América Latina.

Para tanto, foi necessário colocar em relevo as concepções que acompanharam a temática durante as últimas cinco décadas no Brasil, para em seguida expor como a condição de dependência, cuja característica máxima é a reprodução do capital mediante a subutilização da ciência, da tecnologia e da escola, atua como elemento central para a produção do fracasso escolar.

Isso nos permite concluir que, embora o assim chamado fracasso escolar se manifeste no micro espaço escolar, suas determinações estão colocadas nos espaços macro da economia política, espaços que regem a maneira como o modo de produção capitalista se engendra no subcontinente, adaptando todas as áreas, entre as quais a educação pública, para ser a imagem e semelhança da forma como o capital se configura e reconfigura na região.

Referências

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. As exigências educacionais

do processo de industrialização. **Revista Brasiliense**, nº 26, p.148-63, 1959.

COSTA, Gisele Cardoso. **A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.84.2016.tde-26082016-124934.

COSTA, Gisele Cardoso. **A educação desigual e combinada no capitalismo dependente latino-americano: caso mexicano e brasileiro**. 2021. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.84.2021.tde-05042021-192120. Acesso em: 2024-02-28.

FREITAS, Marcos Cezar de.; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

VERGEL, Carlos. **A política educacional do imperialismo para o século XXI**. In: *Marxismo Vivo* nº 19, São Paulo: Bartira Gráfica e Editora AS, 2008.

CAPÍTULO 4

Primeiro, perdemos lembrança de termos sido do rio. A seguir, esquecemos a terra que nos pertencera. Depois da nossa memória ter perdido a geografia, acabou perdendo a sua própria história. Agora, não temos sequer ideia de termos perdido alguma coisa.

(O barbeiro de Vila Longe)

CAPÍTULO 4 - ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E AO PRECONCEITO NA ESCOLA

Ângela Soligo

*Primeiro, perdemos lembrança de termos sido do rio.
A seguir, esquecemos a terra que nos pertencera.
Depois da nossa memória ter perdido a geografia,
acabou perdendo a sua própria história.
Agora, não temos sequer ideia
de termos perdido alguma coisa.
(O barbeiro de Vila Longe)¹*

Resumo

O presente capítulo aborda as questões da violência e preconceitos na escola, em perspectiva histórica e contextual, partindo dos dados produzidos na pesquisa Violência e Preconceitos na Escola, coordenada em parceria entre a Universidade Federal do Mato Grosso e entidades do Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira. Do conjunto dos dados produzidos na pesquisa a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio, e de familiares e professores, destaca-se a constatação das muitas formas de violências que ocorrem na escola – física, verbal, atitudinal, institucional, bem como a dinamicidade do racismo e preconceitos de gênero, orientação sexual e origem. Em suas manifestações, estudantes dos três níveis apontam a falta de diálogo e omissão da escola como produtoras de violência. A partir desses dados, problematizam-se as violências contemporâneas e o aumento de ataques extremos às escolas, em perspectiva psicossocial. Apresentam-se as contribuições da Psicologia para o enfrentamento das violências e preconceitos na escola, destacando-se a importância da Lei 13.935/2019.

Introdução

A questão da violência escolar tem sido palco, nos últimos dois anos, de intensos debates e proposições de políticas, leis, intervenções, em grande

1COUTO, M. **O outro pé da Sereia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p 284.

parte motivadas pelos ataques extremos às escolas e sua comunidade a partir de novembro de 2022.

Para tratar do tema da violência escolar, no entanto, dois aspectos merecem ser destacados: 1) a violência escolar não é um fenômeno recente, tendo recebido atenção e motivado significativos estudos em âmbito nacional (UFMT/FENPB, 2018; Abramovay, 2002); 2) a violência não é um fenômeno restrito à escola, mas se insere em nossa história, cultura e dinâmica de relações.

Começamos pelo segundo: ao estudarmos a história de nosso país, da América Latina, identificamos os elementos que estruturam nossa sociedade, seu funcionamento, suas desigualdades, hierarquia, traços culturais e instituições: o colonialismo, o racismo, o patriarcalismo.

Ao contrário do que romanticamente nos ensinaram nos livros de história, a constituição do Brasil como nação foi marcada pelo genocídio dos povos indígenas, sequestro e escravização dos povos negro-africanos, subalternização das mulheres em geral, violência e estupro de mulheres negras, a partir da eleição de um modelo de civilização forjado pelos invasores europeus, no Brasil destacadamente os portugueses (Santos, 2017; Nascimento, 2016).

A violência também se consagrou pela expropriação cultural dos povos colonizados, pela planejada fragmentação de suas famílias, culturas, línguas e identidades, como bem descreve Friginals (2017), em um estudo sobre os processos de deculturação na América Latina.

Nosso colonialismo racista e patriarcal, portanto, está na base das desigualdades que caracterizam nossa sociedade (Costa; Mendes, 2020; Carneiro, 2011), engendrando as mais distintas formas de violência, desde aquelas causadas pela miséria, pela fome, pela ausência de moradia, passando pelas violências institucionais² e relacionais – discriminações, exclusões, feminicídio, genocídio da juventude negra, assassinato de pessoas trans, estupros, abuso de crianças e adolescentes, violência doméstica, entre tantas.

Ao pensarmos a violência escolar, portanto, é imperioso compreender

²São recentes e estarecedores os ataques do aparato policial na Baixada Santista, no litoral de São Paulo que, a pretexto de combate às drogas e crime organizado, operam evidentes execuções e se espalham para os territórios para além da criminalidade (Moncau, 2024).

que a escola não está apartada do contexto social; ela se insere em uma sociedade que tem em suas origens coloniais e práticas cotidianas a violência como método, que vemos apresentar-se e desfilar em nossas casas todos os dias, por meio das mídias oficiais e abertas, e da qual somos praticantes e/ou cúmplices.

Quanto ao primeiro aspecto, as recentes preocupações com a violência escolar, destaco sua característica espetacular. Ataques com armas de fogo, facas, bombas, assassinatos no interior das escolas, não são atos corriqueiros no ambiente escolar – felizmente são raros, embora tenham se intensificado notadamente no ano de 2023 e, ao serem espetacularizados, despertam o interesse das mídias, assim como de legisladores e executores das políticas nacionais, estaduais, municipais.

Outro elemento importante a considerar é a influência das mídias alternativas, que vêm sendo espaço e palco para as mais violentas manifestações de preconceito, racismo, misoginia, e de pensamentos fascistas, que a cada dia revelam-se mais explicitamente em nossa realidade e, segundo o relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas (Brasil, 2023), têm sido fonte e referência para parte de nossas juventudes que, frustradas em seus anseios, infladas por preconceitos e sensação de perda (de privilégios que entendem como direitos), encontram na violência uma forma de expressão e ação.

Muitos foram os projetos de lei que rapidamente foram apresentados para “resolver” a questão da violência na escola, e um dos resultados desse intento foi a promulgação da Política de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819), cujo “principal objetivo é promover a saúde mental de todos os que integram a comunidade escolar” (Agência Senado, 2024). Nessa direção, a despeito de apontar perspectiva intersetorial, a questão das violências vem atrelada a um olhar reducionista de saúde mental – individual e inspirada em modelos cunhados na patologia e na perspectiva medicalizante.

Quanto a essas formas de violência, podemos chamá-las de violências **contra** a escola, que são operadas contra o patrimônio, a estrutura da escola e seus artefatos, contra pessoas da comunidade escolar por agentes externos. Há, no entanto, outras formas de violência contra a escola: baixos salários e más condições de trabalho docente; políticas educacionais descontinuadas e estabelecidas de forma vertical e autoritária, entre outras (Soligo, 2017).

A violência **da** escola (institucional) configura outra dimensão da violência escolar. Consiste nas violências que a instituição escolar pratica contra seus membros, notadamente o corpo discente. Nesse rol de violências, situamos os conteúdos que carregam noções distorcidas sobre a história ou omitem elementos da história de nosso país, como o epistemicídio relativo à história Africana e afro-brasileira e suas contribuições para as distintas dimensões do conhecimento (Pereira Jr., 2022; Soligo *et al.*, 2017), a reprodução de representações sociais pejorativas e preconceitos contra grupos historicamente minorizados, a omissão da escola frente a situações de violência (Alexandrino, 2021; Café, 2020; Jango, 2017; Campos, 2019).

Outro elemento marcante da violência escolar são os mecanismos de expulsão (chamados na literatura de evasão escolar, mas que neste texto denominamos expulsão escolar, em concordância com a perspectiva proposta por Rosemberg (1999). Ao analisar os dados do Censo Escolar até 2012, Bonilha e Soligo (2015) mostram que, quanto mais se avança nos anos escolares, mais escassa é a presença de estudantes negros, sendo o Ensino Médio a etapa de menor concentração desses estudantes. Não apenas as condições socioeconômicas são determinantes dessa condição; a vivência do racismo e reiteradas discriminações é um elemento ativo, que provoca sofrimento e o desencantamento com a escola.

Em perspectiva institucional, destacam-se também as formas como se atrelam as políticas educacionais aos preconceitos e perspectiva hegemônica representada pelas representações parlamentares, como foi o Projeto Escola sem Partido que, mesmo inconstitucional, provocou e ainda provoca a negação de temas fundantes em nossa sociedade e fazem silenciar as muitas vozes que problematizam nossas desigualdades e violências. Ainda nessa seara, podemos identificar o baixo ou insuficiente interesse de nossos agentes públicos em regulamentar e cobrar das instituições escolares o efetivo cumprimento das Leis 10.639 e 11.645, relativas ao ensino de História da África e História indígena (Rodrigues, 2023; Alexandrino, 2018).

Uma terceira dimensão da violência, aquela que é reiteradamente apontada quando se pensa a dinâmica escolar, é a violência **na** escola – que se realiza no âmbito das relações no interior das instituições e envolve o conjunto da comunidade escolar, caracterizada por microviolências. É essa a dimensão que tem sido mais amplamente estudada, e apresenta significativas

contribuições para pensarmos os componentes que embasam e atravessam essas relações, assim como sua relação com a cultura e a sociedade mais ampla.

Diversos estudos têm mostrado que, apesar de ser um espaço de proteção e promoção do desenvolvimento e aprendizagem, a escola é também um lugar de produção e reprodução das mais diversas formas de violência, que marcam as relações entre estudantes e as relações professor-aluno-gestão, que produzem as mais variadas formas de sofrimento e atropelam as efetivas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens e adultos (Cavalheiro, 2020; Mesquita, 2019; Gallo, 2014).

Partindo do reconhecimento dessas distintas dimensões da violência escolar e sua imbricação na dinâmica social, apresento a pesquisa *Violência e Preconceitos na Escola: contribuições da Psicologia*, coordenada por pesquisadores da UFMT-Universidade Federal do Mato Grosso e do Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (representantes da ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, ABRAPEE-Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, CFP-Conselho Federal de Psicologia e FENAPSI-Federação Nacional dos Psicólogos).³

A pesquisa *Violência e Preconceitos na Escola*

Antecedentes

A pesquisa *Violência e Preconceitos na Escola* (UFMT/FENPB, 2018) foi elaborada a partir de uma demanda do senhor Ministro da Educação, Aluísio Mercadante, em 2012, inconformado à época com a suspensão do Projeto Escola sem Homofobia, desenvolvido em parceria pelo MEC e Ministério da Saúde, motivada pela pressão de parlamentares de base fundamentalista que, de forma preconceituosa, impediram a aplicação do projeto.

Inconformadas estávamos também nós, entidades da Psicologia, pois conhecíamos a qualidade do projeto e sabíamos, por estudos, relatos e experiências, dos preconceitos e violências sofridos por estudantes LGBTQIA+ no espaço escolar. Em diálogo entre nossas representações e o sr. Ministro, este nos relatou sua demanda por pesquisas robustas na temática,

³Pesquisadores membros da equipe gestora: UFMT: Sumaya Persona; ABEP: Ângela Soligo; ABRAPEE: Marilda Gonçalves Dias Facci; CFP: Marilene Proença Rabelo de Souza, Celso Tondin, Deise Nascimento; FENAPSI: Mara Pedrinho; bolsista de pós-graduação de apoio à equipe: Tamyris Proença Bonilha.

e nós sugerimos que a pesquisa abarcasse distintas formas de preconceito e violência, o que foi aceito e acordado entre nós.

Elaborado o primeiro esboço da pesquisa, o Sr. Ministro apontou a necessidade de que fosse executada por docentes/pesquisadores das Universidades Públicas Federais, uma vez que a ação seria em cooperação entre o FENPB e o MEC. Indicou, como Executora do Projeto, a Universidade Federal do Mato Grosso, que foi representada pela reitora Dra. Maria Lúcia Carvalho Neder e pela professora Dra. Sumaya Persona de Carvalho

Foram então definidas 10 Universidades Federais, duas por região (UFAM-Universidade Federal do Amazonas, UFPA-Universidade Federal do Pará, UFPE-Universidade Federal de Pernambuco, UFBA-Universidade Federal da Bahia, UFMT-Universidade Federal do Mato Grosso, UFMS-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFRJ-Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFU-Universidade Federal de Uberlândia, UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina, UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e selecionados 5 professores doutores por Universidade que formariam as equipes, coordenadas por um de seus componentes, que realizariam a pesquisa sob a coordenação geral da equipe gestora.⁴

A pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nos anos 2013-2015, a partir dos seguintes objetivos gerais:

- Levantamento dos estudos já realizados sobre as temáticas da violência e preconceitos;
- Escuta ativa da comunidade escolar, em especial os estudantes, em geral aqueles que são menos ouvidos quando se fala da escola;
- Levantamento de práticas de enfrentamento da violência e preconceitos.

Com esses objetivos, a pesquisa foi dividida em duas etapas: levantamento dos estudos já realizados nas temáticas da violência e dos

4 Coordenadores - UFAM: Iolete Ribeiro da Silva; UFPA: Maurício Rodrigues de Souza; UFPE: Telma Costa de Avelar; UFBA: Marilena Ristum; UFMT: Sumaya Persona de Carvalho; UFMS: Sônia da Cunha Urt; UFU: Anamaria Silva Neves; UFRJ: Dilva Lúcia Conde; UFSC: Denise Cord; UFRGS: Débora Dalbosco Dell'Aglio.

preconceitos, a partir de busca em bases de dados de artigos, teses, dissertações, livros e capítulos, manuais, documentos oficiais, e estudo de campo em escolas públicas, de amplitude nacional.

O levantamento

Ao todo foram encontradas 1358 produções: em sua maioria artigos (49,9%), dissertações (23,6%) e teses (8,3%). Entre as temáticas encontradas, foram identificados os temas: álcool e drogas, inclusão/exclusão, fracasso escolar, pessoas com deficiência, diversidade sexual e gênero, raça etnia, terra e temáticas emergentes (como bullying adolescentes em medidas socioeducativas, professores que sofrem violências), assim distribuídas:

Tabela 1 – Distribuição dos temas encontrados nos estudos sobre violência e preconceitos.

Tema	Porcentagem
Álcool e drogas	4,8
Diversidade sexual e gênero	10,7
Exclusão/inclusão, fracasso escolar, deficiência	18,3
Raça, etnia e terra	15,9
Temáticas emergentes	50,2

Fonte: autoria própria.

Alguns elementos chamam atenção quando analisamos as temáticas: o primeiro se refere aos temas emergentes, em que se insere a questão do bullying. Tem sido crescente a adoção desse termo nas pesquisas e no contexto das escolas, o que a meu ver representa uma forma perversa de pasteurizar os conflitos escolares, sem aprofundar nos preconceitos inscritos nos atos violentos, e reduzindo a complexidade do fenômeno a disposições e características individuais, o que afasta possibilidades de compreensão sistêmica e profunda do fenômeno.

Destaca-se também a pouca frequência de estudos voltados a questões raciais, uma vez que há uma robusta literatura apontando a presença dessas violências no contexto social e escolar. O atravessamento da ideologia da democracia racial é, sem dúvida, um fator que marca o silêncio e a ausência aqui constatados (Munanga; Gomes, 2016).

Outro aspecto merece atenção: a maioria dos estudos encontrados volta-se para os estudantes do Ensino Fundamental (43%) e Médio (28%) e somente 6% ao Ensino Superior. Além disso, é o fenômeno da violência o centro das problematizações encontradas.

De modo geral, os estudos abordam as distintas dimensões da violência – contra, da e na escola, e não se limitam a concepções reducionistas de violência – ataques, violência física, mas consideram sua dimensão simbólica, verbal, institucional.

O estudo de campo

Para a realização da pesquisa de campo, alguns princípios importantes foram estabelecidos:

- Utilização de estratégias participativas, que possibilitassem a livre expressão dos participantes;
- Escuta dos estudantes, considerando a importância da visão dos estudantes para entender os fenômenos da violência e preconceitos na escola;
- Escuta da equipe escolar e familiares;
- Levantamento de ideias e propostas para o enfrentamento das violências e preconceitos.

Com esses princípios estabelecidos, foram definidas as estratégias e grupos a serem convidados a participar da pesquisa. Foram ao todo selecionadas 40 escolas públicas distribuídas pelos estados brasileiros, com um total de 1537 participantes: 1029 estudantes, 379 membros das equipes escolares e 129 familiares.

Entre os estudantes, participaram da pesquisa os alunos do 2º e 6º ano do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio. Foram propostas oficinas em que os estudantes poderiam expressar-se por meio de diferentes linguagens e materiais, a partir dos temas: o que é uma boa escola; experiências positivas e negativas na escola; noções de preconceito e violência; como melhorar a escola.

Com equipes escolares e familiares, foram organizadas rodas de conversa, a partir dos temas: memórias de escola; noções de violência e preconceito; propostas de enfrentamento.

Em cada escola, foram também colocadas duas urnas: “Baú da Violência” e “Jogue aqui seu Preconceito”. Papel e canetas foram disponibilizados para que qualquer pessoa da comunidade escolar pudesse colocar uma ideia, conceito ou relato, anonimamente.

Figura 1 - Baú da Violência e Jogue aqui seu Preconceito.



Fonte: UFMT/FENPB, 2018.

A análise dos resultados foi segmentada entre os grupos de estudantes, familiares e equipe escolar e pelas temáticas da violência e dos preconceitos.

Quadro 1 - Os preconceitos, segundo os grupos pesquisados.

Professores	Familiares	Estudantes
Racial	Racial (apelidos)	Aparência física – peso, vestimenta, óculos
Gênero	Aparência física	Racial
Aparência física	Orientação sexual	Gênero e homofobia
Classe social	(apelidos)	Classe social
Moradia	Religioso	No Ensino Médio:
Origem familiar	Classe social	Alunos novatos
		Meninas grávidas
		Roqueiros

Fonte: autoria própria.

No âmbito dos preconceitos, um primeiro aspecto a destacar refere-se aos relatos dos professores, que reconheceram que os preconceitos identificados na conduta dos alunos são também expressos pelo corpo docente.

Um segundo aspecto diz respeito à recorrência dos preconceitos racial, de gênero e classe social entre os três segmentos pesquisados, inclusive nos grupos de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse dado reafirma a imbricação entre raça, classe e gênero, como bem apontado por Davis (2016).

Um terceiro elemento é a ampliação de zonas de preconceito, na medida em que os estudantes avançam nos anos escolares, retratando uma tendência à formação de subgrupos mais definidos. Tais preconceitos vão revelar novas nuances da exclusão escolar, e podem ser associados não apenas a uma fase do desenvolvimento em que os contornos e interesses grupais são mais acentuados, mas também a um acesso menos restrito a redes sociais que, na atualidade, têm sido propagadoras de preconceitos e discursos de ódio (Brasil, 2023)

No geral, podemos afirmar a partir dos dados que a escola tem sido espaço de produção e reprodução de preconceitos, o que a configura como esse lugar contraditório, do conhecimento, do desenvolvimento, da convivência, mas também da discriminação e da exclusão (Soligo; Gonçalves; Jango, 2017).

Com relação às violências, os conteúdos expressos por familiares e equipe escolar são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Violência segundo familiares e equipe escolar.

Equipe escolar	Familiares
Constrangimento físico ou moral – uso da força Humilhação Coação Discussões Desrespeito Uso de drogas Hierarquização	Familiar ou doméstica Gênero Contra o professor Violência externas Brigas entre alunos Alunos maiores agredem os menores Alunos violentos Mães que agredem alunos Uso e tráfico de drogas

Fonte: autoria própria.

Os dados revelam o reconhecimento e identificação da escola como espaço de violências e a diversidade de suas formas de expressão. Embora a violência física seja apontada com mais ênfase pela equipe escolar, também se reconhecem formas verbais e não físicas de violência, que envolvem situações de constrangimento, humilhação, coação, desrespeito, como também aponta Ristum (2004). Familiares, além de relatarem violências físicas entre estudantes e contra professores, expandem a percepção para fatores externos, como a violência doméstica, e do território.

No quadro 3 são descritas as manifestações dos estudantes a respeito da violência.

Quadro 3 - Violência na perspectiva dos estudantes.

Relações	Da escola	Externa
Física Verbal Atitudinal Sexual - machismo Social	Práticas Estrutura Recursos humanos Postura da escola	Família Falta de segurança Ausência de recursos Drogas

Fonte: autoria própria.

A perspectiva dos estudantes apresenta uma interessante diversidade de perspectivas, na medida em que são identificados fatores relacionais, como as violências física, verbal, atitudinal, sexual, social, fatores institucionais, como as práticas escolares, a estrutura, os recursos humanos, a postura da escola frente à violência e os fatores externos que se relacionam à sua vida, como a relação com a família e com o território.

Entre os fatores relacionais, muitos dos relatos dizem respeito à violência física, embora não se limitem a essa dimensão. Entre as violências atitudinais, destacam-se os preconceitos, entendidos pelos estudantes como violências. A respeito da escola, as condições estruturais degradadas e a falta de professores em determinadas disciplinas são entendidas como violências, assim como as práticas repressivas e rótulos e a omissão da escola. É recorrente, em todos os níveis estudados, a queixa quanto à falta de escuta e acolhimento da escola em geral e, de modo enfático, da gestão. Esses aspectos foram também evidenciados nos estudos de Caroline Jango (2017).

Ainda com relação à perspectiva dos estudantes, os fatores externos apontados dizem sobre a violência doméstica e a violência no território, em que se insere a influência do tráfico de drogas. A ausência de infraestrutura e recursos de existência é também vivida como violência.

Outro aspecto revelado pelos participantes da pesquisa faz referência aos sentimentos diante das situações de violência. Professores falam de impotência diante do sistema, dos alunos e da família, despreparo, fadiga, aborrecimento, depressão, pânico, indignação, ceticismo quanto às possibilidades de mudança. Tais sentimentos reproduzem o que tem sido relatado nos estudos sobre burnout do professor (Codo; Vasques-Menezes, 2000; Facci, 2019) Por seu turno, estudantes falam de tristeza, apreensão, vergonha, revolta, insegurança. Diante desse quadro, indago: como pensar uma escola acolhedora, se atravessada por uma violência sistemática, que produz tantos sentimentos de tristeza e desejo de fuga?

Perguntada sobre como podemos melhorar a escola, a comunidade escolar aponta:

- Melhorias na estrutura física;
- Acesso à tecnologia;
- Condições adequadas de trabalho;

- Aulas dinâmicas - temas que envolvam dilemas cotidianos e sofrimento para os sujeitos (como homofobia, racismo);
- Gestão participativa, responsável e capaz de dialogar;
- Cooperação família escola;
- Respeito nas relações e diálogo – os alunos querem ser ouvidos.

Os aspectos levantados vão ao encontro do que o IPEA, em estudo de 2008 realizado por Ricardo Wegrzynovski, já apontava: não se pode compreender e melhorar a escola de forma vetorial e unifatorial; é a combinação de diversos fatores que explica os dilemas e pode apontar soluções para a educação brasileira.

Destaca-se, das sugestões apresentadas, a ênfase dada por estudantes na escuta e acolhimento como requisito para melhorar a escola e enfrentar a violência e os preconceitos. Archangelo e Vilela (2013), discorrendo sobre o que seria uma escola significativa, descrevem três processos: acolhimento, reconhecimento e pertencimento. A escola deveria acolher a todos na diferença, reconhecer e valorizar as diferenças como constituintes e desenvolver em todos o sentimento de pertencimento – eu pertenço à escola, a escola me pertence.

Caminhos

Embora concluída em 2015, a pesquisa nos permite compreender a recorrência de fenômenos que se estendem aos dias de hoje, como a exclusão, no contexto da pandemia da Covid 19, dos alunos residentes em áreas mais precárias, os alunos negros, indígenas, do campo. Com reduzido acesso a ferramentas adequadas e precários recursos de internet, muitos estudantes não tiveram acesso às atividades remotas necessárias durante o período de afastamento social (INESC, 2023).

Outro aspecto diz respeito à exaustão dos professores e gestores escolares. A partir da pandemia e não restritas a ela, foram sendo intensificadas as cobranças relativas ao trabalho docente, dentro e fora da escola, com demandas que extrapolam a formação dos professores e produzem rupturas no direito ao descanso. Mais vulneráveis e insatisfeitos com as condições de trabalho, professores adoecem, não simplesmente por razões de natureza física ou patogênica, mas como resposta às exigências cada vez mais incompatíveis com as condições necessárias à realização de seu ofício (Facci; Urt, 2020).

Um terceiro ponto diz respeito ao avanço do discurso de ódio, de ideário de contorno fascista, que atinge os jovens por meio das redes sociais, disseminando toda sorte de preconceitos, misoginia, racismo, LGBTQIA+, localizando na escola o alvo das incertezas e descontentamentos que produz.

Os dados do relatório sobre ataques às escolas no Brasil, de 2023, corroboram com essa análise, e mostram que, em 20 anos, foram registrados 22 ataques extremos às escolas brasileiras, e desses 9 ocorreram entre o final de 2022 e 2023, o que parece indicar que há um orquestramento dessas violências, motivado por sentimentos de ódio (Brasil, 2023).

Que caminhos, então, podemos encontrar, construir, com e para a escola e sua comunidade?

Em primeiro lugar, precisamos discutir conceitos difundidos amplamente e produzir rupturas. Entre eles, o conceito de bullying. Importado de estudos realizados na realidade estadunidense e aplicados à nossa realidade, o conceito de bullying, ao individualizar o fenômeno da violência, voltando suas análises e intervenções para as características individuais – o agressor, a vítima, o espectador, esvanece as dimensões institucional e cultural do fenômeno e não aprofunda suas raízes no preconceito e nas condições estruturais de classe, raça e gênero (TV Unicamp, 2009). É na percepção da imbricação entre as condições culturais, sociais e institucionais e as relações no interior da escola, que se podem produzir perspectivas de enfrentamento.

Um segundo aporte diz respeito ao conceito de saúde mental. Não se trata aqui de questionar as políticas de saúde mental, mas de problematizar o uso disseminado de saúde mental no contexto escolar, uma vez que esse vem sendo entendido em dimensão individual, como disposição do sujeito, faculdade ou atributo, em oposição à condição de doença ou distúrbio mental. Nessa perspectiva, as questões escolares e sua dinâmica são remetidas ao sujeito individual, isentando-se a escola e a sociedade dos dilemas que são produtos do contexto, da história, das relações sociais e institucionais. A alternativa, nessa perspectiva, é a medicalização, a criminalização e a responsabilização individual pelos problemas da escola e da sociedade (Scarlin; Souza, 2020).

Com base nos aportes de Murueta-Reyes (2021) e Martín-Baró (2006), proponho adotar os conceitos de saúde psicológica e saúde psicossocial, considerando duas dimensões: a saúde como processo que se desenvolve ao longo da vida e no conjunto das relações, em oposição à ideia de saúde como

faculdade ou atributo; nessa perspectiva, saúde não é algo que se tem ou não, mas um processo de desenvolvimento, em que as dificuldades e problemas podem ser reconhecidos e, a partir deles, buscar soluções e ajuda. Sendo assim, a saúde não se constrói sozinha – implica e nos implica com o outro.

A segunda é a dimensão histórica, social, cultural e institucional da saúde. Entendida em perspectiva contextual, distintos grupos humanos, em diferentes momentos históricos, definem o que chamam saúde e os caminhos de busca e construção da saúde, como podemos apreender dos estudos de Nobles (2005). Sendo assim, a escola como espaço de desenvolvimento, bem-estar e construção de saúde psicossocial é aquela que não se furta a pensar-se como produto e produtora da cultura e das mazelas sociais e assume a diferença como princípio, não como obstáculo.

O que pode a Psicologia?

Diante do cenário das violências e preconceitos, cumpre pensar o que cabe à Psicologia, que contribuições podemos oferecer para seu enfrentamento e violências.

A lei 13.935/2019, que dispõe sobre os serviços de Psicologia e Serviço Social na educação pública, fruto de amplo debate e longa tramitação no congresso nacional, oferece um fundamental aspecto do trabalho da Psicologia no contexto escolar: atuação em equipes multidisciplinares, em consonância com os Projetos Pedagógicos das escolas, ou seja, o trabalho da Psicologia Escolar caracteriza-se por ser coletivo, a partir e em consonância com a dinâmica escolar e seus princípios.

Em decorrência dessa característica central, e em consonância com a vasta produção acadêmica e práticas profissionais dos últimos 40 anos, podem-se vislumbrar as seguintes contribuições, explicitadas na Cartilha de orientações para inserção de psicólogos e assistentes sociais no sistema educativo, produzida em cooperação pelo Conselho Federal de Psicologia-CFP, Conselho Federal de Serviço Social-CFESS, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-ABRAPEE, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia-ABEP, Federação Nacional dos Psicólogos-FENAPSI e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2022):

- Construção de Políticas, PPPs e elaboração de planos, em colaboração com a equipe escolar, tendo como foco a perspectiva da escola democrática e da convivência cidadã, que implica em trabalho e responsabilidade coletiva. A psicologia estuda e produz, ao longo de décadas, conhecimentos relevantes e profundos sobre desenvolvimento e aprendizagem, importantes subsídios para a elaboração de planos educativos e propostas de ensino-aprendizagem. Compreendidos como ferramentas, socializados por meio do trabalho com/na escola, contribuem para a promoção dos processos de apropriação, por parte de todos os alunos, dos conhecimentos historicamente valorizados pela sociedade;
- Análise de material didático – com o corpo docente, para o corpo docente. Estudos relativos a preconceitos, estigmas, modelos de ensino-aprendizagem, contribuem para a análise crítica do material adotado pela escola e eleição dos mais adequados e promotores de cidadania (Campos, 2019);
- Relação família-escola: a relação família-escola tem sido marcada pela competição e mútua responsabilização, o que leva a pouca participação das famílias nas decisões e atividades escolares e descrença da escola quanto à importância das famílias. A construção de relações cooperativas entre a escola e a família, em defesa dos direitos dos estudantes, é uma importante contribuição da atuação da Psicologia Escolar, como mostra o trabalho de Freitas (2016);
- Formação continuada de Professores. Entende-se a formação continuada não apenas como aquela que prevê a oferta de cursos de distintos níveis (atualização, aperfeiçoamento, pós-graduação lato e stricto sensu), realizados fora do espaço escolar, para os quais é frequente a contribuição da Psicologia, mas também aquela realizada em serviço, no espaço escolar, em diálogo com a equipe escolar, a partir dos dilemas e desafios cotidianos (Boruchovitch; Azzi; Soligo, 2017);
- Processos de enfrentamento da violência e preconceitos e estratégias de manejo coletivo de conflitos. Temos observado, como práticas recentes de enfrentamento das violências, as estratégias de mediação de conflitos. Embora pareçam promissoras, na prática têm-se configurado como momentos de catarse entre envolvidos nos conflitos, sem implicar a escola e o conjunto da comunidade escolar.

Um aporte em Psicologia Escolar considera, em primeiro lugar, que os conflitos são parte das relações dentro das instituições e devem ser momentos para reflexão e aprendizagem. Sendo assim, enfrentar conflitos, preconceitos, violências, implica toda a instituição, reflexões, responsabilidades e ações coletivas e compartilhadas (UFMT/FENPB, 2018);

- Estratégias de incentivo à participação estudantil – levando em consideração a reiterada queixa de estudantes quanto à ausência de escuta e omissão escolar, bem como a demanda por diálogo e participação na escola, é fundamental atuar no incentivo e construção de mecanismos de escuta, acolhimento e promoção da participação estudantil, em articulação com grêmios escolares e outras formas de participação estudantil, na perspectiva da consolidação de uma escola verdadeiramente democrática (Medina; Silva, 2024).

As singulares contribuições da Psicologia

Com foco na escola e sua centralidade na formação humana cidadã, a Psicologia Escolar propõe uma mirada para a realidade que promova estranhamento, desnaturalização de visões hegemônicas cristalizadas, com vistas à construção de saberes emancipadores – desrotular, desuniversalizar, descolonizar. Uma Psicologia que rompe com a suposta neutralidade e falsa objetividade, encarnada, que assume o sujeito em sua (in)completude, complexidade, sujeito de pensamento, afeto, corpo - sujeito coletivo, com e no mundo. Que olha para o que é invisibilizado, interditado, apagado no espaço escolar.

Psicologia que se alia aos professores em sua árdua tarefa e se compromete com a melhoria da educação e da escola, que não almeja o lugar da cura, mas da promoção do bem-estar escolar e da condição do respeito.

Para concluir, e parafraseando o professor Dr. Pedro Paulo Bicalho, presidente do Conselho Federal de Psicologia: não será a Psicologia na escola o lugar da patologização, da criminalização, da exclusão, da produção de sofrimento e fracasso!

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (org). **Violências nas escolas**. 1a ed. Brasília: UNESCO/Rede Pitágoras. 2002.

AGÊNCIA SENADO. Sancionada política de atenção psicossocial nas escolas. **Senado Notícias**, Brasília, DF. 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/sancionada-politica-de-atencao-psicossocial-nas-escolas>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ALEXANDRINO, Ronaldo. **A suposta homossexualidade**. 1a ed. Curitiba: Appris. 2021.

ALEXANDRINO, Ronaldo. **A suposta homossexualidade Parte II**. Tese (doutorado). Campinas: Faculdade de Educação-Unicamp. 2018.

ARCHANGELO, Ana; VILELA, Fábio. **Fundamentos da escola significativa**. 3a ed. São Paulo: Loyola. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>

BONILHA, Tamyris Proença; SOLIGO, Ângela. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, 68: 31-47. 2015.

BORUCHOVITCH, Evely; AZZI, Roberta Gurgel; SOLIGO, Ângela (org). **Temas em Psicologia Educacional**. 1a ed. Campinas: Mercado das Letras. 2017.

CAFÉ, Leonardo. **A gente só é e pronto! – uma análise linguístico-discursiva sobre os impactos da LGBTIfobia na escola**. Curitiba: Appris. 2020.

CAMPOS, Rosália Maria Rodrigues. **Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências**. Dissertação (mestrado). Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. 1a ed. São Paulo: Selo Negro. 2011.

CAVALHEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6a ed. São Paulo: Contexto. 2020.

CODO, Wanderlei; VASQUES-MENEZES, Ione. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação**. 1a ed. São Paulo: Cadernos de Saúde do Trabalhador/CUT. 2000.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/versão 2021**. 2a ed. Brasília: CFP. 2022.

COSTA, Pedro Henrique Antunes; MENDES, Kíssila Teixeira. **Subjetividades no Brasil da cólera: formação e conjuntura**. 1a ed. Curitiba: CRV. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1a ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal**, 31 (2): 130-142. 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org). **Quando os professores adoecem: demandas para a Psicologia e a Educação**. 1a ed. Campo Grande: UFMS. 2020.

FRAGINALS, Manuel Moreno. Aportes culturales y deculturación. Em Esther Pérez y Marcel Lueiro (org), **Raza y racismo: antología de Caminos**. 1a ed. Havana: Caminos. 2017.

FREITAS, Fernanda de Lourdes. **A relação família e escola: análise de uma política em construção**. Tese (doutorado). Campinas: Faculdade de Educação-Unicamp. 2016.

GALLO, Sílvio (org). **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. 1a ed. Campinas: Leitura Crítica. 2014.

INESC. Abandono no Ensino Médio brasileiro duplicou na pandemia. **INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos**, Brasília, DF. 06 nov. 2023. Disponível em: https://inesc.org.br/abandono-no-ensino-medio-brasileiro-duplicou-na-pandemia/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwT-OwBhBnEiwAgwzrUj6pQ7G-1GtuZuCWWXGNRTKIA9kc6j-DDDFJMg3lqb4SMDIcEzyCjhoCL2gQAvD_BwE&cn-reloaded=1&cn-reloaded=1 . Acesso em: 29 abr. 2024.

JANGO, Caroline Felipe. **“Aqui tem racismo”**: um estudo sobre as representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. 1a ed. São Paulo: Livraria da Física. 2017.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Hacia una Psicología de la liberación. **Psicología sin Fronteras**, 1 (2): 7-14. 2006.

MEDINA, Gabriel; SILVA, Fernanda Arantes. O fortalecimento da cidadania e da democracia começa na escola. **Carta Capital**. 2024. <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/o-fortalecimento-da-cidadania-e-da-democracia-comeca-na-escola/>

MONCAU, Gabriela. Um corpo a cada 19 horas: PM de SP mata mais 2 na Baixada Santista e Operação Escudo chega a 45 mortos em 36 dias. **Brasil de Fato**, São Paulo, 14 mar. 2024. Direitos Humanos. Disponível em: [https://www.brasildefato.com.br/2024/03/14/um-corpo-a-cada-19-horas-pm-de-sp-mata-mais-2-na-baixada-santista-e-operacao-escudo-chega-a-45-mortos-em-36-dias#:~:text=Menos%20de%20uma%20semana%20ap%C3%B3s,a%20cada%2019%2C%20horas](https://www.brasildefato.com.br/2024/03/14/um-corpo-a-cada-19-horas-pm-de-sp-mata-mais-2-na-baixada-santista-e-operacao-escudo-chega-a-45-mortos-em-36-dias#:~:text=Menos%20de%20uma%20semana%20ap%C3%B3s,a%20cada%2019%2C%20horas.). Acesso em: 29 abr. 2024.

MESQUITA, Tayná Victória de Lima. **Exclusão escolar racializada: implicações do racismo na trajetória de educandos da EJA**. 1a ed. São Paulo: Paco Editorial. 2019.

MUNANGA, Kabengelê; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 3a ed. São Paulo: Global. 2016.

MURUETA-REYES, Marco Eduardo. Salud psicológica, educación y paz social en México. **CoPaLa**, 6 (11): 54-65. 2021. Disponível em: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/77>.

NASCIMENTO. Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3a ed. São Paulo: Perspectivas. 2016.

NOBLES, Wade. **Seeking the saku: foundational writings for an African Psychology**. 1a ed. Chicago: Third Word Press. 2005.

PEREIRA JR. Airton. **As representações sociais das religiões de matriz africana na Educação**. 1a ed. Maringá: iPerfil. 2022.

RISTUM, Marilena. Violência: uma forma de expressão da escola? **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, (2): 59-68. 2004.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Os bem-nascidos: racismo, eugenia e educação no Brasil**. 1a ed. Curitiba: Appris. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa** (107): 7-40. 1999.

SANTOS, Carlos Frederico. **Genocídio indígena no Brasil: uma mudança de paradigma**. 1a ed. Belo Horizonte: Del Rey. 2017.

SCARIN, Ana Carla; SOUZA, Marilene Rabelo Proença. Medicalização e patologização da educação: desafios à Psicologia Escolar e Educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, 24: 1-8. 2020.

SOLIGO, Ângela. Violência e Escola: olhares e ações. In: Sônia da Cunha Urt (org), **Retratos de um pesquisar em MS: educação e psicologia**. 1a ed. Campo Grande: Ed. Oeste. 2017, p. 131-142.

SOLIGO, Ângela Fátima; JANGO, Caroline Felipe, GARNICA, Tamyris Proença Bonilha; LOURENÇO, Edna. A consolidação da lei 10.639 no município de Campinas-São Paulo: experiências e desafios. **ABPN**. 10 (Edição Especial), p. 265-294. 2018.

SOLIGO, Ângela; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves; JANGO, Caroline Felipe. Psicologia, Educação e relações racializadas. Em Evely Boruchovitch; Roberta Gurgel Azzi e Ângela Soligo (org), **Temas em Psicologia Educacional**. 1a ed. Campinas: Mercado das Letras. 2017.

TV Unicamp. Palavras Cruzadas: Bullying, 2009. Disponível em: <https://acervo.sec.unicamp.br/e.p?b=buscaavancada2=18075&t=bullying>

UFMT/FENPB. **Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia**. 1a ed. Brasília: CFP. 2018.

WEGRZYNOVSKI, Ricardo. Ainda vítima das iniquidades: observatório da equidade faz radiografia da Educação com resultados preocupantes. **IPEA-Desafios do desenvolvimento** (10). 2008. Disponível em https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1536:catid=28&Itemid=23

CAPÍTULO 5

Uma das contribuições importantes da Psicologia Escolar, no momento histórico em que se encontra, reside em explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar.

(Souza, 2010)

CAPÍTULO 5 - OS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ESCOLAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Uma das contribuições importantes da Psicologia Escolar, no momento histórico em que se encontra, reside em explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar.

(Souza, 2010)

Resumo

O capítulo que se denomina “Os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem escolar nas políticas públicas” contextualiza a relação entre a Psicologia e as Políticas Públicas Educacionais, com destaque para a importância do Conselho Municipal na materialização de políticas públicas no âmbito municipal, resgatando o contexto histórico-cultural acerca da política educacional em destaque. Além disso, identifica os documentos oficiais em que a política educacional da localidade está prescrita para apresentar as pesquisas sobre os Atos Normativos que desvelam de que forma as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento comparecem nos documentos oficiais. Os achados dos estudos permitem identificar quais são os Atos de Interpretação e Atos de Concretização para que a Psicologia possa trazer contribuições para uma atuação crítica e transformadora. Por fim, apresenta-se um *Check list* para a análise dos Atos Normativos e algumas recomendações para a atuação de conselheiros municipais de educação numa perspectiva crítica.

Considerações Iniciais

A minha história como Conselheira Municipal iniciou em 2000, no Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Itajaí (COMADEFI) e, a partir do ano 2009, no Conselho Municipal de Educação. Como conselheira municipal de educação representei, em um primeiro

momento, o braço governamental, designada pela Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, como representante da sociedade civil de Instituição de Ensino Superior. Ao ocupar outros cargos na Administração Pública, vivenciei a experiência de ser conselheira no Conselho Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social e no Conselho Municipal de Economia Solidária na cidade de Itajaí (SC). A trajetória profissional abriu portas, no ano de 2009, para uma atuação como formadora de Conselheiros Municipais de Educação de Santa Catarina e, a partir de 2014 a 2016, para uma atuação como Coordenadora Adjunta do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, implantado pelo Pró-Conselho- MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina.

Em 2016, quando passei a morar em São Paulo, capital, tornei-me pesquisadora no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), por meio do Grupo de Pesquisa intitulado “Políticas públicas e prática docente da Latinoamérica Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização”, constituído por pesquisadores de três países, a saber:

- Brasil: LIEPPE junto ao Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina (PROLAM), da USP;
- Cuba: Universidade de Havana Cátedra Vigotski da Universidade de Havana;
- México: Departamento de *Investigaciones* Educativas do CINESTAV/IPN/México, D.F.

O Grupo de Pesquisa, sob a coordenação da Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, se circunscreve em uma perspectiva histórico-cultural com o objetivo geral de analisar aspectos do conhecimento da Psicologia Educacional que se fazem presentes nas políticas de educação, formação docente e processos educativos que expressam aspectos da realidade de países da América Latina, particularidades e singularidades da política e da prática em cada país (Souza; Léon; Schindwein, 2021).

Nesse contexto, aconteceu meu encontro com a Psicologia Escolar e Educacional no campo das Políticas Públicas, trazendo os conhecimentos, os saberes e as experiências vivenciadas como conselheira, formadora e

coordenadora junto a inúmeros conselheiros municipais, para compreender, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, de que forma aqueles que decidem os destinos educacionais interpretam, desenvolvem e implantam políticas de educação.

A Psicologia e as Políticas Públicas Educacionais

No campo da educação e da Psicologia, as razões das dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares na garantia das aprendizagens fundamentais, pressupõe compreender como os atores sociais vivenciam a implantação, a concepção e as reais condições de trabalho para a proposição de políticas públicas (Souza, 2010).

A Psicologia Escolar e Educacional quer compreender o contexto histórico e cultural desta produção e trazer novas contribuições e desafios que ainda se impõem para uma atuação crítica e transformadora de atores sociais que decidem destinos educacionais, quando implantam e implementam políticas públicas, na melhoria da qualidade da Educação Básica (Bavaresco, 2018).

Nesse contexto, o Conselho Municipal como órgão colegiado e representativo das vozes da sociedade, interpreta e materializa as políticas públicas e os conselheiros e as formações continuadas a eles destinadas, tornam-se objeto deste estudo, para a Psicologia Escolar e Educacional, que ancorado nas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, representa uma das importantes áreas que estuda, aprofunda e traz elementos para compreender quais são os entraves na educação e o porquê que as políticas não têm garantido o acesso à educação de qualidade.

Contexto histórico-cultural acerca da política educacional em destaque

A Constituição Federal da República de 1988 (Brasil, 1988) é um marco histórico para compreender a ação dos conselheiros a partir da autonomia concedida aos municípios para planejar, implementar e gerir suas próprias políticas educacionais. Logo, o poder passa a ser descentralizado – concepção de estado ampliado, adotando como princípios a gestão democrática do ensino público (art. 206, inc. VI) e o regimento de colaboração (art. 211).

Com a Constituição Federal é adotado a concepção de Estado ampliado em oposição ao governo centralizador, representado por dois braços a saber:

- Braço Governamental: representado pelo governo;
- Braço da Sociedade Civil: representado pelas organizações da sociedade civil.

Nesse contexto, os Conselhos Municipais de Educação têm sua origem como órgão estatal de gestão de políticas compartilhadas com a função de gerir e participar das políticas públicas e “a sociedade, representada no Conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais” (Pró-Conselho-TO, 2007, p.6).

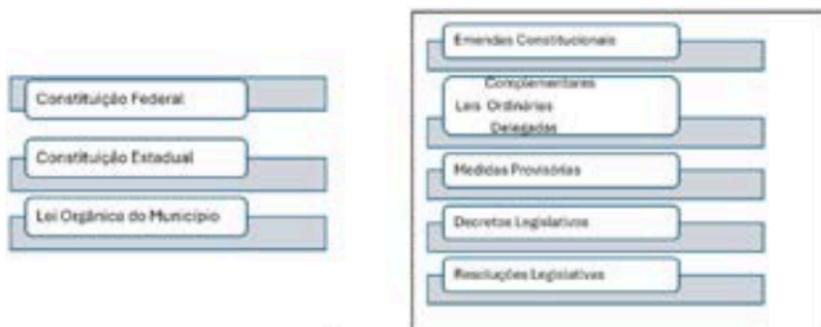
Em sua composição, o CME tem um perfil democrático que atende aos princípios de representatividade e pluralismo, de modo a favorecer o exercício de uma democracia participativa.

A partir dos anos 90, os Conselhos Municipais de Educação passam a ser protagonistas na organização da educação, assumindo a liderança na gestão democrática da educação, com atribuições a partir de 3 âmbitos: I) das normas educacionais; II) do planejamento e das políticas educacionais e III) da garantia do direito à educação.

Com relação às funções, os Conselhos Municipais de educação exercem as funções consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, normativa, de acompanhamento do controle social e fiscalização. Ao desempenharem essas funções, o Conselho Municipal de Educação é um órgão do Sistema Municipal de Educação regulamentado pela Lei Orgânica do Município que materializa as políticas públicas para garantir a qualidade do ensino e pode, amparado na LDB Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) em seu artigo 11, incisos III e IV “[...] baixar normas complementares às leis e as normas do Conselho Nacional de Educação, para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

Entretanto, os documentos oficiais do município precisam respeitar a hierarquia das Leis, representada na Figura 1:

Figura 1 - Hierarquia das Leis.



Fonte: organizada pela autora (2024)

No âmbito do município, os documentos oficiais em que a política educacional da localidade está prescrita em Indicações, Pareceres e Resoluções e Deliberações, compreendidas como Ato propositivo, Ato de pronunciamento e Ato normativo representados em seus conceitos na Figura 2:

Figura 2 - Atos Normativos do CME.



Fonte: organizada pela autora (2022).

Pesquisas sobre os Atos Normativos

As pesquisas sobre os conselheiros Municipais de Educação iniciaram no LIEPPE no ano de 2016 e três trabalhos relevantes oferecem contribuições para os CMEs (Bavaresco, 2021), a saber:

- Pesquisa de Apoio à Iniciação Científica sobre as “Políticas Públicas e Psicologia: considerações acerca de concepções de desenvolvimento e de aprendizagem em textos legais de educação da cidade de São Paulo” (Santos; Souza, 2021) com foco nas políticas de educação da Educação Infantil de São Paulo;
- Pesquisa de Iniciação Científica sobre “A Participação do Conselho de Educação na Construção de Políticas para as Séries Iniciais: Contribuições da Psicologia Escolar” com foco nas concepções de aprendizagem e desenvolvimento nas políticas de educação dos anos iniciais de São Paulo (Souza; Bavaresco; Oliveira, 2017, 2019);
- Pesquisa pós-doutoral de Bavaresco (2018) intitulada a “Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais: A Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as Repercussões na Melhoria da Qualidade da Educação Básica” apresentou a Proposta de Formação após diagnóstico realizado no Conselho Municipal de Educação de São Paulo (SP).

Das pesquisas citadas destaca-se, nesse capítulo, as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento que comparecem nos Atos Normativos do CME de São Paulo, nas pesquisas realizadas por Souza, Bavaresco e Oliveira (2017), no período de 2007 a 2015, que correspondem à gestão dos Prefeitos (braço governamental) Gilberto Kassab (2007-2012) e Fernando Haddad (2013-2015).

Nesse estudo, os seguintes passos foram adotados:

1º passo: identificou-se os Atos Normativos no período entre 2007 e 2015 que tinham como objetivo as políticas educacionais para as séries iniciais, no *site* do CME-SP;

2º passo: os Atos Normativos (Deliberação, Parecer e Indicação) foram inseridos em planilhas com a ementa, ano, número e data em que foram assinados e a data de publicação no Diário Oficial, que confere legalidade no município;

3º passo: os Atos Normativos Escolhidos foram dispostos em ordem cronológica, de acordo com a gestão dos Prefeitos Gilberto Kassab (2007-2012) e Fernando Haddad (2013-2015);

4º passo: a seleção dos Atos Normativos para análise de conteúdo considerou a etapa do ensino fundamental de 9 anos, as modalidades da educação escolar: educação especial, educação indígena, educação ambiental e palavras-chave como diretrizes, normas, formação de professores, gênero, indicação de pedagogia, inclusão, controle da qualidade;

5º passo: retirou-se desta planilha os Atos que respondem ao objetivo da pesquisa e estes foram denominados como Atos Escolhidos, compreendendo os:

- Atos Interpretativos: Indicações e Pareceres são os documentos oficiais que revelam a forma pela qual o Conselho Municipal de Educação interpreta as políticas públicas antes de sua materialização;
- Atos de Concretização: Deliberações expressam a concretização e materialização da política, pela sua expressão enquanto política pública municipal.

Sobre os Atos Escolhidos, as pesquisadoras realizaram uma leitura fluante que possibilitou o contato com os documentos a serem analisados para conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas (Bardin, 1997).

Na fase seguinte ocorreu a escolha dos documentos mais adequados para fornecer as informações sobre o problema com o levantamento das hipóteses:

- As Indicações são os atos que representam o processo que antecede à materialização, em que há um estudo e uma interpretação das Políticas Públicas.
- Foi considerado documento oficial chave para acesso aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e as deliberações, a materialização, como desdobramento desta interpretação.

Após a análise de conteúdo, desvelou-se que:

- Os Atos de Interpretação são os documentos oficiais que acessam aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e a forma como são interpretados pelo Conselho Municipal de Educação,

antes de sua materialização, que se pronunciam sobre a matéria de sua competência, nas Indicações;

- Os Atos de Concretização são as deliberações que materializam as políticas públicas no âmbito do município, decorrente de um Parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos Sistemas de Ensino.

Além disso, nos Atos Escolhidos foram identificados as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, em três categorias distintas, quais sejam:

- I) DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM - relacionados à criança/estudante: conceitos de desenvolvimento e aprendizagem da Psicologia do Desenvolvimento sobre como a criança, em sua condição de estudante, aprende, suas necessidades de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Exemplos: aprendizagem para todos, avanços no desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, grande facilidade de aprendizagem, desenvolvimento pleno de suas capacidades.
- II) DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM - relacionados aos recursos necessários para garantir aprendizagem: os sentidos atribuídos para desenvolvimento de recursos considerados fundamentais para garantir a aprendizagem das crianças na escola. Exemplos: desenvolvimento da aprendizagem, desenvolvimento da informática, desenvolvimento do currículo.
- III) DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM - ligados ao papel da escola e dos profissionais: o sentido de desenvolvimento está relacionado a função social da escola e ao papel dos profissionais da educação para promover a aprendizagem de seus alunos. Exemplos: assegurar o seu pleno desenvolvimento, igualdade de condições de acesso e permanência na escola; acesso à escola regular; oferta equitativa; autonomia da escola

A pesquisa cumpre com seu papel de dar publicidade aos seus estudos e deixa como contribuições um *Check list* para análise dos atos normativos.

Check List para Análise dos Atos Normativos

A seguir, apresento um *Check-list* como proposta de análise de Atos Normativos para que os conselheiros municipais de educação possam

responder aos itens que permitem analisar a estrutura, certificar-se de que o Ato Normativo foi publicado, identificar se é um ato de interpretação ou de concretização, desvelando as concepções assumidas no documento oficial.

ANÁLISE DE ATO NORMATIVO DO CME	
Tipo de Ato Normativo Escolhido (Resolução/Deliberação/Parecer/Indicação)	
Qual é o nome do Ato Normativo e número?	
O ato normativo está disponível para acesso? Informe a fonte de consulta	
O Ato Normativo foi publicado? Identifique os dados de publicação	
O Ato normativo está prescrito para qual município?	
Qual o assunto do Ato Normativo?	
Há algum interessado? Em caso afirmativo, quem?	
O Ato Normativo foi aprovado pelo Plenário? Quando?	
Qual é o conteúdo abordado?	
Descreva a estrutura do Ato Normativo	
Quais são os principais conceitos observados?	
Há referência a alguma teoria? Em caso afirmativo, qual?	
Há referência a legislação? Em caso afirmativo, qual?	
Quais são suas impressões sobre o Ato Normativo escolhido?	
É um ato de Interpretação ou de Concretização?	

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Considerações Finais

O Estudo desenvolvido sobre os Atos Normativos revela que as questões de aprendizagem nos atos normativos são primeiramente interpretadas nas Indicações e depois concretizadas nas Deliberações, como força de lei. Conclui-se, que as Indicações são os documentos chave para acessar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem.

Outra contribuição relevante dos estudos sobre as Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem é saber que no momento de elaboração

das Indicações, a Psicologia pode se fazer presente oferecendo contribuições para o debate ao compreender tensões e tendências que constituem propostas educacionais, no campo da educação pública.

Os Atos de Interpretação antecedem a materialização das políticas públicas educacionais no Município e representa o momento estratégico para o CME exercer o papel de mobilizador, possibilitando que a concretização dos Atos Normativos tenha maior qualificação.

Para uma atuação crítica e transformadora, os conselheiros municipais de educação podem valorizar as pesquisas científicas e utilizá-las para compreender quais são os atos normativos em sua localidade e, dentre eles, quais são os de interpretação e de materialização.

Nessa direção, considera-se importante que os conselheiros municipais de educação, ao materializar os Atos Normativos, publique-os no Diário Oficial e nos portais de acesso público. No caso de interesse do CME em criar um *site* para dar transparência e publicidade aos Atos Normativos, no Portal Público da Prefeitura, pode-se solicitar ao Poder Executivo para criar o Portal da Transparência, através de um Decreto ou um Projeto de Lei. Considerando o pedido para criação de *site* do CME para colocar no Portal de Transparência, recomenda-se os seguintes passos para o sucesso da iniciativa:

1. Enviar um Ofício ao Prefeito Municipal formalizando a solicitação de pedido de criação de site do CME, para que seja disponibilizado no Portal da Transparência colocando as razões com uma justificativa fundamentada nas atribuições e funções do CME, nos princípios da Administração Pública expressos no artigo 37 da Constituição Federal que são legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, e no fato de que compete ao Poder Executivo criar as condições necessárias para que os Conselhos exerçam o seu papel. Consulte a Lei Orgânica do seu Município e o Regimento Interno do CME no que se refere ao papel do Poder Executivo com relação ao funcionamento dos Conselhos, suas atribuições e funções;
2. Convidar o Conselho de Alimentação e o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação- (CACS- FUNDEB), para acompanhar esta solicitação;

3. Compartilhar, em canais de comunicação com outros conselheiros municipais de educação, experiências bem sucedidas sobre criação de site, com recursos do Poder Executivo e como fizeram para colocá-lo no Portal da Transparência.

Antes da materialização dos Atos normativos com aprovação de Resoluções e/ou Deliberações em Plenária, é fundamental convidar outros atores sociais para participarem como convidados, nos momentos de Reuniões do CME e/ou de Audiências públicas, para qualificar as discussões, referendar e apoiar políticas públicas que estão sendo construídas.

Dentre esses autores, as instâncias representativas dos conselhos – UNCME Nacional, movimentos representativos da Psicologia Escolar e Educacional como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional -ABRAPEE e os movimentos da sociedade civil organizada são parceiros estratégicos, que podem atuar de forma articulada para o fortalecimento dos CME no exercício de suas funções e atribuições.

Por último, recomenda-se o conhecimento da Lei nº 13.935, do Conselho Federal de Psicologia, para que, com base no Manual da Lei (CFP, 2022), o Conselho Municipal de Educação possa sistematizar a atuação das(os) Psicólogas(os) Escolares e dos Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica, tendo em vista o reconhecimento das particularidades do trabalho de cada um desses agentes na equipe multiprofissional e a garantia de uma atuação compromissada com uma educação pública, laica, gratuita, presencial, inclusiva e de qualidade, como um direito de todas e todos, assim como preconizado na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. Políticas Públicas e a Gestão Democrática da Educação: o papel do conselho municipal de educação. *In*: SOUZA, Marilene Proença Rebello (Org). **Psicologia Escolar e Políticas**

Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021, cap. 11, p. 153-165. DOI: 10.11606/9786587596129. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/602>. Acesso em: maio de 2022.

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **Psicologia Escolar e políticas públicas educacionais:** a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as repercussões na melhoria da qualidade da educação básica. [Relatório Final Pós-Doutorado]. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 - versão 2022/Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 2. ed. Brasília: CFP, 2022. 55 p. ISBN: 978-65-89369-27-1 Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual_lei_13935-final-web.pdf

PRÓ-CONSELHO-TO. **Criação de Conselho e Sistema.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme_cart_cria.pdf. Acesso em: abr. 2024.

SANTOS, Camila Danielle; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas Públicas e Psicologia: considerações acerca de concepções de desenvolvimento e de aprendizagem em textos legais de educação da cidade de São Paulo. *In:* SOUZA, Marilene Proença Rebello de; LEÓN, Gloria Anisia Fariñas; SCHLINDWEIN, Luciane Maria (Orgs.). **Políticas públicas e prática docente em países da América Latina.** 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2021, p. 406-421. *e-book*. ISBN: 978-65-

87596-11-2. DOI: 10.11606/9786587596112. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/594/529/2011>.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; LEÓN, Gloria Anisia Fariñas; SCHLINDWEIN, Luciane Maria (Orgs.). **Políticas públicas e prática docente em países da América Latina**. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2021, p. 406-421. *e-book*. ISBN: 978-65-87596-11-2. DOI: 10.11606/9786587596112. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/594/529/2011>.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia educacional e escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461>. Acesso em: jun. 2024.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro; OLIVEIRA, Gisele Lays. Aprendizagem e Desenvolvimento como Política Pública: O Caso do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. *In: Caderno de Trabalhos do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Interlocações com a Psicologia Escolar e Educacional*. CONPE. Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2020/07/anais-conpe-ok.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro; OLIVEIRA, Gisele Lays. Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação: Achados da Análise de Conteúdo. *In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL* (Org.) **Caderno de Trabalhos do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional pela Democratização da Educação**. CONPE. Salvador, 2017, p.1182-1203. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2017/12/caderno-de-trabalhos-completos.pdf> Acesso em: nov.2020.

CAPÍTULO 6

Cada meio de suicídio é peculiar: intensamente privado, impenetrável e terrível. O suicídio será a última e a melhor das piores possibilidades.

(Jamilson, 2010, p. 69)

CAPÍTULO 6 - AUTOMUTILAÇÃO E SUICÍDIO: APROXIMAÇÕES AO TEMA

Elaine Gomes dos Reis Alves

Cada meio de suicídio é peculiar: intensamente privado, impenetrável e terrível. O suicídio será a última e a melhor das piores possibilidades.

(Jamilson, 2010, p. 69)

Resumo

A morte é um tabu nas instituições de educação, o suicídio entre escolares é um tema interdito, apesar de o número de tentativas e de mortes autoprovocadas terem aumentado significativamente. É preciso conhecer e entender as diferenças e similaridades entre suicídio e autolesão. A média de suicídios no Brasil, em 2022, foi de 44 suicídios por dia e é a quarta maior causa de mortes entre jovens de 15 a 29 anos de idade. O suicídio entre crianças também vem chamando a atenção. A escola deve reconhecer a necessidade de tratar o tema entre professores, alunos e familiares como forma de prevenção e cuidado.

Introdução

O suicídio é um tema que está na escola há algum tempo. Se a morte é um tabu nas instituições de educação, o suicídio entre escolares, infelizmente é um tema interdito. Falar sobre o tema com escolares e provocar campanhas de prevenção adequadas podem esclarecer dúvidas, permitir o compartilhamento de sentimentos e pedidos de ajuda e diminuir o número de tentativas de suicídio e o suicídio.

A palavra suicídios (no plural) é utilizada considerando que cada ato é único, subjetivo e singular, com motivações e características individuais, que interferem de formas diferentes em cada um. O suicídio é desespero e falta de esperança. Trata-se da combinação de dor intolerável, autodesvalorização, sensação de isolamento intenso e desesperança.

Suicídio é todo ato voluntário e intencional, praticado pela própria

pessoa com o objetivo de extinguir a vida. A palavra suicídio tem origem no latim, *Sui* = si próprio; *ceadere* = esmigalhar, fragmentar, destruir.

No mundo ocorre um suicídio a cada 40 segundos e, para cada suicídio 10 tentativas são realizadas (OPAS, 2021). Kovács (2021) aponta o crescimento assustador no suicídio de crianças. No Brasil, as mortes por suicídio entre adolescentes e jovens de 10 a 19 anos aumentaram 81% entre 2010 e 2019, faixa etária em que se observa maior necessidade de prazer imediato, menor consciência das atitudes, menor consciência crítica e impulsividade (Annunciato, 2018). Os óbitos passaram de 606 para 1.022 por cem mil habitantes. A cada 45 minutos, entre 10 e 20 pessoas entram nos hospitais do Brasil por tentativa de suicídio. Dessas, uma morre!

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), somente em 2019 morreram mais de 700 mil pessoas por suicídio. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) aponta que em 2022, no Brasil, a taxa de suicídio aumentou 11,8% comparado a 2021 e houve uma média de 44 suicídios por dia. É a quarta maior causa de mortes de jovens entre 15 e 29 anos de idade e está relacionado com fatores de natureza sociológica, econômica, política, cultural, biológica, psicológica e psicopatológica. Morrem mais pessoas por suicídio do que por HIV, malária, homicídio e câncer de mama.

Os jovens foram os que mais sofreram durante a pandemia com forte impacto em sua saúde mental. Durante dois anos, eles foram impedidos de obter crescimento emocional e social, além do luto pelo que não foi vivido, dificuldades financeiras e questões sociais. Muitos estão enlutados, seja por perdas únicas ou por perdas múltiplas e sobrepostas, somadas aos conflitos da própria idade.

Lembro que não vivemos apenas a pandemia, mas sim uma sindemia – soma da pandemia a outras crises (humanitária, de saúde, ambiental, social, econômica, sanitária, política, outros surtos e doenças) – que agrava ainda mais os riscos à saúde mental.

O suicídio é um fenômeno complexo, multifatorial, com impacto individual e coletivo, que pode afetar indivíduos de diferentes origens, sexos, culturas, classes sociais e idades. É uma questão de Saúde Pública, que impacta a sociedade como um todo. Enquanto em vários países do mundo o número de suicídios diminuiu significativamente, no Brasil aumentou 43%

nas últimas duas décadas e é um dos 10 países com maior índice de suicídio no mundo (Brasil, 2021). Desde 2006, o Brasil é signatário do compromisso assumido com a Organização Mundial de Saúde (OMS) de redução da taxa de mortalidade por suicídio e criou diretrizes de prevenção do suicídio pelo Ministério da Saúde. Em 2017, definiu estratégias para prevenção do suicídio e, desde 2019 tem uma Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio (PNPAS) aprovada em lei federal. No entanto, ainda não tem um plano nacional de prevenção do suicídio (Salimon, 2023).

A Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019 (Brasil, 2019), torna compulsória a notificação ao Conselho Tutelar, dos casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada, pelos estabelecimentos de ensino públicos e privados. De acordo com a Lei, os estabelecimentos de ensino públicos e privados devem treinar seus profissionais quanto aos procedimentos de notificação estabelecidos.

Apesar da Lei 13.819/19 (Brasil, 2019), a subnotificação de suicídio ainda é muito alta. A notificação compulsória é importante, para a rede de atenção, para o acompanhamento dos casos; intervenção precoce e adequada; monitoramento nas situações de risco de suicídio; subsídio políticas públicas de saúde mental e estratégias de prevenção (Prado, 2019).

Entre 2015 e 2019 observou-se um aumento assustador de suicídio entre escolares. Durante a pandemia de Covid-19 a incidência de suicídio não aumentou. Segundo Minois (2018), em tempos de desastres crônicos, como guerras, guerrilhas e pandemias, a taxa de suicídio diminui, porém, o comportamento suicida tende a aumentar e as pessoas morrem, em geral pelo motivo do desastre e não por suicídio.

Com a vacinação, a contaminação pelo Covid-19 se estabilizou e as pessoas puderam sair de casa com mais segurança, no entanto, inauguramos o segundo semestre de 2022 com o suicídio de alunos, chamando a atenção na reabertura das escolas. Voltamos às discussões sobre como lidar com o suicídio nas escolas.

É um tema que provoca reações diferentes, principalmente pela falta de esclarecimentos, por isso, falar a respeito é bastante importante. É preciso entender as diferenças e similaridades entre a autolesão e o suicídio e como direcionar nossas ações. Coordenadores pedagógicos dizem que reconhecem

os riscos, mas não sabem como lidar.

A escola está lidando com situações outras, além das que já lidava antes da pandemia. Escolares e profissionais voltaram às aulas tocados por estas perdas. A própria instituição também voltou enlutada pela perda de alunos e/ou profissionais. São muitos os fatores a serem considerados para agravos a saúde mental, principalmente, risco de distúrbios de ansiedade, autolesão, depressão e suicídio.

Havia uma situação alarmante na pré-pandemia que se mantém na pós-pandemia e pode não melhorar se as ações de prevenção não forem efetivadas e efetivas. Já se esperava, no pós-pandemia, uma onda de agravos à saúde mental e as instituições de ensino e os serviços de saúde precisam estar preparados. Obviamente esta situação vai para a escola. Alunos, profissionais da escola e seus familiares, uma vez que também adoeceram durante a pandemia, conviveram com violência doméstica, abusos, álcool e drogas (tanto de familiares como eles próprios), separações e perdas importantes decorrentes da pandemia como afastamento de pessoas significativas, mortes de entes queridos, perda de emprego, redução salarial, falências e várias outras perdas decorrentes das perdas financeiras.

A morte por suicídio é extremamente traumática, mais difícil de ser elaborada e sempre há o risco de ser imitada por outros (suicídio por imitação ou Efeito Werther¹).

O suicídio devassa e devasta a família e amigos próximos e desencadeia sentimentos de vergonha e humilhação. Tem, como consequência, o silêncio, o isolamento, risco de luto complicado, adoecimento, depressão e suicídio. É importante falar adequadamente sobre o tema para prevenir e cuidar. O suicídio pode ser prevenido, mas não pode ser evitado.

Quando alguém se mata é preciso considerar o quanto ela já vinha sofrendo há algum tempo, o quanto ela se sentia se desfazendo, se desmanchando, se desorganizando. Suicídio é desespero, é falta de esperança! Ele só acontece quando a pessoa não encontra outra saída e, até que isso aconteça, é comum pedir ajuda. Na grande maioria das vezes, a pessoa não

¹Em 1774, após a publicação da obra de Goethe “Os Sofrimentos do Jovem Werther” houve uma onda de suicídios entre jovens. Em 1974, David Phillips propôs o termo “efeito Werther” para nomear o efeito de contágio (sugestão ou imitação) resultante da divulgação de mortes por suicídio, principalmente de pessoas famosas.

quer morrer, ela quer eliminar o que está sentindo. O suicídio acontece porque o indivíduo está em intenso sofrimento, não aguenta mais e cede ao desespero.

Indivíduos enlutados por suicídio, ou cuidadores de pessoas com ideação suicida são pessoas também em intenso sofrimento. Todas têm uma missão para além de suas possibilidades e também, da própria dor: Cuidar, monitorar, evitar o suicídio e de todas as formas até que o outro se reorganize e desista de morrer. Quando enlutado, além de se haver com o próprio sofrimento, pode exaurir suas energias na tentativa de manter a dignidade e o respeito por aquele que se matou. Retirar qualquer “mancha” relacionada ao suicídio e manter a memória, passa a ser uma missão.

O suicídio é impregnado de estigma, discriminação e preconceito colocando quem pensa em se matar e seus entes queridos em grande sofrimento. Após o suicídio, ou a tentativa de suicídio, a família ou quem sobreviveu a tentativa de suicídio sofrerá intensamente.

Atualmente, parece que falar sobre o próprio sofrimento causa constrangimento, representa ser inferior: sofrer é perder. Só é possível falar sobre conquistas. Com quem compartilho a minha dor?

No conto “Angústia” de Anton Tchekhov, a primeira pergunta é: “A quem confiar a minha dor?”. Demonstrando o desejo e necessidade de quem sofre, em compartilhar a dor e a recusa e a indisponibilidade das pessoas para ouvir o sofrimento.

Será que não precisamos pensar refletir sobre o sofrimento e o quanto “sofrer” é “ser humano”? O sofrimento é um direito e é justo usufruir deste direito para integrar a dor e transformá-la em experiência de vida. Não é possível eliminar ou passar por cima do sofrimento. O indivíduo sofrerá até conseguir elaborar e resignificar sua dor.

O suicídio acontece durante uma crise e, embora seja considerado uma escolha, é sempre um momento em que o indivíduo não tem condição de decidir, de escolher. A palavra “crise” vem do grego *Krisis* e significa momento decisivo, difícil de separar, decidir, julgar (Botega, 2015). Na crise não se deve fazer nada.

Na crise suicida, ocorre uma exacerbação de uma doença mental, ou uma turbulência emocional intolerável levando a um colapso existencial. Ou seja, embora as notificações de suicídios apontem maior risco para doenças

mentais e o uso de álcool/drogas, qualquer pessoa pode se matar. Indivíduos que de nenhuma forma pensam em se matar, podem fazê-lo quando diante de um evento no qual eles não encontram ferramentas internas para enfrentamento e, no desespero e sem tempo para reflexão, tiram a própria vida. Tanto a doença mental como o colapso existencial “provocam dor psíquica intolerável e, como consequência, pode surgir o desejo de interrompê-la por meio da cessação de viver” (Botega, 2015, p. 12).

Sempre que alguém fala em se matar ou pratica autolesão é porque há sofrimento e é importante e necessário que haja acolhimento respeitoso e cuidadoso.

Para melhor compreensão, adotei termos didáticos para esclarecer tipos de suicídio:

- a) Planejado – Quando o suicídio é construído ao longo de uma vida ou de um período. As dores, decepções, frustrações – os sofrimentos – vão se alojando em algum lugar, como um pote que quando cheio, qualquer gota é capaz de transbordar. É quando o suicídio acontece. Inicialmente a pessoa pensa em dormir e não acordar, sumir/ desaparecer e, aos poucos, o suicídio vai tomando forma, passando do pensamento para a ideação, para o planejamento e para a ação. Neste caso as ações de prevenção podem ser mais eficazes.
- b) Impulsivo – Quando a pessoa – inclusive aquela que não pensa em suicídio – se vê diante de uma situação para a qual não encontra ferramentas internas para o enfrentamento. A dor é aguda e insuportável e, sem nenhum processamento, de forma rápida e impulsiva o suicídio acontece.
- c) Iminente – Quando o sofrimento é crônico. A pessoa não encontra sentido na vida e seu objetivo é a morte. Aquele indivíduo, independentemente de todos os esforços e cuidados, tentará o suicídio continuamente. Atualmente já existe uma discussão sobre a possibilidade de Cuidados Paliativos para a pessoa e para sua família.

Marquetti (2011; 2018) afirma que os suicídios são mensagens e que no lugar onde ele acontece podem estar as pessoas ou a instituição a quem o indivíduo dirige sua mensagem. É fundamental lembrar que o suicídio é multifatorial e, portanto, não há culpados uma vez que são várias as situações e acontecimentos que, sobrepostos, levam ao ato em si. O local do suicídio

pode indicar onde o indivíduo atribuía seu sofrimento naquele momento, mas não que este seja o único motivo.

Quem se mata leva o motivo com ela. Não é possível descobrir o porquê. Embora todos busquem por esta resposta, ninguém a terá. Por outro lado, existe a autópsia psicológica² como tentativa de compreensão do suicídio.

Na idade escolar, o *bullying*, o *cyberbullying* e a violência escolar são sérios fatores de risco para o suicídio. Há que se considerar também os riscos para jovens LGBTQUIA+, questões religiosas, pobreza e até mesmo a escola em que estuda.

A prevenção às violências do cotidiano escolar e educação emocional são medidas importantes de cuidados à saúde mental e prevenção do suicídio.

Autolesão ou automutilação

A autolesão ou automutilação é toda violência contra si próprio com o objetivo de se ferir e provocar dor, mas que não necessariamente tenha a intenção de morte, ou seja risco para suicídio. Muitas delas têm o objetivo de mudar o sentido da dor. No entanto, quanto maior a incidência dela, maior o risco. Em alguns casos, a primeira autolesão associada a outros fatores pode indicar risco de suicídio (Alves, 2023).

A autolesão ou automutilação no Brasil surge na literatura científica no final dos anos 1980 e é caracterizada por comportamentos propositalmente que envolvem agressões diretas ao próprio corpo, mas sem a intenção de suicídio. O objetivo é aliviar o sofrimento emocional, sentimentos de raiva, tristeza, angústia e vazio existencial. A autolesão nem sempre está associada a ideação suicida. Muitas vezes diz respeito ao alívio do sofrimento. A intenção é sentir uma dor maior ou, na ausência de emoções, provocar alguma dor, para se sentir melhor. Nesse caso se tem utilizado a terminologia autolesão sem intenção suicida. Na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria (APA), a automutilação foi definida como autolesão não suicida (Salimon, 2023).

A autolesão acontece porque há um sofrimento com o qual a pessoa

²Estratégia utilizada para delinear as características psicológicas de vítimas de morte violenta, utilizada durante uma investigação de morte, para auxiliar a determinar o modo de morte de um indivíduo, especialmente em casos duvidosos.

não consegue lidar, nem tampouco, comunicar. Muitos relatam que sentem alívio quando o ferimento sangra (ou quando o “sangue vaza”), no entanto, esse alívio dura pouco tempo e logo se ferem novamente.

A dor precisa “vazar” pelos olhos e pela boca e não pelo sangue. É preciso expressar e compartilhar a dor, mas parece que não sabemos mais escutar a dor do outro e é preciso (re) aprender. Daí a importância da Educação Emocional para compreender e desenvolver a capacidade tanto de reconhecer, expressar e compartilhar, como ouvir, acolher, respeitar, validar, valorizar e autorizar o sofrimento.

A autolesão parece ser uma saída que as últimas gerações encontraram para lidar com o seu sofrimento. Como podemos estar juntos na busca de outras possibilidades para enfrentar a *psychache* (dor psíquica)?

Qual seria o objetivo da autolesão: acordar ou adormecer?

O sofrimento, os motivos e as formas de sofrer tem outras particularidades na atualidade, entretanto, o sofrimento da adolescência sempre existiu. O adolescente sempre pensou em morrer de várias formas e por diferentes motivos, mas nem sempre o suicídio foi uma das possibilidades. Na época em que a infância e a adolescência não eram consideradas, o indivíduo precisava lidar com suas dores, seja pela escrita, por desabafos com melhores amigos, muita introspecção e enfrentamento do sofrimento. Ou seja, não é novidade o adolescente pensar ou querer morrer, a questão é que, agora, ele realmente considera este caminho, daí a importância em falar sobre suicídio e autolesão com escolares.

Como não se sabe lidar com o sofrimento, ele não é autorizado (*siga em frente. Tem que ser forte. Isso já passou*). É preciso validar, valorizar e autorizar a experiência e a expressão da dor.

O não reconhecimento da dor tem início já no começo da vida, quando o bebê cai e se machuca. Sabemos que dói muito, mas dizemos que “não foi nada”, que “não está doendo”, que “não é nada” e que “um beijinho vai passar”, quando sabemos que é mentira, pois vai continuar doendo. Ou seja, não reconhecemos a dor. O bebê ainda recebe carinho e vários conteúdos de segurança, o mesmo não acontece com o adolescente e ele não reconhece possibilidades para se sentir seguro. Adolescentes e jovens estão cada vez mais inseguros e com menos recursos para enfrentar suas dificuldades e diferenças,

portanto, mais vulneráveis.

Toda autolesão diz respeito ao sofrimento, por isso a importância de não ignorar e ter uma conversa franca e respeitosa com a criança, adolescente e, até mesmo, adultos. Deve ser uma conversa de preocupação, atenção e acolhimento, em que o objetivo de cuidado esteja bem claro. Não deve haver, de forma alguma, exposição e/ou humilhação. A humilhação independentemente de onde acontece (dentro da sala de aula, no pátio da escola, na presença de outros) provoca vergonha. Humilhação e vergonha, são sentimentos difíceis de enfrentamento e são riscos para o suicídio. O *bullying*, por exemplo, tem tanta força justamente pela humilhação e a vergonha, as quais diminuem a autoestima e aumentam a insegurança.

No suicídio e mesmo na autolesão, é importante lembrar que quem fala faz. É um mito o (des) conhecimento de que “quem fala não faz”. A maioria das pessoas que se matam, avisam.

Posvenção

Apesar de alguns programas de cuidado aos sobreviventes do suicídio, a posvenção ainda é pouco conhecida no Brasil.

Shneidman (1973) cunhou o termo *posvention* no livro *On the nature of suicide*, relacionando-o a prevenção, manejo e intervenções do e para o suicídio. Para Scavacini (2022) foi em 1970, com a fundação do primeiro grupo de apoio ao luto por suicídio nos Estados Unidos, que teve início a história do movimento de apoio aos sobreviventes.

A posvenção é um instrumento valioso e reconhecido mundialmente como importante no cuidado da saúde mental dos afetados por um suicídio. Trata-se de ações, atividades, intervenção, suporte e assistência. É qualquer ação de ajuda que aconteça após um suicídio com o objetivo de minimizar seus impactos e possibilitar que os sobreviventes possam viver mais, com qualidade, produtividade e menor carga de estresse. A posvenção é também prevenção para familiares, amigos e gerações futuras (Scavacini, 2022; Shneidman, 1973).

Sempre, após um suicídio, é importante que um projeto de posvenção seja realizado por profissional especializado, que pode incluir rodas de conversa com escuta ativa, ações específicas para a sala de aula do estudante

que morreu e outras ações de posvenção e prevenção em toda instituição de ensino, baseadas nas especificidades da mesma, com facilitação da fala, expressão de sentimentos e dúvidas. Por se tratar de uma morte violenta e estigmatizada, a fala sobre o suicídio não deve ser evitada, mas sim, facilitada.

Quando a escola não realiza uma posvenção (ações de suporte e assistência às pessoas impactadas por um suicídio) bem feita e adequada, pode até mesmo ocasionar outros suicídios (suicídio por contágio).

Em geral, a posvenção é oferecida em formas de grupos de apoio que facilitam o processo de luto quando sobreviventes se encontram e podem compartilhar emoções, sentimentos, sensações, dúvidas entre outros. Com a pandemia da Covid-19 entre 2020 e 2022, surgiram também os grupos virtuais que possibilitam o acesso de pessoas de localidades diferentes, incluindo estados e países (Alves, 2023).

Programas de posvenção devem estar nas escolas por meio de plantão psicológico, psicoterapia, orientações, maior conscientização, campanhas socioeducativas, psicoeducação e assistência prática. Além do cuidado e acolhimento ao sobrevivente, a posvenção visa prevenir outros suicídios. Os serviços de posvenção devem ser oferecidos a partir da primeira semana após o suicídio. As ações devem ser acessíveis, conhecidas e avaliadas, ter objetivos claros e mensuráveis e oferecer treinamento local e equipe adequada (Alves, 2023; Scavacini, 2022).

No Brasil, a oferta de posvenção ainda é incipiente, com programas ainda em desenvolvimento. Ela é fundamental nos cuidados à saúde mental e, devido a dificuldade de acesso, muitos sobreviventes ainda enfrentam o processo de luto sem o apoio adequado.

Sobreviventes de tentativas de suicídios

Toda pessoa que perdeu um ente querido é chamada de sobrevivente e pode receber cuidados de alguns (poucos) grupos de apoio. Porém há necessidade de cuidados às pessoas que sobrevivem a tentativas de suicídio (sobreviventes de fato) e pouco se fala a respeito.

Pessoas que tentam o suicídio, são chamadas de “tentantes”. Pergunto-me se esse é um termo adequado e respeitoso, ou depreciativo e propício ao estigma?

Pessoas que tentaram o suicídio e não morreram (sobreviventes) e seus familiares precisam lidar com vários preconceitos. De modo geral, são maltratadas e desrespeitadas por profissionais de saúde desde o momento do primeiro atendimento. São inúmeros os relatos de maus-tratos e violência psicológica nos hospitais durante o período de internação, desde palavras ofensivas, de deboche até violência física. Profissionais de saúde também estão envoltos em preconceitos. Formados para salvar vidas, sentem-se agredidos pelo suicídio e muitos acreditam ser um desrespeito ter que “cuidar” de alguém que tentou morrer, quando há tantos querendo viver, o que demonstra a falta de conhecimento e esclarecimento sobre o assunto. Eles também têm dificuldade de lidar com sobreviventes de tentativas de suicídio, pessoas com ideação suicida e familiares. Embora estejam preparados para cuidar, não foram formados para lidar com as questões do suicídio e morte. A formação de profissionais de saúde para lidar com temas delicados e com pessoas vulneráveis frente às várias possibilidades de morte deve se iniciar durante a graduação.

Muitos daqueles que sobrevivem a tentativa de suicídio dizem que preferiam ter morrido e se sentem envergonhados pela tentativa e pela sobrevivência, pois a reinserção social é extremamente difícil, dolorida e, às vezes, quase impossível. Há sentimentos de vergonha e humilhação devido ao preconceito contra quem pensa em se matar.

Após uma tentativa de suicídio, a reinserção na escola (ou qualquer outra instituição) precisa ser muito trabalhada e cuidada. Todos os alunos e profissionais precisam ser preparados para lidar com toda discriminação a qual aquela pessoa estará submetida, como chacotas, comentários depreciativos e a famosa frase “nem para isso você serve”, aumentando o risco de uma nova tentativa. Nem toda tentativa é um risco para nova tentativa, porém, quanto maior o número de tentativas, maior o risco.

A reinserção social também é difícil. Estes sobreviventes sentem vergonha do ato, de voltar para casa, ao trabalho, à escola, à vida. Há necessidade de treinamentos e psicoeducação social para auxiliar na reinserção de alguém que, inundado de dor e sofrimento, viu na tentativa de suicídio sua única saída, entretanto, sobreviveu, tem mais uma chance de viver com qualidade e necessita de cuidados adequados. A dificuldade de reinserção social é mais um risco para nova tentativa.

Luto por suicídio

A pessoa enlutada por suicídio é chamada “sobrevivente”. O termo, originado do inglês *survivor*, é utilizado para designar pessoas impactadas por um suicídio. No Brasil, a fim de evitar equívocos com o uso desta terminologia, utiliza-se “sobreviventes enlutados por suicídio” para designar familiares, amigos, profissionais e pessoas em luto próximas ao falecido.

Estudos apontam que até 135 pessoas são impactadas por um suicídio e, em média 1.825.605 pessoas são expostas a um suicídio no Brasil (familiares, amigos, colegas de trabalho/escola, profissionais de saúde, policiais, pessoas que encontraram o corpo, entre outros). Muitos desses sobreviventes terão que aprender a viver sem o ente querido (Cerel et al, 2018; Scavacini, 2022).

O luto por suicídio é considerado o mais difícil de ser elaborado, pois envolve especificidades como morte violenta, inesperada, estigmatizada e impregnada de culpa, grande impacto no sistema familiar, além das singularidades do enlutado e da cultura a que ele pertence. Deve se considerar ainda que o algoz (quem mata) e a vítima (quem morre) são a mesma pessoa.

O sobrevivente sofre com a sobrecarga de cobrança social, estigma e julgamentos. A família carrega uma marca, em geral se sente envergonhada e pode levar à deterioração de laços familiares. Os familiares podem ficar apreensivos e o medo de que o suicídio se repita na família pode levar ao segredo do motivo da morte e transmissão psíquica transgeracional (risco de outros suicídios).

Sentimentos conflituosos sobre a perda podem aparecer e dificultar o processo de luto, como por exemplo, sentir tristeza, raiva, compaixão e amor ao mesmo tempo. É recorrente a busca incessante pelo motivo do suicídio. Muitas vezes se incorre em culpabilização tanto daquele que morreu como dos amigos e familiares enlutados, ao se acreditar que o suicídio foi causado por algo que fizeram ou deixaram de fazer. Nestas circunstâncias, o luto tende a se tornar mais complexo.

O luto dos sobreviventes pode não ser socialmente reconhecido e a pessoa enlutada não se sentir autorizada a falar sobre quem morreu ou expressar sua dor. Muitas vezes apresenta maior dificuldade para encontrar um significado para a perda, desencadeando sentimentos ambivalentes como raiva e culpabilização e facilitando o luto complicado.

Não se deve ter medo de tocar no assunto. O suicídio não pode ser tabu. A repetição e o segredo podem levar a uma cultura familiar de que o suicídio pode ser uma saída para o sofrimento. A repetição de modos de relacionar-se com o outro ou com adversidades da vida não implica a repetição do ato suicida (Scavacini, 2022, p. 63).

O suicídio é sempre risco para o Luto Complicado e para outro suicídio. A posvenção é fundamental. É importante que se faça contatos com as pessoas enlutadas por suicídio, que precisam ter sua dor autorizada e alguém que a acolha. A pessoa enlutada por suicídio precisa falar sobre o assunto. Na maioria das vezes, não é preciso dizer nada, basta estar junto, e ouvir. Na escola, alguns alunos são mais impactados pelo suicídio de um colega e podem estar em maior risco de agravos à saúde mental.

Muitas vezes, considerando a dificuldade de o enlutado processar sua perda, pode ser necessário o acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico.

Importante!

Ainda como forma de prevenção, para os escolares e profissionais da escola é fundamental entender os sentimentos, saber como lidar com eles e com as frustrações. Atualmente, os jovens, além de ter que dar conta de tudo o que perderam durante a pandemia do Covid-19 e se adaptar a essa nova sociedade, se sentem pressionados a ser competentes, ter sucesso profissional e independência financeira.

Professores também estão vulneráveis aos agravos à saúde mental pela violência escolar, pela falta de segurança, pela desvalorização da profissão, pelo *burnout* e pela falta de apoio que recebem, contribuindo para o aumento dos casos de suicídio.

A escola precisa tratar do tema suicídio, afinal o assunto está entre crianças, adolescentes e jovens. Como afirma Scavacini (2022), eles recebem todo tipo de informações sobre suicídio, assistem na TV e em séries e até buscam saber mais na *dark web* ou *sites* pouco confiáveis. O ideal é receber a informação de uma fonte segura como a escola.

Onde buscar ajuda? No Centro de Atenção Psicossocial – CAPS mais próximo da residência ou da escola e/ou no Centro de Valorização da Vida – CVV, ligue 188.

A escola precisa falar – e esclarecer - sobre o suicídio!

Referências

ALVES, E.G.R. Educação para a morte: É preciso falar sobre morte, suicídio e luto na escola. *In*: Lima, L.R.; Nunes, L.G.A.; Silva, S.M.C.; Souza, M.P.R. (Orgs.) **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional**: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 453-464. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97600

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública -1 (2006). São Paulo: FBSP, 2023.

ANNUNCIATO, P. Suicídio: o que a escola pode fazer? **Nova Escola** n° 315, set, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12462/suicidio-o-que-a-escola-pode-fazer> Acesso: 18.jun.2024.

BOTEGA, N. **Crise Suicida**: avaliação e manejo. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. **Boletim Epidemiológico**, v. 52, n° 33, set. 2021. Disponível em https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf Acesso em: 28.nov.2023.

BRASIL. **Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm Acesso em: 28.nov.2023.

CEREL, J. et al. How many people are exposed to suicide? Not six. **Suicide and Life-Threatening Behavior**, v.49, n° 2, 2018. Disponível em: https://losscs.org/wp-content/uploads/2018/05/Cerel_et_al-2018-Suicide_and_Life-Threatening_Behavior.pdf. DOI: 10.1111/sltb.12450. Acesso: 18. jun.24.

MINOIS, G. **História do Suicídio**: a sociedade ocidental diante da morte voluntária. São Paulo: Unesp, 2018.

KOVÁCS, M.J. **Educação para a morte**: quebrando paradigmas. Porto Alegre: Sinopsys, 2021.

MARQUETTI. F.C. **O suicídio como espetáculo na metrópole**: cenas, cenários e espectadores. São Paulo: Fap-Unifesp, 2011.

MARQUETTI, F.C (Org.). **Suicídio**: escutas do silêncio. São Paulo: Unifesp, 2018.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Uma em cada 100 mortes ocorre por suicídio, revelam estatísticas da OMS**, 2021. Disponível: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>_Acesso em: 18.jun.2024.

PRADO, A.S. **Vamos falar sobre suicídio?** A prevenção no ambiente escolar. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553647/2/Vamos%20falar%20sobre%20suicidio_a%20prevencao%20no%20ambiente%20escolar.pdf. Acesso em: 18.jun.2024.

SALIMON, A.V.C.S. **Suicídio**: uma questão de saúde pública no Brasil? [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual Paulista - UNESP. Assis/SP, 2023.

SCAVACINI, K. **Suicídio - um problema de todos**: como aumentar a consciência pública na prevenção e na posvenção. Sinopsys, 2022.

SHNEIDMAN, E.S. **Deaths of a man**. Quadrangle, 1973.

CAPÍTULO 7

*O Metaverso é uma rede de performances
criativas e tem diversidade.*

(Silvio Meira)

CAPÍTULO 7 - REDES SOCIAIS E SEUS DESAFIOS PARA A ADOLESCÊNCIA

Almir Almas

*O Metaverso é uma rede de performances
criativas e tem diversidade.*

(Silvio Meira)

Resumo

Este artigo é fruto da aula ministrada no Curso de atualização “Estude com a gente on-line: escolarização e seus desafios”, realizado por meio da parceria entre a Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e a Diretoria de Formação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. O convite veio a partir de parceria realizada há anos com o Instituto de Psicologia da USP e com sua ex-diretora Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza, que é a Coordenadora deste curso (juntamente com a Prof^a Dr^a Márcia Melo, Vice Coordenadora e Prof^a Dr^a Márcia Regina Cordeiro Bavaresco, Coordenadora Pedagógica). Aula e capítulo tratam da era digital em que se vive no momento e do mundo em rede, atualizando com o *hype* de 2021 e 2022, Metaverso. Trata o mundo em rede como interface que leva a humanidade a entender o mundo. Se essa é a realidade para adultos, quando voltamos para o mundo dos adolescentes, torna-se ainda mais real, uma vez em que se está em um mundo conectado. Portanto, nesta aula e capítulo, procura-se entender os desafios das conexões das redes, para ajudar a entender as semioses que elas criam.

Introdução

Ao abordarmos redes sociais e ambientes digitais, em primeiro lugar é preciso entender as dinâmicas das redes e de como elas atuam. Independente de qual geração as usam, refletir sobre as suas complexidades e desafios é o principal ponto para que possamos encarar as oportunidades, bem como os problemas que nos são colocados. Por isso, ideias que propõem a educação e a formação a respeito do tema são importantes peças na compreensão de como

podemos construir elos de navegação nas redes.

Em primeiro lugar, gosto de enfatizar que vivemos em mundo conectado. Isso é ponto pacífico. Independente da geração, é essa a nossa realidade. E quando olhamos para o mundo dos adolescentes, essa premissa se torna ainda mais real.

O propósito é entender a sociedade em rede tendo como características premissas como “fluxos de informações e relações de poder” e “hierarquias em redes”; “redes de inter-relações sociais”; “forma assíncrona no tempo”; conexão entre mundos “geograficamente distantes”; “compartilhar”; “inteligência coletiva”; uso de “tecnologias de Informação e Comunicação” (Castells, 1999).

A partir desse pensamento, pensa-se em informação e conhecimento como recursos e objetos de troca, na existência de uma infraestrutura informacional e procedural, física e tecnológica, com regras de funcionamento e ética, em comunicação, conexão e em equipamentos tecnológicos que os permitem. Rede em conexão também pressupõe uma legitimidade, isto é, o compromisso, a participação, a cooperação e a mobilização; uma efetividade, isto é, poder mobilizar e estabelecer parcerias; e uma sustentabilidade, isto é, é um processo de mobilização constante. Pressupõe também colaboração não tradicional, isto é, ações individuais em proveito de resultados coletivos. A conexão em rede é um processo de comunicação que gera intercâmbio de informação, de experiência e uma troca de conhecimento. Enfim, pode-se entender essa conexão em rede como a construção de uma comunidade virtual:

construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (Lévy, 1999).

Outro conceito de Pierre Lévy, a *Árvore do Conhecimento*. Cada um coloca na árvore um fruto, que é seu conhecimento. Ao colocar um conhecimento na *Árvore*, deve fazer uma troca, solicitar algo e colocar algo em troca, na construção de uma inteligência coletiva. Esse conhecimento é um dos nós da árvore. Pierre Lévy traz o exemplo das sociedades das formigas, que constroem uma inteligência coletiva através da troca de feromônio, trabalhando em prol da comunidade. Isto é, a inteligência coletiva das formigas

é algo que se faz para a sociedade e não para um indivíduo. Nenhuma formiga trabalha para si própria, ela trabalha em prol da sociedade rede, através da construção de uma inteligência coletiva, a inteligência do formigueiro.

As nossas ações em rede não são ações individuais. Na verdade, são ações individuais em proveito do resultado coletivo. Estamos colocando nas redes algo que ajudará na construção de uma inteligência coletiva dessa rede. Os recursos e objetos de trocas existem em rede e o conhecimento e a informação fazem parte desses objetos de trocas.

Para que essas trocas se realizem de forma abstrata, elas precisam da existência de uma infraestrutura física informacional que permite a troca. Isto é, há algo físico e tecnológico que não vemos, mas, que existem para sustentar. Embora as redes sejam redes abstratas, ela precisa de algo físico para o seu funcionamento, com suas regras, funcionamento e éticas. O que permite a conexão e o uso dos equipamentos tecnológicos. A Ética está acima dessa estrutura técnica existente.

Intercâmbio de informação, intercâmbio de conhecimento e processo de comunicação. Em suma, é o que nos permite uma experiência em um mundo digital, diferente de nossa experiência física, de um mundo real.

Em suma, quando falamos em rede, estamos em um processo de comunicação. E a comunicação é um dos processos humanos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são objetos tecnológicos que nos permitem comunicar, criar e construir conhecimento em uma rede digital.

Interessa, então, pensar agora em como essa rede se faz presente agora, na atualidade. Fala-se neste momento em *Web 3.0*. Para isso, precisa-se chamar a atenção para a história e falar que a Internet 1.0 foi, de 1991 até entrada dos anos 2000, a Internet de comunicação entre nós, em trocas de links e interlinks, da comunicação um a um. Que foi, evidentemente, quebra de paradigma que nos trouxeram as tecnologias de informação e comunicação. Isto é, não é mais um divulgando para muitos e muitas, como na rede de *Broadcasting* (uma rede que permite a comunicação de um a muitos), mas uma comunicação de um a um, de uma rede *Broadband*, que permite a comunicação de um a um, ponto a ponto, ou de vários a vários. A Internet 1.0, assim como as ferramentas que surgiram na época, como o CD ROM interativo, por exemplo, que permitia a que se interagisse entre *links* de informações, propiciou que a informação não fosse mais buscada linearmente, mas, que se pudesse fazer uma busca

randômica e a construção de caminhos entre *hiperlinks* e hipertextos. Ainda nesse momento, a troca de vídeo, por exemplo, (isso antes do *Youtube*) era feita na chamada *peer-to-peer*, um a um, ponto a ponto, como por exemplo, anexando-se o vídeo ao e-mail.

Com o aumento da capacidade física e tecnológica das redes, permitiu-se o avanço para Internet 2.0. A internet 2.0, a partir de 2000, veio permitir que o usuário não apenas recebesse informação e trocasse informação ponto a ponto, permitiu também que esse usuário gerasse conteúdo próprio para a rede. Dessa forma, o Usuário se transforma em produtor do conteúdo, e, obviamente, do conhecimento. Isto é, ao se tornar produtor do conhecimento, produtor da informação, ele passa a compartilhar essa informação. E nesse ponto o usuário passa a fazer parte dessa inteligência coletiva que se constrói em rede. Porque o usuário passa a estar em outra posição, como se colocasse na “árvore do conhecimento” algo próprio (o seu conhecimento) e retirasse algo de lá (o conhecimento que outros colocam). Passa de usuário a produtor de conteúdo.

Neste ponto, gosto de sempre retomar um conceito que me é caro e com o qual trabalho desde minha tese de doutorado, defendida em 2005. Criei o conceito de Linguagem de uso e Linguagem de Produção para poder falar das mudanças na linguagem de quem produz e de quem consome informação/conteúdo. Quando consumimos informação, seja de televisão, de internet, qualquer que seja, a gente aprende a linguagem de usuário dessa informação; ao se transformar em produtor de conhecimento, passa a aprender a linguagem de produção, que permite pensar em outros patamares de como essa informação é gerada e de como ela é compartilhada. A linguagem como usuários e como produtores constituintes de uma rede de troca de informação está associada ao desenvolvimento da tecnologia, que, por sua vez, transforma e é transformada pelo conteúdo.

As infraestruturas tecnológicas avançam e permitem essas trocas entre os usuários. Ao entrar na Internet 2.0, entra-se em um outro momento do desenvolvimento da tecnologia. E, ressalta-se, é com a Internet 2.0 que se tem o nascimento das redes sociais, permitindo a troca de informação com outros atributos sociais, como as comunidades, as interações com os conteúdos (como “likes” e “deslikes”, por exemplo), a classificação, o “rating” etc. Os teóricos do ciberespaço e do mundo virtual já nos anos 90 falavam do

nascimento de redes sociais em função da construção de redes de trocas, ou de comunidades específicas. E de uma rede de inteligência coletiva. Daí o pulo para o *Facebook*, *Instagram*, *X (Twitter)* etc e, antes dessas, o *ICQ* e *Orkut*, por exemplo. O usuário se transforma em produtor de conteúdo em uma sociedade em rede. Permite um novo mundo em que se passa a ser tanto usuário como consumidor. Constitui-se uma rede de intercâmbio e troca, na construção de uma sociedade em rede, como definido no começo deste texto, a partir das teorias de Manuel Castells.

Mas, antes mesmo da existência do *Youtube*, a Internet gerada pelos usuários possibilitou a criação dos *Blogs*, como espaços de troca de informações em textos. E posteriormente, os *Vlogs* já eram *Blogs* com conteúdo de vídeo inseridos neles. Já se configuram aí evolução da Internet 1.0, com suas páginas que se abriam e se “atualizavam” na frente da sua tela.

Voltando aos avanços dos paradigmas tecnológicos, hoje, tem-se uma infraestrutura física de redes que seria impensável há 25, 30 anos. Com a chegada da Internet de alta velocidade, as redes de alta potência, as redes de telefonia 4G e 5G, outros recursos e dispositivos são colocados à disposição.

Metaverso

O Metaverso se tornou um *hype* entre 2021 e 2022. Nesse sentido, este texto ajuda a refletir sobre como um *hype* pode também nos servir para pensar o papel das redes sociais no mundo adolescente.

E isso nos leva ao segundo ponto da nossa aula/texto, que é o Metaverso. Quer dizer, para falar de Metaverso, precisa-se adentrar a essa nova fase histórica da Internet, que é a *Web 3.0*. Para a *Web 3.0*, algumas das palavras-chaves são: descentralização, transparência, realidade virtual e horizontalidade. Com a tecnologia de *Blockchain* será possível a descentralização da informação e maior controle dos próprios dados por parte dos usuários. A possibilidade de uma Internet semântica que a *Web 3.0* traz, permitirá também outro tipo de navegação; que, por sua vez, traz junto o aprendizado de máquinas, com a tecnologia *machine learning*, a Internet das coisas (IoT) e a inteligência artificial.

Ao entrar na discussão a respeito do Metaverso, traz-se para o centro da conversa diversos aspectos que compõem a definição do termo, como,

por exemplo, interoperabilidade, interação simultânea e em tempo real, experimentação da sensação de imersão, por exemplo, que se complementam com o entendimento do mundo em rede.

Diante disso, é pertinente pensar sobre como projetos colaborativos em rede constroem sua independência em relação às questões geográficas e institucionais. E, principalmente, como sua compreensão nos trazem para as questões atuais das plataformas digitais (e no caso específico, do Metaverso), que se interoperam e que apresentam intensas atividades *on-line*, interatividade em tempo real, busca de experiências de imersão e papel ativo dos usuários. Entende-se as conexões em rede também como propiciadoras de atividades humanas que extrapolam o ato de jogar, não é apenas uma ferramenta de praticar o jogo, mesmo que as suas possibilidades de simultaneidade possam permitir isso. Isto é, essa característica de ser “além do ato de jogar, além do jogo” é uma das marcantes características do Metaverso, pois isso permite estabelecer relações humanas, mesmo que no mundo virtual.

Vendo assim, leva-nos a pensar em agência dos usuários. Isto é, as redes possibilitam um agenciamento, no sentido colocado por Janeth Murray e Arlindo Machado, que vai além da experiência do usuário. Para Janeth Murray, destaca-se a capacidade de realizar ações, ver os resultados das decisões e escolhas feitas (Murray, 2003) e para Arlindo Machado, destaca a ação do usuário e o acontecimento que essa ação propicia (Machado, 2007). Tanto para Janeth Murray, quanto para Arlindo Machado, o grau de agenciamento do usuário (aqui podemos usar a expressão Interator) é o que vai permitir maior ou menor grau de imersão e de presença.

O conceito de “agência” também vale para o Metaverso. Pierre Lévy, em seu livro “O que é o Virtual?”, de 1996, já nos ensinava que o virtual é o que está em potência, é o que vem a se “atualizar”. Isso leva a que se possa entender esse universo do Metaverso como um universo em potência, uma realidade que se concretiza no mundo virtual, porém com a necessidade da agência do usuário (interator).

Então, o que é o Metaverso?

O Metaverso permite colocar o humano em uma rede que não é apenas digital, mas física e digital ao mesmo tempo, isto é, a chamada *Figital* (Meira, 2022).

O metaverso é figital: há uma transição, acelerada nos

últimos dois anos, do universo **físico** [das dimensões largura, profundidade, altura e tempo] para o **figital** [das dimensões **física**, aumentada e estendida pela **digital**, as duas articuladas e orquestradas pela dimensão **social** -a das conexões, relacionamentos e interações entre agentes- em **tempo quase real** -o tempo das pessoas, e não dos sistemas ou das organizações] e o metaverso deveria ser... o **espaço figital**.

Combinação do concreto e do virtual, o metaverso existe no espaço, e no futuro, figital. Se a gente imaginar “o” metaverso ambientes onde a percepção da realidade e as performances são tais que é indistinguível, para um observador, se algo está acontecendo na dimensão física ou no plano digital-social do espaço figital... o metaverso ‘será’ realizado pelas plataformas e aplicações dos ecossistemas que, verdadeiramente, venham a existir no mundo figital (Meira, 2022. p. 5,6).

O Metaverso permite pensar num agenciamento que extrapola as interfaces corriqueiras de IHC (Interfaces Humano-Computador), como teclados, mouses, telas e coloca o usuário dentro de uma versão de si mesmo recriada para o universo digital, ou seja, transforma o usuário em um Avatar.

Vale aqui destacar o uso de duas palavras: Metaverso e Avatar. A ideia de Metaverso foi introduzida pelo escritor Neal Stephenson em 1992. Em seu romance de ficção científica, *Snow Crash*, ele descreve um mundo *on-line* onde as pessoas usam avatares digitais para explorar o mundo virtual e escapar do mundo real totalmente distópico. *Snow Crash* é um vírus; e Hiro, o protagonista herói-*hacker*-samurai, procura destruí-lo para lutar contra a ameaça que ele representa aos mundos físico e virtual. O termo *Snow Crash* refere-se a problemas nos computadores *Macintosh*, em que quando a CPU travava a tela mostrava bitmap num efeito parecido com a televisão fora do ar. O termo Metaverso aparece como algo que poderia ser a Internet do futuro, como uma Internet baseada em realidade virtual. No romance aparece um centro chamado *Central Intelligence Corporation (CIC)*, fusão entre a Biblioteca do Congresso e a *CIA (Agência Central de Inteligência)* que controla um banco de dados. Antes de *Snow Crash*, o termo Avatar aparece pela primeira vez em 1986, a partir do Sânscrito, nas pesquisas do *Environment Habitat*, em que no contexto do mundo virtual avatares (corpos virtuais) funcionam como a representação humana em um mundo virtual (ou ambientes gerados

por computadores). *Habitat* foi criado como um *game multiplayer* em um ambiente virtual *on-line* (*ciberespaço*). A representação dos usuários nesse mundo virtual se dava na tela como avatares, em que esses poderiam ter uma visão em terceira pessoa de si mesmo.

Décadas depois, grandes empresas de tecnologia começaram a desenvolver suas próprias versões de metaverso, contando, agora com o conceito de descentralização, próprio do mundo do *Blockchain*, das criptomoedas e do NFT (*Non-Fungible Token* – Token não fungível) e da possibilidade dos ambientes dos jogos e dos mundos em 3D, na sua sensação de tridimensionalidade e de trocas em tempo real. O que também está por trás de tudo isso é o avanço tecnológico computacional, que traz consigo o aprendizado de Máquinas, que norteará o próximo *hype* pós *hype* Metaverso, a Inteligência Artificial. Bom isso é assunto para outra aula.

Pode-se dividir o Metaverso em diversas camadas que podemos colocar da seguinte maneira: aquelas que são visíveis e as que são invisíveis. Ambas são essenciais para sua existência. Por exemplo, nas camadas visíveis tem-se: 1) Experiência: aquilo que propicia o acesso à experiência em si do Metaverso, que possibilita que se possa experimentar palestras, shows, galerias de arte, teatro, compras e games; 2) Negócios e Atividades: o que possibilita a existência de negócios e serviços no Metaverso, por exemplo, lojas, anúncios, agentes, curadorias diversas, avaliações etc; 3) Economia do Criador: o que possibilita as atividades criativas que se relacionam com a Metarquitectura, *Worklow* e a comercialização. Nas camadas invisíveis tem-se: 1) Descentralização: com os *blockchain*, microserviços, *Edge Computing* e agentes de Inteligência Artificial; 2) Computação Espacial: as *X-Realities* VR, AR e MR, as multitarefas de UI e o mapeamento geoespacial; 3) Interfaces & Gadgets Os equipamentos de HMD (*oculus* de realidade Virtual), óculos inteligentes, interfaces mobile e outros *Gadgets* com uso de interface tátil, gesto, voz e neural, por exemplo; 4) Infraestrutura: pode-se dizer que essa é a parte pesada do Metaverso, que incluem GPU's, MEM's (sistemas microeletromecânicos) & pequenos processadores abaixo de 7nm; processamentos na nuvem, redes 5G, redes *Wi-Fi* e de 6G. Ou, de outra forma, os visíveis são o mundo virtual, os aplicativos e o conteúdo; os invisíveis são as plataformas (desenvolvedores de plataforma, criadores de 3D e os acessos; a infraestrutura e *hardware*, como os dispositivos técnicos, acessórios e sistemas

computacionais; e por fim, os facilitadores, como o sistema de pagamento e monetização, as verificações de identidades, a parte de segurança, privacidade e governança. (Breia, 2021; Cifs, 2022; Meira, 2022; Mozunder, Sheeraz, Athar, Aich, Kim, 2022; Radoff, 2021).

O que se pode dizer é que não há um Metaverso principal. Ou seja, não há um dono do Metaverso, não há vários Metaversos. Metaverso é único e há diversas plataformas de Metaverso e com variadas entradas, ou seja, com variadas interfaces de acesso, seja através dos óculos de realidade virtual, do computador, de navegadores de Internet, realidade aumentada, dispositivos de jogos, mobile etc.

Problemas nas/das redes sociais e no/do Metaverso

É preciso também colocar em evidência os problemas que se enfrentam ao se adentrar nas redes sociais. E, por conseguinte, também no Metaverso. São problemas parecidos, portanto, são tratados aqui como sendo da mesma ordem. Embora esta aula/texto se refira aos jovens e adolescentes, esses problemas não dizem respeito apenas a esses; adultos também são passíveis desses problemas.

Lista-se aqui alguns desses problemas. Primeiro, com as redes sociais: 1) *bullying e hoax*; 2) brigas e discussões; 3) distorção da realidade, 4) distração e vício; 5) vida intensa; 6) saúde; 7) pressão. Segundo, com o Metaverso: 1) a falta de afeto; 2) *bullying* e cancelamentos; 3) excesso de tempo no Metaverso; 4) ocultação ou falsificação de identidades (“deep fakes”) com avatares; 5) fraudes e uso de dados pessoais; 6) risco e vulnerabilidade da Internet; 7) riscos e problemas como os das redes sociais. Como se vê, são problemas que já se apresentavam desde o começo da sociedade em redes virtuais e que continuam na atualidade com a entrada do Metaverso.

Entendo que o principal problema que o Metaverso possa trazer talvez seja a falta de afeto. Isto é, a falta do lado humano, é deixar que o Metaverso vire apenas um universo das corporações (grandes corporações), sem olhar para o humano. Esse é o grande desafio para o Metaverso: encontrar aquilo que o torna humano. Portanto, se não se coloca o afeto dentro do Metaverso, esse universo vira apenas um universo do mundo das corporações, que não estão interessadas no afeto, no que é essencialmente humano.

Embora tenha repetido algumas vezes acima a palavra “corporações”,

a questão do afeto não diz respeito apenas a isso. A grande crítica às redes sociais e ao mundo em redes virtuais é justamente isso, que essas não possibilitam a vivência além do virtual. O que não é verdade. Há, sim, e muito afeto nas redes. Uma vez que a vivência em um mundo virtual, em si, é real (embora possa parecer contraditório à primeira vista), ela traz o afeto. Isto é, ela traz o estabelecimento de relações e os sentimentos que elas provocam. O que é colocado em foco é que sem o humano (e seus sentimentos), tanto as redes sociais virtuais, quanto o atual Metaverso são meras ferramentas. O que torna essas ferramentas importantes para a experiência humana é justamente poder nelas vivenciar afetos.

Conclusão

Um dos principais usos preconizados para o Metaverso seria o da Educação. Porém, fica a pergunta: como lidar com o Metaverso na área educacional? Conceitualmente, pode-se dizer que o Metaverso na educação seja mais do que espelhar o mundo real dentro do espaço do Metaverso, em espaços virtuais em 3D, como, por exemplo, seus prédios etc. Muitas das pessoas que falam do Metaverso na educação tomam esse caminho. Porém, Metaverso na educação não é apenas criar o *Digital Twin* (gêmeo digital), ou a replicação do mundo real no mundo digital. O que se precisa, de fato, é a construção do educacional. Isto é, o que importa não é a construção do espaço físico virtual tal qual o espaço físico real; importante é trazer o conceito de educação e suas aplicações. Ou seja, mais uma vez, não é acompanhar o uso das corporações que estão interessadas em espelhar o mundo real para projetos corporativos. Ou, não é deixar que as instituições educacionais pensem nessa lógica da replicação do mundo real e físico, como pensam as corporações. O que de fato precisa é trazer o afeto e o humano em primeiro plano; e com isso, traz-se a educação.

Mas, o que é educação e como se pode trazer o que se entende e o que se defende por educação para o mundo virtual? Essa é a grande e principal pergunta. E é mais importante ainda quando se fala de educação para a juventude.

Como demonstrado desde o começo desse capítulo, entendendo as dinâmicas das redes sociais e dos ambientes digitais e de como o mundo em rede impacta a juventude, leva-se a refletir sobre quais são as complexidades, problemas e desafios que se apresentam e, também, quais as oportunidades que são dadas. Mais uma vez, vale destacar que o que faz a diferença é pensar

em como educar e formar pessoas para estarem diante desse mundo em transformação.

Portanto, não é a clássica briga entre integrados e apocalípticos que vai guiar a juventude nesse emaranhado de nós em que o mundo se encontra. Quando se fala em mudança que a tecnologia traz, sempre pertinente retomar uma fala a partir de uma entrevista com Sara Stuart, em 1993, para o documentário em vídeo ACCESS/AKUSESU/ACESSO, em que ela diz: “Eu penso que a grande crítica é pensar a tecnologia como uma resposta, uma solução, algumas ferramentas de alta tecnologia vão fazer a diferença. Não é. Não é uma panaceia. Não é a grande resposta. O que está promovendo mudanças são pessoas trabalhando arduamente juntas” (Almas, 1993). Para a juventude, principalmente, o estar junto, o compartilhar e o viver coletivamente é o que faz a diferença.

E esse coletivo é feito de AFETO. É feito de humano, de humanidade. O humano é o que torna a tecnologia em ferramenta de transformação. Sem se colocar o humano no centro dessas transformações, não há como fazer a diferença. Para além da educação, o exemplo dado do projeto Transcender, traz para o centro da discussão a experiência do luto e dos rituais de despedidas. Esses rituais e essas vivências estiveram em suspensão durante a pandemia.

O Projeto Transcender é um projeto que nasce em 2020, criado pelo LabArteMídia (Laboratório de Arte, Mídia e Tecnologias Digitais), grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Cinema, Rádio e Televisão e do Programa de Meios e Processos Audiovisuais da ECA, em parceria com o InterPsi (Laboratório de Estudos Psicossociais: Crença, Subjetividade, Cultura & Saúde), grupo de pesquisa vinculado ao Instituto de Psicologia e o Laboratório de Robôs Sociáveis, vinculado à Escola Politécnica, todos da Universidade de São Paulo. Seu objetivo primeiro foi o de criar uma plataforma on-line de forma poética e com apoio de psicólogos, especialistas em rituais, estudiosos de religiões, do direito, das artes, do audiovisual, da comunicação e da engenharia da computação, a ferramenta busca proporcionar uma experiência de afeto e ajuda no processo do luto e na conservação de memórias. É uma pesquisa aplicada na construção de uma ferramenta social em atendimento à demanda da Pandemia da Covid-19. Em 2022, o projeto foi reformulado com o propósito de estudar o estabelecimento de relações humanas, em especial, o afeto, no mundo virtual, mediado pelas inovações de

linguagens comunicacionais e artísticas e pela construção de redes colaborativas transdisciplinares e intermedialidades, tendo como meio no atendimento de seus objetivos a construção do projeto TRANSCENDER no recém adquirido Metaverso da Universidade de São Paulo. A pesquisa busca o entendimento de como as semioses de enunciação cinematográficas/audiovisuais são geradas e ressignificam a presença e a memória (Machado, 2007).

Desse modo, ao levar o projeto para o Metaverso, busca-se expandir o estado da arte das áreas de Comunicações e Artes, Arte & Tecnologia e Interfaces Humano-Computador, bem como a associação dessas áreas com o universo de Criptomoedas, *Blockchain*, Inteligência Artificial, NFT, Internet das Coisas, Computação em Nuvem e aspectos da saúde psicológica do ser humano. Com a expansão da rede colaborativa transdisciplinar e interdisciplinar, juntam-se ao projeto o Departamento de Engenharia de Computação e Sistemas Digitais da Escola Politécnica, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, o Instituto de Estudos Avançados e as áreas de administração de empresas e gestão da inovação na FEA e na EACH, o Núcleo de Pesquisa em Tecnologias para Arquitetura, Urbanismo e Design (NUTAU), FATECs e ETECs associadas ao Centro Paula Souza, o Banco de Histórias da Democracia Brasileira (UNIFESP), e integração com a rede internacional “Games for Change” (América Latina, EUA, União Européia, Ásia e África) e entidades culturais como o Museu da Pessoa; além das parcerias internacionais com a Radio Caca Foundation LTD., de Singapore, e a *University Blockchain Research Initiative* (UBRI), trazidas através do Departamento de Engenharia de Computação e Sistemas Digitais da Escola Politécnica.

Quando o projeto Transcender nasce, ele surge como proposta de pesquisa para atender uma demanda de saúde pública. Viver o luto e participar de rituais de despedidas de seus entes queridos fazem parte das demandas de saúde pública que tiveram em estado de complicação durante a pandemia. A saúde psíquica do ser humano é também um problema de saúde pública. E, no caso do projeto Transcender, toma-se mão de avanços da tecnologia para criar uma ferramenta social que coloque o AFETO em primeiro plano. Ou seja, estudar o estabelecimento de relações humanas, em especial, o afeto, no mundo virtual.

É claro, é preciso levar em conta também que o avanço tecnológico acaba promovendo, de certa forma, um fosso entre quem tem condições

de usufruí-lo e quem não tem. Em outras palavras, por seu custo alto e sua característica de que em seu começo nem todo mundo tem acesso aos avanços apresentados, cria-se um grupo de excluídos.

À medida em que a tecnologia se torna uma presença constante em nossas vidas e a sua incorporação na vida cotidiana passa a ser o mote da atualidade, torna-se evidente a exclusão digital de uma considerável parcela da população. Resolver esse desafio é uma tarefa complexa, dadas as limitações humanas, econômicas e financeiras que perpetuam essa exclusão. A exclusão digital, resultante, evidentemente, da exclusão que se dá no mundo real, ressalta a importância de que os Conselheiros Educacionais atuem na promoção da inclusão digital, a partir de seus “lugares de fala” em seus locais de trabalho. As escolas públicas enfrentam desafios de conectividade e de falta de equipamentos, por exemplo, que demandam esforços coletivos para superar essas barreiras. Nesse contexto das revoluções tecnológicas e da exclusão digital, é imperativo considerar as disparidades no acesso às tecnologias entre escolas públicas e privadas. Nesse sentido, os conselheiros desempenham um papel crucial na promoção da equidade nesse cenário, buscando soluções para garantir que as inovações tecnológicas beneficiem a todos.

Surgem, então, as indagações sobre as experiências possíveis no Metaverso e os sentidos que podem ser proporcionados. O Metaverso, com suas promissoras possibilidades e desafios, emerge como um espaço de reflexão e potencial transformação. No entanto, para alcançar uma verdadeira inclusão digital, é imperativo que se considere não apenas as inovações tecnológicas, mas também as barreiras sociais e econômicas que contribuem para essa exclusão. Ao enfrentar esses desafios de maneira coletiva e inclusiva, pode-se aspirar a um futuro digital que beneficie a todos, superando as barreiras que atualmente deixam uma significativa parte da população excluída das ferramentas digitais. Mesmo diante do desenvolvimento do Metaverso e das oportunidades que são oferecidas, é importante notar que o Metaverso não resolve integralmente os desafios enfrentados pela educação. Mesmo com a criação de avatares “inclusivos”, como uma das diversas abordagens para lidar com questões sensoriais e perceptivas, acaba-se não chegando ao cerne do problema e esses se tornam apenas recursos paliativos diante dos desafios de inclusão.

Voltando ao começo deste texto, a construção de relações genuínas,

tanto no mundo virtual quanto no real, é o que se destaca como fundamental. O compartilhamento de conhecimento e a formação de inteligência coletiva são considerados essenciais no também contexto do Metaverso. A compreensão das redes sociais como produtores de conteúdo destaca a importância de desvendar as complexidades por trás das estruturas digitais, capacitando os jovens a discernir informações e a construir essas relações genuínas citadas acima.

Por isso, essa discussão sobre o Metaverso precisa trazer junto a discussão sobre o uso responsável das tecnologias, fazendo face à exclusão de determinados grupos. A solução passa por uma reflexão séria sobre políticas públicas como instrumentos de estado, em oposição às políticas de governos específicos, destacando a necessidade de uma abordagem abrangente e contínua para alcançar objetivos educacionais e sociais. A discussão sobre políticas públicas ganha relevância, reforçando a necessidade de abordagens abrangentes e contínuas que transcendam os ciclos governamentais.

Os conselheiros são instados a desempenhar um papel esclarecedor, capacitando os jovens a compreender as estruturas subjacentes às redes sociais e, agora, ao Metaverso. Por fim, a autonomia dos grupos e o uso educacional das redes sociais são destacados como áreas críticas de reflexão para os conselheiros, que desempenham um papel vital na orientação dos jovens na compreensão e navegação responsável desses ambientes digitais. Assim, é possível vislumbrar soluções que considerem a diversidade de experiências e necessidades individuais e coletivas, sobretudo. A autonomia dos grupos e o uso educacional das redes sociais podem ser alavancados para criar espaços digitais que fomentem o compartilhamento de conhecimento e a construção de inteligência coletiva. O Metaverso, quando desenvolvido de maneira ética e participativa, pode se tornar uma extensão do mundo real, proporcionando experiências enriquecedoras e acessíveis.

A combinação de diversas tecnologias, como Internet das Coisas (IoT), Computação em Nuvem, Inteligência Artificial (IA), Aprendizado de Máquina (*Machine Learning*), *Big Data*, Realidade Virtual e Estendida, Ambiente Imersivo, e conexões de banda larga de alta velocidade, apresenta oportunidades significativas para inovações educacionais e sociais.

Portanto, ao unir a preocupação com a exclusão digital, discutida anteriormente, com a ênfase na importância do “afeto humano” no desenvolvimento tecnológico, esta aula e este capítulo buscam promover

uma reflexão abrangente sobre como as inovações podem ser moldadas para atender às necessidades de toda a sociedade. A tecnologia, quando integrada de maneira inclusiva, pode se tornar uma força transformadora para construir um futuro digital mais equitativo e acessível.

Referências

ALMAS, Almir. ACCESS/AKUSESU/ACESSO. **Documentário**. São Paulo: produção independente. 1993. 1 vídeo (27min25s). Publicado pelo canal Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M1B5rZOMjVg>
Acesso em: 12.jul.2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela**. São Paulo, Paulus. 2007.

MEIRA, Sílvio. **Definindo “o” Metaverso**. Recife: tds.company. e-book. 2022.

MOZUMDER, Md Ariful Islam; SHEERAZ, Muhammad Mohsan; ATHAR, Ali; AICH, Satyabrata; KIM, Hee-Cheol. **Overview: Technology Roadmap of the Future Trend of Metaverse based on IoT, Blockchain, AI Technique, and Medical Domain Metaverse Activity**. 2022 24th International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT), PyeongChang Kwangwoon_Do, Korea, Republic of, 2022, p. 256-261.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Editora da Unesp e Instituto Itaú Cultural, 2003.

RADOFF, Jon. **The Metaverse Value-Chain. Published in Building the Metaverse**. Apr 7, 2021. Disponível em: <https://medium.com/building-the-metaverse/the-metaverse-value-chain-afcf9e09e3a7>. Acesso em: nov. 2023.

Referências Complementares para estudo

ALMAS, Almir. Conexões, Interfaces Humano-computador, Hikikomori e Cultura Intermediada pelas Telas. *In: GREINER, Christine e SAITO, Cecília Noriko Ito (Org.). Human Connection Project Isolamento social como inspiração criativa.* v.1. São Paulo: Intermeios, 2014, p. 43-57.

ALMAS, Almir. Segunda Tela, Transmídia, TV Social, Técnica e Poética. *In: ANGELUCI, Alan. (Org.). Comunicação Transmídia.* Porto Alegre: ediPUCRS, 2016. p. 72-84.

BALL, Matthew. **The Metaverse: And How It Will Revolutionize Everything.** New York/USA: Liveright Publishing Corporation, 2022.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

COPENHAGEN INSTITUTE FOR FUTURES STUDIES (CIFS). **The Future of the Metaverse.** Whitepaper - Version 1.1. 2022. Disponível em: <https://cifs.us10.list-manage.com/subscribe?u=1041758497467d924433d2135&id=5319096b3d>. Acesso em: 18. jun.2024.

DRUCKEREY, Timothy (ed.). **Electronic culture - technology and visual representation.** New York: Aperture Foundation, 1996.

HACKL, Cathy; LUETH, Dirk; BARTOLO, Tommaso Di; ARKONTAKY; John, SIU, Yat. **Navigating the Metaverse: A Guide to Limitless Possibilities in a Web 3.0 World.** Hoboken/USA: Wiley, 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

LEMONS, André. **Cibercultura - Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEMONS, André. **Cultura das redes: ciberensaios para o século XXI.** Salvador: EDUFBA, 2002.

LEMONS, André e PALÁCIOS, Marcos (org). **As janelas do ciberespaço.** Porto Alegre, Sulina, 2001.

LEMOS, André. **Anjos Interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais.** s.d. Disponível em <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Acesso em: jun.2024.

SOUSA, Cirlene Cristina de.; FEITOSA, Deisy Fernanda. **Conexões Escolares com a TV Digital.** São Paulo: Seja Digital, 2017.

TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva (org.). **Introdução a realidade virtual e aumentada.** Porto Alegre: Editora SBC, 2018.

CAPÍTULO 8

Só o amor humano cura o humano, como nos ensina Bell Hooks “O amor é uma combinação de cuidado, compromisso, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança!”

(Bell Hooks)

CAPÍTULO 8 - MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAS DE ENFRENTAMENTO À BANALIZAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE DROGAS PSICOATIVAS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Marilene Proença Rebello de Souza

*Só o amor humano cura o humano, como nos ensina
Bell Hooks “O amor é uma combinação de cuidado,
compromisso, conhecimento, responsabilidade, respeito
e confiança!
(Bell Hooks)*

Resumo

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos que constituem o processo de medicalização no âmbito escolar e o uso abusivo de medicamentos psicoativos para o controle de comportamento de crianças nos primeiros anos escolares. Analisa a importância de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, os contextos da realidade social, agravados pela Pandemia de Covid-19. Questiona os processos diagnósticos implementados para supostos transtornos de aprendizagem e de comportamento. Destaca, ainda, a necessidade de se constituir uma escola que traga conhecimento, convivência e participação, para desenvolver em nossas crianças o interesse pela ciência, pela cultura e pela vida, promovendo o desenvolvimento humano.

Introdução

A área da Psicologia Escolar e Educacional tem se deparado nos últimos anos com um fenômeno que nos chama muito a atenção (Souza, 2020). Trata-se de um conjunto de situações vividas pelas crianças e que tem consequências diretas para o seu desenvolvimento infantil. De maneira geral, a infância, enquanto um tempo de nossas vidas que vai desde o nascimento até os 12 anos de idade, tem se tornado um período em que boa parte das crianças vivem sob uma intensa avaliação dos adultos e um forte controle social de seus desejos, necessidades e comportamentos. Agendas lotadas de atividades, tarefas sem fim, redução dos espaços para correr, pular, movimentar seus

corpos inquietos, provas e avaliações constantes são alguns dos aspectos que podemos identificar rapidamente como corriqueiros nos dias de hoje da infância. Observa-se, cada vez, que à medida que avança o processo de urbanização mais as crianças são impedidas de fazer algo que sempre foi característico e fundamental para o seu desenvolvimento: brincar ao ar livre, frequentar os quintais de suas casas, correr com os colegas, subir em árvores frutíferas, se molhar na enxurrada, fazer brinquedos com troncos de árvores, galhos, pedaços de pano... Quem de nós adultos, que tivemos uma outra forma de viver, não se lembra de cenas como essas em sua infância.

Paralelamente a esse contexto hostil para a infância, temos visto cada vez mais crianças que não se interessam pelas atividades da escola, que não se relacionam com seus colegas, que vivem em grandes atritos, descontentamento ou indiferença. Cada vez mais temos queixas das escolas de que as crianças estão agressivas com seus colegas e com os professores, ou que estão desatentas, não fazem suas tarefas, não prestam atenção às aulas, ou ainda que ficam inquietas, se movimentando em momentos em que deveriam estar sentadas, deixando de cumprir uma atividade proposta por seus professores.

Podemos nos perguntar então: o que estaria acontecendo com esta geração? Como entender os comportamentos que as crianças têm manifestado no seu processo de desenvolvimento? Considera-se que, para responder a esta questão, é importante observarmos que, se o processo de desenvolvimento infantil é fruto das relações sociais e culturais das crianças, das formas como nós adultos nos relacionamos com elas, portanto, nossos questionamentos devem ser endereçados principalmente às experiências, possibilidades e alternativas que estamos oferecendo, nesse momento da nossa sociedade, para que o desenvolvimento infantil possa acontecer.

Se partirmos dessa pergunta: *o que temos criado de oportunidades para que nossas crianças se desenvolvam plenamente?*, vamos precisar fazer uma avaliação a respeito das formas de viver, de trabalhar e de educar nossas crianças. Vamos precisar avaliar que contextos sociais, culturais, relacionais, políticos e econômicos estamos possibilitando às novas gerações. Vamos precisar compreender melhor o que o mundo dos adultos está oferecendo às crianças que aqui estão se desenvolvendo.

Se olharmos atentamente para os contextos em que nos inserimos nos dias de hoje, é possível constatar que a sociedade em que vivemos está

fortemente atravessada por grandes contradições e situações de desigualdade social, de preconceitos e discriminações que se expressam em altos índices de violência, racismo, LGBTfobia, misoginia, machismo. Quaisquer dos índices que possamos nos amparar, no país, teremos milhares de pessoas afetadas por todas as situações apontadas como violentas e de aprofundamento das desigualdades e da injustiça social.

Juntamente com essa realidade difícil que estamos vivendo nesse momento, temos a forte presença das tecnologias que passaram a ocupar o pouco de tempo que estava dedicado ao brincar, ao conviver, ao compartilhar... A questão do tempo de permanência das crianças nas telas tem se tornado uma grande preocupação de pediatras, educadores, psicólogos, enfim, aqueles que trabalham diretamente com a infância (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Os conteúdos veiculados pelos meios virtuais também são uma grande preocupação, amplamente utilizados pela mídia eletrônica, seja para a ampliação de um mercado de vendas de produtos, seja pelo uso das imagens e de situações de pedofilia.

Portanto, é nessa conjuntura que tem se agravado a utilização de medicamentos, visando o controle dos comportamentos, dos anseios, dos medos, das atitudes consideradas inadequadas ou agressivas, principalmente na infância. A utilização de drogas psicoativas, que atuam sobre o sistema nervoso central para controle de comportamentos supostamente inadequados, expressa um fenômeno muito grave que estamos vivendo em nossa sociedade: a medicalização. Segundo um de seus principais estudiosos, o médico e sociólogo Peter Conrad:

Medicalização é o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas (Conrad, 2007, p.4, tradução nossa).

Esse conjunto de patologias que tem se ampliado para justificar determinadas ações na infância tem preocupado sobremaneira profissionais que compreendem o processo de desenvolvimento a partir de uma perspectiva interacionista, sócio-interacionista, histórica e cultural. Tais pesquisadores, psicólogos escolares, educadores chamam a atenção para a necessidade de compreendermos que para que haja um pleno desenvolvimento da criança,

será necessário que ela tenha acesso aos processos de aprendizagem, às experiências e a modelos pedagógicos exitosos, que provoquem nela o desejo de conhecer, que participem de contextos educacionais que criem situações desafiadoras e que exijam novas formas de resolução e de participação. Ou seja, o desenvolvimento é produto de um longo e permanente processo de aprendizagem que tem na cultura, na educação, nas relações interpessoais e afetivas elementos fundamentais.

Considerando os estudos de Vigotski (1987) sobre o desenvolvimento da infância, o autor destaca, dentre vários aspectos que

Tal desenvolvimento constitui um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade múltipla, pela desproporcionalidade no desenvolvimento de diferentes funções, pela metamorfose ou transformações qualitativas de uma forma para outra, pelo complicado entrelaçamento dos processos de evolução e involução, pela relação interligada entre fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação de dificuldades e adaptação (p. 151).

Neste sentido, quanto mais pudermos constituir uma escola que traga conhecimento, convivência e participação, mais teremos a possibilidade de desenvolver em nossas crianças o interesse pela ciência, pela cultura e pela vida, promovendo o desenvolvimento humano. O sentido social das apropriações que uma criança tem é fundamental para que possa, por meio do processo de internalização, compreender o mundo, atribuir a ele significado pessoal. Esse complexo processo permite, segundo Vigotski, que essa criança desenvolva as suas funções psicológicas superiores e possa, cada vez mais, ampliar sua compreensão sobre a realidade que a constitui. Nas palavras de Beatón (2001):

O desenvolvimento psíquico ou a constituição da subjetividade ou da mente é um processo muito complexo, que tem sua origem ou fonte nas condições e na organização do contexto social e cultural, por meio das relações sociais, da atividade e da comunicação que influenciam o sujeito, e é definitivamente produzido como resultado do acúmulo de sua experiência individual, com base em suas experiências e na atribuição de significados¹ (p. 46).

¹El desarrollo psíquico o de constitución de la subjetividad o de la mente, es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización

Portanto, no processo de medicalização, ao reduzirmos as ações e os comportamentos humanos ao campo do orgânico e do biológico, tão somente, produzimos uma simplificação das potencialidades que poderiam ser desenvolvidas pela criança. Ao considerar que uma criança não se apropria da língua escrita porque ela é desatenta e que sua desatenção se deve a um transtorno de aprendizagem ou de comportamento, (portanto, orgânico), deixa-se de lado, toda a possibilidade de investimento pedagógico, de promoção, de busca de estratégias que venham a mobilizar esta criança, em processo de aprendizagem, para conhecer as belezas do ler, do escrever, do ouvir histórias, do criar histórias. O encanto da escrita, da leitura, está na possibilidade da criação, da invenção, da busca do inusitado, do fantástico, do irreal, do contato com erros e acertos. As fantasias e desejos das crianças revelam esse espaço de criatividade que é o centro do seu processo de aprendizagem. Quando artificialmente oferecemos um medicamento (droga psicoativa) para que ela passe a “prestar atenção”, estamos impedindo que esse processo de aprendizagem aconteça, que estratégias criativas sejam desenvolvidas, que alternativas e formas de compreensão sob outros ângulos e perspectivas se realizem.

Como a Psicologia e a Educação contribuíram para o enfrentamento à medicalização: pedagogias do século XX e sua importância à dimensão interacionista do desenvolvimento humano

É importante destacar que as pedagogias do século XX tiveram importante influência ao considerar as dimensões sociais e históricas como formadoras da personalidade e do desenvolvimento infantil, da adolescência e do adulto. Vários pensadores dedicaram-se a constituir suas teorias com base nas relações estabelecidas pelas crianças, adolescentes e adultos com a realidade, com o conhecimento, incentivando os trabalhos em grupo, em equipe, em diálogo, de forma participativa, interativa. Podemos citar alguns desses pensadores que criaram as bases para pedagogias inovadoras: Jean Piaget, Maria Montessori, Célestin Freinet, Lev Vigotski, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Rudolf Steiner. Cada um desses educadores deixou sua contribuição

del contexto social y cultural, por medio de las relaciones sociales, la actividad y la comunicación que influyen sobre el sujeto, y se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias y la atribución de sentidos (Arias, 2001, p. 46).

de forma significativa, a ponto de continuarem a ser referência no século XXI e a nos apontar para aspectos que são fundamentais para o processo de aprendizagem e de convivência humana.

Tais pedagogias nos permitem considerar a necessidade da aprendizagem ativa, da participação, da relação dialógica entre educadores e educandos, o questionamento das diferenças de classe social, de gênero, de etnia, de raça, de concepções ideológicas e religiosas. Consideram que a busca pelo conhecimento se constitui necessariamente em uma relação democrática de aprendizagem, em respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e às necessidades postas pelas relações pedagógicas.

Ao considerarmos estas perspectivas como centrais no processo pedagógico, estaremos focando o nosso olhar nas condições sociais, pedagógicas, culturais, interacionais e relacionais que produzem o processo de escolarização. O foco nas condições oferecidas para a qualidade do processo educativo é fundamental pois, dessa forma, recuperamos a função social da escola de apropriação do conhecimento, de constituição de relações alicerçadas em valores democráticos e de socialização entre pares em bases participativas.

Os enfrentamentos devem ser realizados frente às explicações que reduzem ao indivíduo problemas e desafios que estão no âmbito das políticas educacionais e sociais, nas relações institucionais, nas práticas sociais discriminatórias e excludentes. Será necessário que, a cada dia, a reflexão sobre o sentido da educação e da formação humana compareçam como central na prática docente e nas formas de viver em instituições de ensino.

Um dos importantes conceitos pedagógicos atualmente em voga é a concepção de “educação integral” em que se pensa as diversas dimensões humanas que precisam ser contempladas na formação humana. No âmbito da educação integral considera-se fundamental a constituição de práticas pedagógicas centradas em valores humano-genéricos, inclusivos, que considerem a diversidade cultural, social, humana, que dialoguem com as diferenças, com as dívidas históricas com os povos colonizados, que discutam a libertação humana como um bem e que busca a equidade. Valores que questionam o individualismo e a competitividade. Discussões que consideram a vida no planeta, as formas de consumo, as dimensões da vida, os avanços tecnológicos na direção da melhoria da qualidade de vida, o acesso de todos

aos avanços científicos e tecnológicos, a gestão democrática e participativa.

O processo de medicalização, os modelos diagnósticos e a inserção de medicamentos no processo de aprendizagem

Quando buscamos as explicações para as dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento em uma criança, em um laudo médico, psicológico, ou de outra área da saúde, reduzimos a complexa condição de aprendizagem escolar a uma questão meramente individual e passamos a considerar que a formação humana se restringe a um conjunto de comportamentos apresentados pela criança em que a participação dos pares e dos educadores não comparece. E, pior ainda, consideramos que a educação terá pouco a contribuir com esta criança, abrindo mão de uma função fundamental do processo educativo que é a socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, dando lugar à contenção química, ao efeito químico cerebral que supostamente dará conta de minimizar os efeitos dos comportamentos considerados como inadequados.

Os instrumentos de avaliação neurológica ou psiquiátrica que são utilizados comumente para diagnosticar patologias partem apenas de um olhar individualizado. Raramente são considerados, em avaliações médicas, os contextos familiar, social, educacional de uma criança ou adolescente que vem encaminhado por apresentar uma dificuldade no processo de escolarização: seja de leitura, seja de escrita, ou de comportamento inadequado, segundo as regras da escola em que está matriculado (Scarin; Souza, 2020).

Um exemplo das explicações que individualizam as questões de aprendizagem se faz presente em uma das Escalas de Avaliação intitulada SNAP IV, adaptada para o Brasil do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4a. edição, DSM-IV (Mattos *et al*, 2006). Esta Escala é bastante utilizada para a avaliação de comportamentos de crianças que são consideradas desatentas, desobedientes às ordens dos professores, que brincam em situações em que se espera que elas fiquem atentas, que são lentas em atividades de escrita e leitura. Esses comportamentos, ditos “desviantes” das crianças da mesma classe, são hoje interpretados como indícios de patologias que afetam a aprendizagem e passam a ser objeto de avaliação em saúde. Essa Escala é composta por 18 questões, sendo nove delas voltadas para dificuldades de atenção e as outras nove para avaliar a hiperatividade. Se a criança ou adolescente avaliado por esta Escala apresentar seis questões em

nove como frequente ou muito frequente, será um forte candidato a utilizar drogas psicoativas para o controle de seu comportamento.

É importante considerar que as drogas psicoativas, tão populares no Brasil, a ponto de sermos o segundo país em utilização no mundo, atuam sobre o Sistema Nervoso Central do organismo e são descritas em suas próprias bulas e nos livros de farmacologia como drogas que deveriam ser evitadas, principalmente em crianças em fase de crescimento e desenvolvimento. Em países que levam tais consequências como fundamentais para a infância, como a França, por exemplo, há muitas restrições à dispensação dessa modalidade de droga lícita: período curto de tempo de utilização; acompanhamento médico mensal com exames específicos; prescrição somente por psiquiatras. No Brasil, vivemos o inverso: não há qualquer instrumento de regulação na dispensação; qualquer especialidade médica pode prescrever a droga; não são feitos exames de acompanhamento de efeitos colaterais e o tempo de utilização não é delimitado. Portanto, a difusão e utilização da medicação tornou-se banalizada entre educadores e familiares, sem que se analise os riscos e as consequências da utilização prolongada dessa modalidade de droga lícita.

Quanto à Escala SNAP – IV, é importante considerar que as questões a serem respondidas sobre as crianças que apresentam, do ponto de vista da escola, comportamentos inadequados, são realizadas pelos adultos, sejam os pais ou responsáveis ou os professores da escola em que elas estudam. Dessa forma, as crianças não são ouvidas, não há qualquer atividade realizada com elas, seja de caráter diagnóstico ou interativo. Esse aspecto já nos chama a atenção. Se há uma dificuldade que se estabelece no processo de aprendizagem, não seria a melhor maneira buscar compreender o que acontece nesse local? Saber como se dão as dificuldades? Em que contexto acontecem? Entre que pessoas? Em que momento da aprendizagem? Houve estratégias para superar essas dificuldades? Quais foram? Enfim, ouvir todos os envolvidos no processo de aprendizagem, incluindo a criança ou adolescente, obviamente, seria um passo importante para a compreensão da situação que se instalou na relação escolar entre pares e dos pares com os professores. Se temos uma posição educadora de constituir relações horizontais, democráticas, participativas e de protagonismo com nossos estudantes, necessitamos praticar isso em todos os contextos da escola, incluindo nos momentos e situações de dificuldade, de tensão, de dúvida, de desafios.

A Escala, como dissemos anteriormente, apresenta 9 questões para avaliação de déficit de atenção que são as seguintes:



Ao observarmos essas questões, imediatamente, como educadores e psicólogos escolares, nos vem a seguinte pergunta: de que idade estamos falando? Que contexto estamos considerando para responder a cada uma das perguntas sobre atenção? Como acontece a relação entre pares para que esta atenção possa se expressar? Assim, considerando o que a ciência tem produzido sobre o Desenvolvimento Humano e a Aprendizagem Escolar, é fundamental que se considere cada uma das questões em um contexto específico de escolarização: educação infantil, fundamental I ou II e, principalmente, que se leve em conta a faixa etária da criança. Sabemos que todos esses aspectos avaliados nesta escala são atitudes que precisam ser construídas socialmente, aprendidas nos processos de socialização, tanto na família como na relação entre pares na escola, e nas múltiplas relações da vida diária de cada um de nós. Se todos esses comportamentos demandam um processo de aprendizagem, não seria mais interessante avaliarmos como está essa aprendizagem desse estudante? Que propostas de ensino estão sendo desenvolvidas e oferecidas a ele? Como está a sua relação com os desafios da escolarização?

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atenção é uma das funções psicológicas superiores e que precisará ser desenvolvida por meio das relações sociais, culturais, das apropriações dos instrumentos e dos signos culturais aos

quais temos acesso. Os instrumentos são os objetos que utilizamos e criamos ao longo da história da humanidade para satisfazer as nossas necessidades (Leite; Souza, 2014). Não é inato ter atenção. As autoras analisam, a partir de Vigotski:

No caso da criança, ela precisa aprender –apropriar-se do uso –dos instrumentos que compõem o contexto social no qual está inserida. Este aprender requer a participação de um sujeito mais desenvolvido, que na teoria em questão é chamado de par superior. O par superior ensina à criança a função de cada instrumento e como deve ser utilizado, e faz isso por meio da linguagem – um signo que também precisa ser apropriado – que pode ser de várias formas, gestual, oral, pictográfica, escrita, etc. (Vigotski, 1996).

E se considerarmos a dimensão da hiperatividade, os problemas da Escala de avaliação se mantêm. Vejam quais são as questões que avaliam se uma criança ou adolescente teria um comportamento hiperativo.



Ao analisarmos as questões propostas como itens de avaliação de um comportamento hiperativo, chama a atenção o fato de que as perguntas supõem um certo modelo de comportamento social para crianças e adolescentes. Estes deveriam ser pessoas que não deveriam se mexer em cadeiras, não deveriam se movimentar em sala de aula ou jamais correr; mesmo em situações de lazer,

não deveriam correr ou fazer algo que não fosse de maneira calma. No âmbito da palavra, o controle também se faz presente: não falar em excesso (qual a medida para o excesso de fala?) ou ainda não responder sem que lhe seja dada a palavra.

É importante considerar que todos esses itens que são analisados como patologias, caso a criança ou o adolescente os apresente, são comportamentos incentivados nas pedagogias tradicionais, vividas nas escolas do século XIX e no início do século XX. O controle sobre a sala de aula, o professor como o único detentor do saber, as crianças como «tábulas rasas» que iriam receber do professor todos os requisitos necessários para aprender; o uso de «palmatórias», de castigos físicos (ajoelhar no milho, por exemplo) e tantas práticas de violência que eram naturalizadas como instrumentos educacionais visando a obediência, a disciplina, a subjugação ao adulto. Eram comuns nas escolas a existência de tablados separando os espaços da sala de aula, em que o professor ficava em um nível acima das crianças, também no espaço físico escolar.

Os grandes questionamentos às pedagogias tradicionais foram feitos por meio das pedagogias ativas defendidas por Piaget, Vigotski, Freire, Montessori, Anísio Teixeira, Freinet, Steiner, dentre tantos. Para esses pensadores e educadores, a sala de aula deve ser o espaço em que se incentiva a fala, a discussão, a participação, o aprendizado coletivo. Na contramão do modelo de comportamento esperado pela escola clássica, a escola das pedagogias ativas apresenta inúmeras experiências que valorizam a palavra, as histórias de vida, as situações cotidianas, as relações com as comunidades, o conhecimento acumulado pela humanidade, o desenvolvimento do pensamento científico, do questionamento, da dúvida, das perguntas. Enfim, podemos perguntar: que modelo de escola se espera que este estudante esteja desenvolvendo seu conhecimento e as relações entre pares? O que se está incentivando quando não permitimos que as manifestações corpóreas e de linguagem possam circular na escola?

Considerações Finais

O psicológico é um produto da dinâmica que se desenrola na unidade das condições biológicas da pessoa, das condições sociais e culturais que ela encontra à nascença e ao longo da sua vida, e das próprias qualidades

psicológicas que se moldam e adquirem propriedades particulares que repercutem, mesmo nas condições que lhes deram origem, dado o sistema que se desenrola entre o funcionamento biológico, sociocultural e psicológico.

O processo de medicalização e o uso de medicamentos produzem o que autores denominam de uma “contenção química” em crianças, adolescentes e jovens. Sem se defrontar com os desafios postos pela aprendizagem, como os estudantes poderão desenvolver suas capacidades, suas funções psicológicas superiores, suas estratégias para enfrentar os complexos problemas de uma sociedade cada vez mais constituída pelas relações de dependência, desigualdade e intolerância?

Na condição de educadores, temos uma grande responsabilidade na formação das novas gerações e precisamos discutir e constituir consensos sobre as bases estruturais do processo educativo centrada no conhecimento, nos direitos humanos, na democratização das relações e na participação social. Essas bases são construídas no dia a dia da escola, nas relações sociais, nas formas de viver e de conviver. Não podem ser conceitos vazios e distantes das contradições e das questões que constituem a realidade brasileira e de nossos povos.

Referências

BEATÓN, G. A. **Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el Enfoque histórico cultural**. São Paulo: Laura Marisa Calejón, 2001.

CONRAD, P. **The medicalization of society**. On the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: Johns Hopkins University Press; 2007.

LEITE, H. A.; SOUZA, M. P. R. de. O desenvolvimento da Atenção como Objeto de Estudo: contribuições do Enfoque Histórico-Cultural. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 59–77, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i1.2729. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2729> Acesso em: 3 mar. 2024.

MATTOS, P. *et al.* Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul** 28 (3),dez 2006, <https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000300008>. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/rprs/i/2006.v28n3/. Acesso em: 03 de mar. 2024.

SCARIN, A. C. C.; SOUZA, M. P. R. Medicalização e Patologização da Educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**. 24, 2020, <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NK7KFMcM8Wb9fYrhQgpwj5c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de mar. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação: #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE**. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 03 de mar. 2024.

SOUZA, M. P. R. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. **Educação, Sociedade & Culturas**. v. 57, p. 11-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi57>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/issue/view/2>. Acesso em: 03 de mar. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Editorial Científico Técnica, Ciudad de La Habana, Cuba, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** (vol.IV). Madrid: Visor, 1996.

CAPÍTULO 9

*Nunca ajude uma criança numa tarefa em que ela se
sente capaz de fazer!*

(Maria Montessori)

CAPÍTULO 9 - PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL E A ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

*Nunca ajude uma criança numa tarefa
em que ela se sente capaz de fazer!*

(Maria Montessori)

Resumo

O tema central do capítulo é a discussão acerca do protagonismo infanto-juvenil e da organização estudantil como elementos centrais da qualidade da educação. Organiza-se em três partes. Na primeira, ainda na introdução, apresentamos alguns dispositivos legais que garantem a gestão democrática e o protagonismo estudantil em nosso país. Em um segundo momento, refletimos sobre os limites e as possibilidades da educação para a democracia e da gestão democrática na escola em nossa sociedade capitalista, apontando o caráter contraditório da escola e suas possibilidades como instituição que pode proporcionar à população os instrumentos intelectuais imprescindíveis à luta pela superação da sociedade de classes. Por último, explicamos como funciona o projeto Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru, em atuação há dez anos. O objetivo principal do projeto é contribuir para a efetiva organização dos alunos das escolas de ensino fundamental, por meio da implementação de grêmios estudantis, tendo em vista a construção de uma gestão escolar democrática e participativa.

Introdução

O tema central do capítulo é a discussão acerca do protagonismo infanto-juvenil e da organização estudantil como elementos centrais da qualidade da educação. Começamos refletindo sobre porque é importante discutir protagonismo estudantil e a participação do estudante na escola:

No momento histórico em que estamos vivendo, no Brasil e no mundo, com ataques constantes a democracia

representativa, com o desmantelamento de avanços legais na conquista de direitos em vários campos da vida social, entre eles a educação, com a ascensão de valores autoritários e a apologia à violência e à ignorância, a palavra democracia tem aparecido cada vez mais esvaziada de sentido, usada de forma indiscriminada por defensores de concepções políticas antagônicas. Nessa perspectiva, é urgente o debate sobre qual democracia queremos e qual é nossa concepção de gestão democrática no campo educacional (Asbahr, 2021, p. 143).

Temos defendido que para que o estudante se torne sujeito e autônomo no processo de aprendizagem, para que seu processo de escolarização faça sentido, ele precisa participar do próprio processo educativo. Ou seja, a participação na vida escolar é elemento central na formação do sujeito que possa ser autor de seu processo de aprendizagem. No entanto, historicamente aprendemos muito pouco a participar da vida pública, o que inclui a participação na escola. Ressalta-se, portanto, a necessidade de formação para a participação e para a autonomia dos estudantes, pois a participação pode e deve ser ensinada.

Do ponto de vista jurídico, temos garantias importantes no âmbito da gestão democrática e da participação estudantil. Para citar alguns dos dispositivos legais:

- A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) assevera, no cap. III (da educação, da cultura e do desporto), na seção I, artigo 206, parágrafo VI, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/1996), em seu artigo 14 postula que as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, envolvendo a participação da comunidade escolar.
- Também temos o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014) que, em sua meta 19, propõe a efetivação da gestão democrática educacional.
- Ainda em âmbito nacional, a Lei dos grêmios livres (Lei 7398/1985), em seu artigo 1º, garante: “Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos

estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”.

Nos domínios estaduais e municipais há diversos outros dispositivos legais que buscam assegurar a gestão democrática. Em Bauru, cidade do interior do Estado de São Paulo, onde coordenamos um projeto de formação de grêmios estudantis junto com a Secretaria Municipal de Educação, pudemos construir um documento intitulado Estatuto dos Grêmios Estudantis das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru, publicado em Diário Oficial em 17 de junho de 2021. Segue seu artigo 2º:

A existência dos Grêmios Estudantis nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru também está garantida no Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental/Educação Especial. O Grêmio Estudantil é caracterizado como instituição no âmbito da gestão democrática escolar que tem por finalidade aprimorar os processos de construção da autonomia da escola e das relações de convivência no espaço escolar e no seu entorno.

No entanto, a garantia da gestão democrática em termos legais significa garantia real de sua implementação? Quando falamos em gestão democrática, estamos incluindo a participação dos estudantes de forma real e efetiva? Quais são as relações entre participação estudantil e qualidade educacional?

Limites e possibilidades da educação para a democracia e da gestão democrática na escola

Há limitações em nossa forma de organizar a democracia, que é uma democracia burguesa, apenas formal. O Estado na sociedade capitalista tem sua origem na propriedade privada e na existência de classes sociais, tendo como papel ser um instrumento do capital (Tonet, 2009). Mesmo que a sociedade burguesa tenha encontrado formas aparentes de relações democráticas, mesmo que as relações de trabalho, em alguns contextos, sejam “respeitosas”, “mais humanas”, o cerne da questão é que o trabalho está subordinado ao capital.

E no caso da educação? Quais são as possibilidades de uma gestão democrática na/da escola pública? Ou ainda, que democracia educacional queremos? A escola pública como instituição do Estado também reproduz, em

parte, os ditames do capital. A grande questão é que a educação pública traz uma contradição fundamental.

A contradição da escola consiste em que, ao disseminar a ideologia liberal, traz a possibilidade de fornecer, também, os elementos intelectuais que permitem à classe trabalhadora compreender a própria realidade social contraditória e injusta vivida por nós. Assim, ao mesmo tempo em que a escola contribui para a adesão da população aos interesses da classe burguesa, também, contraditoriamente, pode proporcionar à população os instrumentos intelectuais imprescindíveis à luta pela superação dessa sociedade (Paro, 2000). Nesse sentido, há um papel muito importante da escola no processo de educação democrática (ou educação para a democracia), e aqui a gestão democrática tem um papel central.

Aproposição e o exercício de práticas democráticas são imprescindíveis na criação de utopias ou para anunciar um valor no sentido da promoção de uma educação que possibilite aos sujeitos serem capazes de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige. Por isso, a defesa da participação efetiva de todos os segmentos da escola nas decisões tomadas e nas ações executadas é fundamental. Ou seja, a gestão democrática pode contribuir na construção de uma cultura democrática, produzindo:

- Vivências de experiências de participação colaborativa, de problematizações, decisões grupais e democráticas.
- Encontro de alternativas coletivas, desde a infância: participar democraticamente é um aprendizado.
- Fortalecimento do respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as (Asbahr, 2021, p. 146).

É a partir deste caráter contraditório da escola, que é uma das instituições responsáveis pela transmissão dos valores e normas do capital, mas ao mesmo tempo pode permitir que a classe trabalhadora se aproprie de instrumentos intelectuais necessários à superação da nossa sociedade dividida em classes, que devemos atuar na promoção da participação estudantil no sentido da constituição de um sujeito/estudante autônomo.

Um relato de experiência: Projeto Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru

O grêmio estudantil é uma das formas (não a única) de fomentar a participação dos estudantes na vida escolar. Sabemos que os movimentos estudantis têm um papel fundamental nos processos de transformação em nosso país, desde a Inconfidência Mineira, e dando um salto histórico, nos processos de resistência à Ditadura de Vargas e à Ditadura Militar iniciada em 1964, depois os Caras Pintadas na década de 1990, as jornadas de junho em 2013, as ocupações secundaristas de 2015 e 2016, apenas para citar exemplos mais conhecidos.

Zonta *et al.* (2016) e Bulhões *et al.* (2018) afirmam que o grêmio representa a organização e interesse dos alunos e, pela sua representatividade, tem um grande potencial transformador. Temos afirmado que Grêmio Estudantil é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola, pois permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. A existência do grêmio no espaço escolar, com ações desenvolvidas a partir das necessidades dos alunos, pode promover uma troca de vivências que possibilitará a compreensão do seu papel enquanto discente, bem como o impacto destas trocas em sua vida.

Ao participar de um grêmio crianças e adolescentes precisam: levantar demandas discentes; elaborar propostas e planos de ação para defender seus interesses no ambiente escolar; tomar decisões para a organização de suas ações, por exemplo, para promover uma campanha social, para programar um campeonato esportivo ou para viabilizar uma assembleia estudantil. Neste processo, terão que participar de discussões coletivas sobre as temáticas em pauta, expor suas ideias e enfrentar reivindicações diversas, em um intenso exercício de auto-organização e de desenvolvimento do senso crítico e da participação. Ou seja, terão que aprender a participar da vida escolar. (Oliveira; Asbahr, 2022, p. 32).

O projeto “Grêmios estudantis”, como é carinhosamente chamado, é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do município de Bauru e o departamento de Psicologia da Unesp da mesma cidade, sob nossa

coordenação. Entre 2014 e 2019, o curso de Psicologia e Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada também participou da parceria, sob coordenação da Professora Cássia Oliveira. Ressalta-se, ainda, que todas as escolas de ensino fundamental municipais atuam no projeto, abarcando dezesseis unidades escolares, cinco delas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e onze apenas de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ou seja, há grêmios estudantis atuantes e democraticamente eleitos na totalidade das escolas municipais de ensino fundamental de Bauru-SP. Em 2022, o projeto completou dez anos de existência.

O objetivo principal do projeto é contribuir para a efetiva organização dos alunos das escolas de ensino fundamental, por meio da implementação de grêmios estudantis, tendo em vista a construção de uma gestão escolar democrática e participativa.

Sobre o funcionamento do projeto, cada escola participante seleciona um tutor, responsável por fomentar as ações de formação dos grêmios. O tutor é um servidor da escola, docente ou não. Estudantes do curso de psicologia (alunos de 3º e 4º ano) desenvolvem atividades do projeto nas escolas, atuando diretamente com os estudantes de ensino fundamental. Em cada escola atuam dois ou três estudantes de psicologia que realizam encontros mensais com os alunos representantes (crianças eleitas), em que são discutidos o papel e o caráter representativo do grêmio, o trabalho em equipe, os principais problemas que a escola enfrenta e o papel dos estudantes frente a essas questões. O objetivo central desses encontros é a constituição da coletividade entre os alunos eleitos e a formação de sua participação na vida escolar. Em síntese, são três os atores centrais do projeto: tutores; estudantes de psicologia (extensionistas) e as crianças e adolescentes (estudantes do ensino fundamental do município) que foram eleitos em suas escolas para compor o grêmio estudantil.

Ao longo do ano letivo, depois de reunião de formação e planejamento com os tutores das escolas com a coordenação do projeto, a primeira ação nas escolas é a realização da eleição dos representantes do grêmio, bem como a realização de discussões políticas e pedagógicas na unidade escolar junto aos professores e estudantes. Os estudantes de psicologia participam, junto com os tutores, do processo eleitoral auxiliando no processo de construção das propostas das chapas candidatas. Depois que os representantes são eleitos, os estudantes universitários iniciam um trabalho de formação de processo grupal

entre os escolares escolhidos, por meios de atividades educativas e lúdicas. Os gremistas participam ativamente da escolha dos temas a serem desenvolvidos em seu processo formativo e são eles que definem quais serão as propostas executadas pelo grêmio.

Também mensalmente ocorre um encontro geral com todos os extensionistas da Universidade e os coordenadores do projeto. Nestas reuniões é possível ter um panorama do andamento do projeto, verificando as especificidades de cada escola, as dificuldades encontradas e principalmente trocam-se experiências sobre as ações realizadas nas unidades escolares. São realizados, ainda, encontros com os tutores das escolas com o objetivo de socializar as experiências desenvolvidas e discutir temas teóricos e práticos acerca da formação dos grêmios estudantis.

Sobre as atividades gerais desenvolvidas no projeto, em síntese, temos:

- Reuniões mensais com os estudantes de psicologia participantes do projeto e com as coordenadoras, para planejamento e discussão das atividades desenvolvidas nas escolas;
- Reuniões mensais com os tutores, em que é discutido o andamento das atividades desenvolvidas em cada escola. São encontros de formação teórico-prática em que são debatidos os fundamentos teóricos do projeto;
- Reuniões bimestrais gerais, com tutores, extensionistas e coordenadoras, de forma a afinar os princípios teóricos, as ações e a comunicação de todos os envolvidos na proposta;
- Atividades desenvolvidas nas escolas: encontros dos estudantes de psicologia com os escolares representantes do grêmio, em cada escola, com periodicidade mensal ou quinzenal. Os tutores também desenvolvem ações com os grêmios, acompanhando o desenvolvimento das propostas estudantis.
- Durante todo o ano, os estudantes gremistas atuam em suas escolas, propondo ações para melhoria da qualidade educacional.

Durante o ano letivo são realizadas atividades fora da escola com os grêmios. A visita à Unesp e o Fórum Infanto-Juvenil são atividades que ocorrem anualmente. Nesses espaços, contamos com a participação dos estudantes dos grêmios das 16 escolas municipais de Bauru, contabilizando, aproximadamente, 200 estudantes.

Na visita à Unesp são escolhidos locais da universidade para a visita (laboratórios, biblioteca, salas de aula, rádio universitária) e é proporcionado um momento para discussão sobre a universidade pública, cujo objetivo é elucidar os estudantes sobre o que é a universidade, os cursos oferecidos, como fazer para estudar na Universidade, entre outras questões.

Essa visita se mostrou, no decorrer dos anos, importante para a formação dos estudantes das escolas públicas, pois notamos que muitos deles não tinham conhecimento acerca da universidade pública e de seus direitos no que diz respeito à ocupação desse espaço. Também permite que extensionistas e estudantes tenham uma relação mais próxima, fora do ambiente escolar, o que pode influenciar positivamente na formação de vínculo entre eles.

Outra atividade realizada é o Fórum Infanto-Juvenil. Em 2023, foi realizada a décima primeira edição dessa atividade, que acontece na semana de educação municipal de Bauru. Nesse espaço, visamos colocar em prática o exercício da democracia por meio de assembleias e de discussões sobre questões pertinentes da escola, em que os próprios estudantes escolhem os temas a serem debatidos. Esse é o espaço privilegiado para se colocar em prática as questões trabalhadas nos encontros com os extensionistas. O Fórum permite, ainda, a troca de informações entre os grêmios de outras escolas, o que favorece o intercâmbio de experiências, a visualização de diferentes modos de funcionamento dos grêmios e as dificuldades de cada escola.

Mais detalhes sobre o funcionamento do projeto podem ser conhecidos em algumas publicações que já fizemos sobre seu percurso e organização (Asbahr *et al.*, 2017; Bulhões *et al.*, 2018; Asbahr, 2021). Há inclusive um livro que sistematiza e registra alguns dos resultados do projeto e pode ser baixado gratuitamente (Asbahr, 2022). Convidamos também que os leitores acessem o site do projeto (<https://www.projetoquemiosbauru.com/>) e assistam um documentário realizado em comemoração aos 10 anos de atividades com os grêmios estudantis, intitulado *Aprendi a ter fala*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kwDvuEPW8Fc>.

Alguns apontamentos finais

Sabemos que há muitos desafios ainda a serem enfrentados pelo projeto, dentre eles garantir que as formações oferecidas aos tutores, sobre gestão democrática e participação estudantil, possam estender-se a outros

profissionais da escola o que inclui seus gestores. Muitas das dificuldades de implementação do projeto em algumas unidades escolares ocorrem porque os professores e gestores sentem-se pouco envolvidos na proposta, nos trazendo a necessidade, enquanto coordenadores do projeto, de ampliar nossa comunicação com o chão da escola. Outra necessidade é fomentar o envolvimento das famílias e da comunidade escolar com o projeto, produzindo uma ideia mais radical de participação e de controle social na escola.

As experiências sobre grêmios estudantis que temos desenvolvido também nos mostram que gestão democrática e educação para a democracia na escola se fazem cotidianamente, em processo contraditório, de idas e vindas. Assim, reiteramos que cultura democrática é construção que se faz nas vivências e experiências de participação colaborativa, de problematizações, decisões grupais e democráticas desde a infância.

Referências

ASBAHR, F.S.F. **Grêmios estudantis**: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola. 1. ed. Bauru-SP: Mireveja, 2022. Disponível em: <https://www.editoramireveja.com/product-page/gremios>. Acesso: 18.jun.2024.

ASBAHR, F.S.F. Políticas públicas e gestão democrática na educação: pesquisas do LIEPPE sobre grêmios e participação estudantil. *In.*: SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina**: pesquisas, impasses e desafios. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da USP, 2021, v. 1, p. 139-143.

ASBAHR, F.S.F. *et al.* Grêmios Estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. *In.*: EUZÉBIOS FILHO, A. (org.). **Psicologias para além do consultório**: reflexões e contextos de atuação. Curitiba: Juruá, 2017.

BAURU Estatuto dos Grêmios Estudantis das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru. Publicado em Diário Oficial em 17 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.398, de 04 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e

dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 Jul. 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17/02/2016. Acesso: 18.jun.2024.

BULHÕES, L.F.S.S. *et.al.* Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. **Revista Ciência em Extensão**, v. 14, p. 97-113, 2018.

OLIVEIRA, C.A.M.; ASBAHR, F. da S. F. O grêmio estudantil como instrumento de participação: é preciso formar para participar. *In.*: ASBAHR, F.S.F. **Grêmios estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola.** 1. ed. Bauru-SP: Mireveja, 2022. Disponível em: <https://www.editoramireveja.com/product-page/gremios>. Acesso 18.jun.2024.

PARO, V.H. Educação para a democracia: o elemento que falta da discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal., v. 13, n.1, p. 23-38, 2000.

TONET, I. Marxismo e democracia. *In.*: **Democracia e políticas sociais na América Latina.** BORGES, L. F. P. e MAZZUCO, N. C. (orgs). São Paulo: Xamã, 2009, p. 9-21. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/MARXISMO_E_DEMOCRACIA.pdf. Acesso: 18.jun.2024.

ZONTA, C. *et al.* Gestão democrática e instrumentos de representação: conselhos escolares e grêmios estudantis. *In.*: MESQUITA, A. M. ; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal.** Bauru-SP, 2016, p. 263-279.

CAPÍTULO 10

Chego até você com adubo para as plantas dos pés.

(André Gravatá)

CAPÍTULO 10 - ATIVIDADES ESCOLARES AO AR LIVRE E EM CONTATO COM A NATUREZA: OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL E URGENTE

Beatriz de Paula Souza

*Chego até você
com adubo para as plantas dos pés.*

(André Gravatá)

Resumo

Meu objetivo, com esse texto, é inspirar e subsidiar práticas e políticas públicas em Educação que contemplem atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza. Para isso, procuro sensibilizar, informar e refletir sobre sua importância e efeitos benéficos, oferecendo informações históricas, reflexões, dados de pesquisas e depoimentos. Indico o acontecer escolar que integra essas atividades como potente para educar de modo integral, pois a plenitude de nós, seres humanos, necessita de nossa realização como seres de natureza que somos e, para brasileiros, como seres de culturas que nunca perderam a consciência de que somos parte do mundo natural e lhe devemos respeito e cuidado. Ofereço exemplos concretos de modos de ensinar ao ar livre de experiências consagradas e delinheio algumas propostas de políticas públicas para a Educação e os espaços urbanos que favoreçam o contato com a natureza e, por meio dele, melhorias no ensino e na convivência. Elas, que já eram importantes antes do longo isolamento social da Covid-19, tornaram-se urgentes depois, dadas as terríveis consequências desse período para a saúde mental e a aprendizagem, no cotidiano escolar.

Introdução

Procure se imaginar imerso em um cenário de imensa paz, gostosura e beleza, no qual você se sente profundamente bem, feliz e calmo. Deixe-se ficar nele, fruindo e fundindo-se, aproveitando esse momento maravilhoso. Deleite-se, nutra-se, aproveite. Depois, volte lentamente para onde você está, sem dar susto na alma e no corpo. Onde você estava? Em uma praia bonita de areias finas, com o doce marulhar das ondas e a sombra generosa e fresca

de amendoeiras? Em um campo verdejante com árvores frondosas e cantos suaves e melodiosos de passarinhos, com camadas sobrepostas de montanhas azuladas ao fundo? Na contemplação silenciosa da majestade de um pôr ou nascer do sol?

Muitas experiências me dizem ser quase certo que era um lugar de pura natureza como esses. A quase unanimidade de evocações assim, ou semelhantes, mostra que sabemos no nosso íntimo, por experiência própria, o quanto a natureza nos faz bem. Portanto, vamos abordar aqui um assunto do qual praticamente todos nós, senão todos mesmo, cada um a seu modo, entendemos bem. Quais são os efeitos do contato com a natureza em nós, seres humanos? Vamos falar de alguns – há muitos outros.

A tranquilidade e o bem-estar que nomeamos há pouco está presente também em pesquisas. Alguns exemplos: nas respostas de responsáveis por alunos de escolas envolvidas em uma pesquisa sobre educação, saúde mental e natureza, as referências espontâneas qualitativas de contato com a natureza são sempre positivas, para adultos e crianças: “positivo”, “relaxante”, “revigorante”. Todas as crianças que participaram dessa mesma investigação “mencionaram que gostariam de ter mais aulas ao ar livre, que gostavam de correr e de brincar, sentindo-se calmos com o silêncio e com o som dos passarinhos, e ao mesmo tempo também se sentiam concentrados” (Souza, Souza; Negreiros 2023, p. 374 e 376). O aumento da sensação de bem-estar e felicidade emerge também nos depoimentos de educadores participantes de pesquisa que procurou identificar e mapear experiências escolares ao ar livre e em contato com a natureza (Souza, *et al.* 2023). Do outro lado do planeta, no Japão, encontramos também estudos que encontraram efeitos relaxantes de contatos com a natureza, mesmo breves, que fundamentaram uma política pública de saúde no país. Por exemplo:

[...] bastaram vinte minutos de caminhada em uma floresta, ou mesmo apenas de contemplação de sua paisagem, para baixar indicadores fisiológicos de tensão (nível de atividade da área cerebral pré frontal e de cortisol na saliva) de seus sujeitos, quando eles, antes disso, estavam em meio urbano (Park *et al.*, 2007, p. 123-128; Miyazaki, 2007, p. 123-128). Encontramos outras pesquisas citadas no artigo do Portal G1 (2013) intitulado: Cientistas japoneses afirmam que “banho

de floresta” combate doenças. O subtítulo nos informa sobre como o contato com a natureza está se tornando uma política pública em saúde no Japão: Japão certifica florestas como local de tratamento. A ideia é usar a medicina preventiva para reduzir gastos do sistema público de saúde (Souza, 2017, p. 15).

Os depoimentos acima enunciam outros benefícios além da tranquilidade, como a sensação de felicidade, o revigoramento e o aumento de concentração. Além disso, o convívio e compartilhamento de experiências em um ambiente gostoso e bonito é propício a estabelecimento e cultivo de relações assim também, favorecendo vínculos mais afetuosos.

A possibilidade de se movimentar e experimentar sensações como o vento no rosto ou a textura das folhas, integra e desenvolve o corpo e seus sentidos, desfazendo a tensão entre a necessidade saudável de usá-los e vivê-los e os longos períodos de imobilidade exigidos no ensino convencional, embate que causa de tantos desgastes no cotidiano escolar. Esta tentativa de imobilização, em tempos de um modo de vida cada vez mais confinado entre quatro paredes (até em fins de semana), a captura cada vez maior pelo mundo das telas e outros hábitos, tem produzido, já na infância e na adolescência, “obesidade/sedentarismo, hiperatividade, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física – e até miopia” (Sociedade Brasileira de Pediatria/Criança e Natureza, 2019. p. 5).

Em tempos de tantas solicitações externas, isto é, que convocam nossa atenção sempre para fora, a natureza favorece a preciosa experiência da introspecção, do contato conosco mesmos, tão importante para nos percebermos e organizarmos e, assim, nos constituirmos de modo harmônico com quem somos, com nossos ritmos, interesses e necessidades. Mais íntegros e fortalecidos, nos tornamos mais autônomos, podendo nos relacionar melhor com outros e sermos mais críticos e donos de nossos destinos. Quanto ao aprendizado, professores que trabalham com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza (AEALCN) trazem depoimentos como: “uma sala que agita, anseia e conturba... ...quando acostumados ao ambiente externo, os alunos ficam mais atentos, presentes e próximos dos professores, alunos e de si mesmos” (Souza, Souza; Negreiros, 2023, p. 334).

Cenário escolar pós isolamento social da Covid-19 e urgência de transformações profundas na educação

Vivemos uma tragédia coletiva que nos marcará para sempre, por mais que tentemos esquecer-la: a pandemia de Covid-19. Decretada a partir de março de 2020, seu vírus foi o agente direto de cerca de 650 mil mortes em dois anos no Brasil desde que foi decretada a pandemia aqui (Sanar, 2022), potencializado por um cenário político adverso, transformando o luto em um tema muito importante na vida escolar. O desemprego, a fome, o aumento da violência doméstica contra mulheres (inclusive dos feminicídios) e crianças...O isolamento prolongado imerso nesses flagelos e do sentimento de risco de morte permanente enlouquecendo e prejudicando a capacidade, de pessoas de todas as idades, de se relacionar bem, saber entender os outros, dividir, conviver - afetando principalmente os pequeninos, que estavam começando a se desenvolver nesse campo e que aprenderam a evitar pessoas. Terminado o isolamento, muitos pagam o preço de um diagnóstico equivocado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) porque aprenderam a lição.

A exclusão digital, agravada pelo empobrecimento, revelou sua magnitude: em 2021, atingia 15,3% dos brasileiros com mais de 10 anos de idade e 7,280 milhões de famílias permaneciam sem conexão à rede em casa (Estadão, 2022). As consequências para o ensino foram terríveis, pois muitos estudantes ficaram sem acesso ao que as professoras se desdobraram e desgastaram para inventar, para tentar ensinar remotamente por quase dois anos. Além disso, uma multidão talvez maior ainda de alunos não conseguiu se adaptar ao ensino remoto, desorganizando-se e/ou evadindo-se explícita ou disfarçadamente, pouco ou nada aprendendo de conteúdo escolar. Nesse contexto, não apenas o estudo, mas a saúde mental de toda a comunidade escolar - estudantes, professores, responsáveis, gestores, operacionais - deteriorou-se sensivelmente.

Enfim, foi um período do qual gostaríamos de nos esquecer - mas não podemos, sob pena de cometermos muitos equívocos na compreensão de fenômenos posteriores a ele e, conseqüentemente, na busca de soluções para adversidades decorrentes. Um exemplo grave disso é o tsunami de diagnósticos (como TEA, TDAH e TOD) e medicações, que está comprometendo o futuro de tantos.

A tão ansiada volta às aulas de forma constante (e não intermitente ou em turnos), a partir do início de 2022, não foi a festa alegre de reencontros e a retomada da vida “normal” de antes. Logo as consequências do desastre de longa duração do isolamento da Covid-19 se fizeram sentir. A escola tornou-se palco frequente de crises de ansiedade e automutilações (cortes), coletivas inclusive, brigas entre alunos que chegaram a levar professoras a abrir mão de seu cafezinho para cuidar deles no pátio e, ao longo do segundo semestre de 2022, uma onda aterrorizante de ataques armados dentro das escolas muitas vezes letais. Embora não estejam mais ocorrendo com a intensidade desse período, até pelas medidas rápida e abrangentemente tomadas e a mudança de conduta de setores da sociedade como a imprensa, segue assombrando quem está envolvido com a Educação.

Esse cenário pós-isolamento social, no qual ingressamos abalados e para sempre transformados, tem imposto mais do que nunca a necessidade de mudanças na escolarização. Ela não é nova, estava em pauta antes, diante de um quadro do sistema escolar brasileiro que já era muito difícil, mas não com tanta força. Educação Integral, expressão tão utilizada mas pouco posta em prática, que remete a um processo em que não apenas o intelecto é contemplado, mas também as emoções, o corpo, o senso e a responsabilidade comunitários e outros aspectos do acontecer humano, precisam sair do papel e do discurso.

Isso significa realizar mudanças estruturais em um ensino que acontece talvez 90% do tempo na busca do silenciamento e imobilidade dos estudantes e baseado em trabalho individual. Se percorrermos corredores de escolas em todo o país (e na maioria dos países) olhando pelas janelinhas ou frestas das portas das salas de aula, o que veremos quase sempre será a cena de estudantes sentados em carteiras individuais, colocadas de modo a favorecer que os estudantes olhem apenas para o professor, a lousa e seu material escolar em cima dela.

Como as emoções serão cuidadas, se esse ensino inibe sua expressão? Como o corpo e a sensorialidade serão favorecidos em seu existir e desenvolvimento, em um ambiente de privação de sentidos, com exceção da visão restrita ao permitido, e de imobilidade? Como os relacionamentos interpessoais e o sentido de comunidade poderão ser cultivados, se a ordem é que não aconteçam e que o individualismo prevaleça? A formação para a vida

democrática e coletiva é possível apenas com seu estudo em livros e aulas expositivas? Como o protagonismo estudantil poderá surgir em circunstâncias assim, sem resvalar para a transgressão?

Ocupar um lugar de sujeito ativo e propositivo, com capacidade de relacionar-se bem com os outros e ter compromisso e responsabilidade com sua comunidade, é uma atitude favorecida por emoções em equilíbrio, autoconhecimento e autoconfiança. O sistema predominante de ensino escolar tende a caminhar na direção inversa dessas construções, o que se agravou sobremaneira após o isolamento social da Covid-19. Muito se falou em acolhimento e em desenvolver habilidades socioemocionais no âmbito da escola. Porém, a pressão pela recuperação pedagógica se sobrepôs e as práticas pedagógicas convencionais, supostamente as melhores para conseguí-la, tomaram a cena escolar como antes. A escola não é a responsável exclusiva pela formação de seus estudantes, papel de toda a sociedade, incluindo família, grupos de pertença, mídia, poderio econômico, poder público... Cabe a eles, também, transformar esse modo de vida tão confinado. Aqui, vou me ater ao âmbito da vida escolar, que é muito importante e poderoso como você que está lendo esse texto sabe, pois muito provavelmente aprendeu a ler na escola.

Voltemos às atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza (AEALCN). Antes, trarei algumas reflexões que podem contribuir para compreender seus efeitos mais comuns, já enumerados, e para reversão da despontencialização de nossas crianças e adolescentes (e educadores) favorecida por uma escolarização entre quatro paredes, em tempos de domínio de um viver preso entre elas.

Por que o contato com a natureza tem esses efeitos sobre nós?

Retomando alguns desses efeitos: calma, bem-estar, felicidade, concentração, abertura para os outros, encontro consigo mesmo, aprendizagem viva e ativa, fortalecimento e desenvolvimento do corpo... Mas por que isso acontece? Algumas respostas são fáceis, como: o corpo se fortalece e desenvolve porque é utilizado. Mas e a calma, o bem-estar, a felicidade...?

Uma das respostas é que ao estarmos na natureza estamos em contato com nossa essência mais fundante, primordial, base de todo o resto: somos seres de natureza. Assim, ocorre uma harmonização e um encontro com o que nos inaugura. Somos animais, com especificidades tal como outros têm as

suas. Somos Unos e Múltiplos, universais e particulares, como tudo.

O encontro com a natureza é com o que nos faz Um com tudo o que dela faz parte. Assim, instala-se uma harmonia que nos traz essas sensações gostosas e um ritmo que não mais nos agride como o das máquinas, mas tem a maior lentidão dos ritmos e ciclos naturais, trazendo-nos tranquilidade e nos relaxando, pois não mais precisamos de energia para nos adaptarmos artificialmente às acelerações artificiais que a vida contemporânea, indissociável da tecnologia, e os interesses capitalistas impõem. O contato com a terra, a água, as plantas e outros elementos naturais descarrega o excesso de energia que nos tensiona, com prejuízos à saúde física e à mental, além de favorecer impaciência, intolerância e pouca disponibilidade para os outros, ou seja, o bom convívio.

Mas além de sermos Um com a natureza, somos também Múltiplos, ou seja, temos nossas especificidades, como todas as espécies animais. Uma delas muito importante é que somos seres de cultura, ou culturas. A possibilidade de produzir cultura, com objetos, costumes, códigos de conduta, valores, organizações sociais, arte e outras manifestações, relaciona-se com nossa capacidade cerebral plástica e permeável às condições concretas de experiência e existência única no reino animal, embora não só com ela. Outros animais têm outras características únicas: a capacidade de mimetização dos polvos, de adaptação física a condições ambientais as mais diversas das baratas, de identificar e planar nas correntes térmicas como dos urubus, de resistir a venenos de cobras como os gambás... Sem falar nos seres vivos vegetais, cujas espécies também são sempre únicas. E os fungos, os vírus... Todo o reino mineral, as forças universais da gravidade, do magnetismo e outras... Ou seja, tudo no universo é Uno e Múltiplo ao mesmo tempo.

A humanidade produziu incontáveis culturas, ao longo do tempo e dos espaços de vida de nossa espécie. Atualmente, uma delas se tornou hegemônica, ao longo de um processo que ganha força mais marcadamente com a descoberta do uso bélico da pólvora, a revolução industrial e a francesa, entre outros acontecimentos: é a cultura de origem branca europeia, passando fortemente pelos Estados Unidos. Nela, o pensamento científico, vindo da tradição aristotélica, que ganha especial organização e desenvolvimento com Descartes e se radicaliza com o positivismo, tem importância central. Nele, encontramos um destacamento da racionalidade em relação a

outras dimensões nos constituem de maneira vital, como as emoções, a corporeidade e a espiritualidade e sua elevação a uma posição de superioridade em relação às demais.

Assim, afetos e sentidos são entendidos essencialmente como fonte de engano, atrapalham o raciocínio e devem ser abstraídos na construção dos conhecimentos. Neste mesmo sentido, a subjetividade deve ser filtrada, pois a neutralidade é o que pode fazer brilhar a luz da Razão. Um reflexo disso é que os textos científicos passam a ser escritos utilizando sujeito indeterminado (encontrou-se, descobriu-se... Foi encontrado, foi descoberto...) pois o uso de primeira pessoa (encontrei/encontramos... descobri/descobrimos...) é considerado sinalizador de incapacidade de abstração da/s subjetividade/s do/s autor/es e, portanto, não científico.

Enfim, o pensamento da ciência de raiz cartesiana pretende abstrair a corporeidade (inclusive os instintos), a sensibilidade, a subjetividade e a espiritualidade e elevar a Razão pura acima destes nossos outros aspectos constituintes essenciais. Entende que o que nossa espécie tem de mais característico -uma capacidade racional excepcional em comparação à das demais - nos descola e nos confere superioridade em relação a todo o resto da natureza. Vemos até na linguagem comum manifestações disso, por exemplo: a palavra animal sendo usada para ofender ou inferiorizar pessoas, como se não fossemos todos animais.

Com a natureza enquanto objeto externo e (supostamente) inferior, estabelece-se uma relação utilitária e mercadológica da humanidade com ela, pois seres superiores têm legitimidade para dominá-la e explorá-la em seu favor.

Esse tipo de concepção difere de maneira radical de quase todas as outras culturas. Se fizermos um passeio por culturas tradicionais de todos os continentes habitados por humanos, encontraremos ideias e modos de vida nos quais somos natureza tanto quanto qualquer outro ser. Como aquilo que funda e nutre a existência humana, ela é sagrada, respeitada e (com algum grau de diferença, mas concordando em essência) cuidada. Isto inclui um povo europeu branco de grande importância: os gregos da Antiguidade.

Portanto, a ideia de que podemos viver bem em ambientes separados da natureza – como em ambientes confinados entre quatro paredes - é histórica e culturalmente marcada. Portanto, pode mudar, assim como as concepções

que a engendram. E urge que mudem porque estão tendo, como consequência, um tal grau de agressão e destruição da natureza que estamos morrendo com ela, já que somos sua parte. Muitos perceberam que há algo equivocado no nosso modo de pensá-la e, assim, saberes tradicionais como os dos nossos povos indígenas, ao invés de continuarem vistos como credices primárias no mau sentido, passaram a ser buscados e ressignificados como repositórios de concepções sábias e salvadoras. Nomes como Ailton Krenak (etnia indígena Krenak) e Davi Kopenawa Yanomâmi (etnia indígena Yanomâmi), expoentes e guardiões de suas culturas, tornaram-se atualmente muito buscados nos *sites* de vendas de livros, lotam palestras e debates ao vivo e atraem grande número de acessos a *lives* e vídeos na *internet*.

A comunhão com a natureza presente nas culturas indígenas em território brasileiro pode ser identificada, também, naquelas oriundas dos povos africanos que para cá vieram, escravizados. Como uma manifestação disso, nas religiões afro-brasileiras temos orixás vinculados a elementos de natureza pura e primeva (fogo, mata, mar, águas doces e outros), além de rituais e oferendas feitos em ambientes naturais como cachoeiras e florestas. Destaco as culturas desses povos tradicionais, indígenas e afro-brasileiros, porque têm presença forte e cotidiana na identidade da imensa maioria dos brasileiros, se não na totalidade, mesmo quando não na genética. A da cultura negra nos é mais consciente e explícita; está na nossa culinária, na musicalidade e na linguagem: o fato do português brasileiro ser melodioso, sonoro e nasal, bem diferente do que se fala em Portugal, de onde nos veio, deve muito às línguas bantu e outras que vieram da África para cá. A presença das culturas indígenas no cotidiano brasileiro, que vem ganhando visibilidade mas ainda não é tão percebida, manifesta-se no nosso costume de tomar banho diariamente, nos nossos conhecimentos sobre ervas medicinais e em tantas palavras que habitam nosso vocabulário (arapuca, carioca, catapora, jabuti, pipoca...) e placas de trânsito e ruas (em São Paulo: bairros como Jabaquara e Cambuci, ruas como Caraíbas e Apinajés), entre outras manifestações.

Culturas são sistemas multifacetados e integrados, assim cada um de seus elementos é conectado de algum modo aos demais. Isto significa que, ao desprezarmos e vivermos afastados da natureza, estamos nos agredindo: é uma tentativa, inútil, de arrancar parte de nossas identidades e, deste modo, mais uma fonte de tensão, nervosismo e depressão.

Assim, temos mais elementos para compreender porque os ambientes naturais nos acalmam, nos dão sensação de harmonia e paz e propiciam a introspecção e o contato conosco mesmos, além de outros efeitos benéficos.

Como pode ser uma escolarização com ar livre e natureza no cotidiano?

Existem escolas nas quais estudantes e educadores podem estar rotineiramente ao ar livre - e não excepcionalmente ou apenas em aulas de Educação Física como é o comum. Nelas, processos de ensino-aprendizagem acontecem em ambientes assim e, também, a partir do que eles e seus elementos têm a oferecer, de oportunidade para obter informações e refletir a respeito de conteúdos curriculares. Têm um grande e experimentado poder de promover relações humanas mais tranquilas, acolhedoras e afetuosas, com espírito de coletividade. São um bálsamo e fonte de esperança em tempos de tanto nervosismo, agressividade e sofrimentos que afligem e afastam quem frequenta muitas de nossas escolas. Lembremos que estes problemas não se instalaram nos ambientes escolares no período pós-isolamento social da Covid-19, mas estavam presentes, embora menos extremos, desde antes desse flagelo.

Uma mostra disso são os índices de sofrimento psicológico no professorado. Em 2017, 71% dos docentes da rede estadual paulista de ensino relatavam ausências no trabalho por essa causa (APEOESP, 2017) e, em 2021, 72% (Estadão, 2021); em 2019 ocorreram 111 afastamentos desse tipo por dia (Brasil de Fato, 2019), índice quase igual (112) ao registrado em 2023 (G1, 2023).

Portanto, compreender o equívoco que é tentar voltar ao passado e partir para mudar estruturalmente rotinas e práticas escolares, tirando do papel e do discurso a Educação Integral, é urgente e necessário. As atividades ao ar livre e em contato com a natureza (AEALCN) podem ser parte importante dessas mudanças, com seu grande potencial de promover existência e desenvolvimento integral para todos (inclusive educadores), além de bem-estar, calma, melhora quantitativa e qualitativa no ensino-aprendizagem e tantos outros benefícios potenciais que evocamos a partir de nossas próprias experiências de vida em contato com a natureza.

A pesquisa registrada em obra organizada por Souza, Souza e Negreiros

(2023) mostra que, embora pouco conhecidas, há muitas experiências escolares com AEALCN, antigas e atuais, em diversos países e em todas as regiões do Brasil. Quanto às antigas, como exemplo, temos em 1904 a escola de Charlottenburg, Alemanha, dando início a um movimento de escolas ao ar livre que se espalhou pela Europa, por motivos inicialmente sanitários: eram tempos de epidemia de tuberculose.

Estas experiências vieram para terras brasileiras e tivemos, por exemplo, uma em São Paulo muito bem-sucedida, com longas filas de espera, que funcionou no Parque da Água Branca de 1939 a 1952 (figura 1).

Figura 1 – Escola de Educação ao Ar Livre, Parque da Água Branca - São Paulo, 1941.



Fonte: Souza, Souza e Negreiros, (2023.p.108).

Embora os efeitos benéficos, que ultrapassavam a área médica, tenham encantado muitos pedagogos e pensadores da Educação, essas experiências iniciadas por questões sanitárias não se sustentaram, de modo geral, após as epidemias que as impulsionaram. A racionalidade médica dominante as engoliu.

Encontramos, no entanto, outras que se fundavam em concepções de desenvolvimento infantil que experimentaram expansões e vida mais longa. Foi o caso das escolas montessorianas, como a pioneira Escola dei

Bambini (figura 2), experiência escolar pioneira criada pela própria Maria Montessori em 1907.

Figura 2 – Casa dei Bambini, 1907.



Fonte: Souza, Souza, Negreiros,. 2023. p.71.

Para além dos fundamentos das escolas regulares, temos a conquista e ampliação do espaço de culturas tradicionais na Educação, consolidado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), a qual instituiu e dá parâmetros para as modalidades de Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Estas devem respeitar as culturas a que se referem e ser estruturadas, em suas especificidades, por estes povos. Assim, abre-se oficialmente a possibilidade de ensinos que incluem a concepção de ser humano como parte da natureza, em materiais didáticos e práticas pedagógicas – o que não significa que isto esteja acontecendo em todas as escolas dessas modalidades, nem mesmo na maioria delas.

Para além da historiografia, a pesquisa de campo desta obra colheu depoimentos de educadores que trabalham com AEALCN em uma escola pública municipal de São Paulo localizada em uma região de alta vulnerabilidade social, cujo nome sua comunidade conseguiu mudar recentemente (2023) para EMEF Espaço de Bitita – este era o apelido da escritora Carolina Maria de

Jesus, mulher negra e muito pobre que trouxe em seus escritos o cotidiano de moradores da favela do Canindé, região dessa escola.

Seu coordenador pedagógico, Carlos Eduardo Fernandes Junior, deu grandes contribuições ao relatar e refletir sobre inúmeras experiências que lá são desenvolvidas rotineiramente, em espaços fora das salas de aula e mesmo dos muros escolares (atualmente mais baixos do que muretas). Contamos de um espectro de atividades que vão desde, simplesmente, sair para os lugares ao ar livre da própria escola para oferecer aos estudantes um momento de brincadeira e vivência coletiva livres e em um ambiente que favorece o estabelecimento e cultivo de boas relações, além de ser uma ocasião para os educadores observarem e cuidarem esses relacionamentos, até outras nas quais o ensino-aprendizagem de conteúdos escolares acontece.

Nesta última modalidade, ao invés de estudarem apenas em livros e aulas expositivas sobre, por exemplo, conceitos de matemática ou de botânica, vão buscá-los em experiências diretas com o mundo natural. Esta maneira não convencional de estudar traz compreensões mais profundas e significativas, que se tornam mais permanentes, envoltas na vivacidade que despertam. Contou, ainda, que não se restringem aos espaços escolares, pois trabalham com a ideia de que o território é potencial educador e gerador de responsabilidade social e senso de pertença a ele. Uma professora de Inglês dessa mesma escola oferece um alerta importante a quem quer começar essas práticas, ou está começando:

Há momentos que a gente vê que precisa mesmo que às vezes dentro da sala não vá funcionar. Tem horas que a gente percebe que eles estão no limite, até mesmo sufocados dentro da sala de aula. Eles [alunos e professores] têm a necessidade de sair. O que eu percebo assim, não sei. É uma percepção minha quando eles ficam muito tempo presos e você sai com eles, você tem um trabalho difícil. Porque parece que eles querem aproveitar aquele momento. E acaba dificultando um pouco na hora de conduzir; mas quando o estudante já tem o hábito de outros espaços, de ir para espaços ao ar livre, consegue ter um comportamento diferente. Agora quando ele fica muito tempo preso ali dentro da sala de aula, eu percebo que quando você põe uma atividade que você vai tirá-lo da sala de aula.... - não vou dizer que isso é negativo - vejo como algo positivo, porque você

tem que começar. E mesmo que seja difícil, aos poucos a gente vai chegando a uma organização melhor e num aproveitamento melhor (Souza, Souza; Negreiros, 2023, p. 340-341).

De sua fala, emerge a seguinte reflexão:

Apesar de todos os impactos positivos, esta mudança não é fácil ou livre de desafios. Como foi colocado pela professora de Inglês, sair da sala tem um impacto evidente nos alunos que estão muito condicionados à sala de aula fechada. No primeiro momento, ficam exaltados. A questão é notar que esta exaltação e ansiedade são efeitos do confinamento e não do estar ao ar livre (Souza; Souza; Negreiros, 2023, p. 341).

A EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada no bairro do Butantã, em São Paulo, no qual bolsões de pobreza convivem com habitações de classe média, também desenvolve há tempos estas atividades. Uma rápida busca na internet pelo nome da escola junto com “estudo ao ar livre” leva, facilmente, a artigos e imagens dessa instituição revolucionária, como esta:

Figura 3 - EMEF Desembargador Amorim Lima.



Fonte: UOL Educação.

As duas escolas citadas acima, públicas e em territórios com pessoas em vulnerabilidade social, são apenas alguns dos muitos exemplos que temos na atualidade. Ambas são experiências consolidadas e reconhecidas que merecem ganhar muito mais visibilidade do que têm, por serem preciosas

fontes de inspiração, informações e reflexões. Há muitas outras, do ensino infantil ao universitário. A pesquisa Mapeamento de atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza, de Souza e outros (2023), concentra-se em instituições que têm Ensino Fundamental I. Identificou e mapeou 61 escolas regulares com AEALCN e seis de ensino indígena e do campo que também as têm, distribuídas por todo o país.

Sobre essa pesquisa, vale relatar um de seus procedimentos de busca dessas escolas, uma vez que a coletânea da qual faz parte este capítulo nasceu do Curso de Atualização “Estude com a gente *on-line*: escolarização e seus desafios”, realizado por meio da parceria entre a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME e do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – LIEPPE/IPUSP.

Esta entidade nacional de importantes agentes e zeladores da Educação teve uma relevante participação nesse estudo. Na primeira, das duas aulas sobre o tema deste texto ministradas no curso, emergiram várias falas de Conselheiras participantes contando de AEALCN. Este afloramento indicou aos pesquisadores o caminho da criação de um formulário *Google forms* a ser difundido entre os filiados à UNCME e a outros grupos e entidades ligados à Educação, como instrumento potente de pesquisa - um acerto. Esta União apoiou firme e entusiasmadamente este estudo, principalmente pela atuação de sua Diretora de Formação, Profa. Darli Zunino, e de seu Presidente, Prof. Manoel Humberto Gonzaga Lima, que nela vislumbrou potencial relevante de produção de subsídios para a linha de atuação propositiva da entidade, com vistas à formulação de políticas públicas em Educação.

Divulgaram os formulários, também, os Movimentos Escolas 2030, Educação Humanizada e Educação Transformadora; a Escola Terra Preta; o Centro Tecnológico de Educação Universidade Federal de Santa Maria (CET-UFMS) e o Instituto Árvores Vivas. Este mapeamento, no entanto, está longe de esgotar o universo brasileiro das AEALCN, certamente mais amplo do que foi encontrado nesse trabalho, pois emergiram notícias de experiências que se encaixariam nele logo após encerrada sua fase de coleta de dados. Assim, esperamos que sejam feitos novos estudos que lhe dêem prosseguimento.

Falando em outros níveis de ensino, indicamos o livro “Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com

a natureza” (Barros, 2018). Além de também falar de escolas de Ensino Fundamental e outros espaços educativos, traz exemplos e reflexões de diversas instituições de ensino infantil, nível no qual é criticamente importante a discussão sobre as funções das AEALCN no desenvolvimento saudável.

Trago agora uma cena deste tipo de atividade no nível superior, que acontece em estágios curriculares de graduação em Psicologia e em aulas de um curso, para psicólogos formados, sobre como trabalhar com quem passa por dificuldades e sofrimentos na escolarização. O curso chama-se “Orientação à Queixa Escolar - OQE” e é oferecido anualmente pelo LIEPPE/IPUSP.

Figura 4 - Curso OQE. Pode deitar, pode levar cadeira...



Fonte: arquivo pessoal de Beatriz de Paula Souza.

Além dos efeitos já várias vezes mencionados aqui, emergiu um muito importante: a sensibilização dos profissionais que vivenciaram essas atividades para perceber quando e o quanto podem ser benéficas para seus atendidos. Passaram a criar novos modos de trabalhar, utilizando espaços abertos, e relataram resultados entusiasmantes. Por exemplo, inventaram observações e registros de pássaros, sua aparência, canto e comportamento; organizaram gincanas e conversas ao pé de árvores. A figura abaixo (5) ilustra

uma atividade de fechamento de um trabalho em grupo de crianças que teve, em paralelo, um grupo com seus responsáveis. Esse último se mostrou potente para sensibilizá-los sobre a necessidade de ampliação dos momentos de contato de seus filhos com natureza, pois resgataram a memória afetiva do quanto elas lhes foram (e eram) importantes e o quanto faziam bem. A imagem mostra a confraternização final de crianças, responsáveis e psicoterapeutas.

Figura 5 - Encerramento de grupos de atendimento OQE.



Fonte: arquivo pessoal de Beatriz de Paula Souza.

O Conselho Municipal de Educação é um órgão do Sistema Municipal de Educação com atribuições na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas municipais no âmbito educacional (Cidade de São Paulo - Educação, 2023). Partirei do pressuposto de que essa atribuição é desempenhada em todos os municípios brasileiros, pelos conselheiros municipais de educação.

Considerações Finais

O Conselho Municipal de Educação é um órgão do Sistema Municipal de Educação com atribuições na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas municipais no âmbito educacional (Cidade de São

Paulo - Educação, 2023). Partirei do pressuposto de que essa atribuição é desempenhada em todos os municípios brasileiros, pelos conselheiros municipais de educação.

Terei por princípio, também, que a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em Educação é do interesse de quem quer que tenha laços ético-políticos com o cuidado e a melhoria dessa área, cuja importância dispensa explicações. Então escrevo também para essas pessoas, grupos, movimentos e instituições.

O que tratamos até agora tem, por objetivo, subsidiar novas práticas educativas que levem em conta a necessidade de estar ao ar livre de seres humanos, especialmente as crianças, e os múltiplos benefícios do contato com a natureza. Como dissemos anteriormente, o cenário dramático do convívio e do ensino-aprendizagem nas escolas no pós-isolamento social da Covid-19, que vem afetando toda a comunidade escolar, imprime urgência inédita à criação e implementação de mudanças nos fazeres cotidianos dessas instituições. As AEALCN podem ser parte importante delas e animar para outras, com seu grande poder de transformar para melhor quem vive “preso”.

Sabemos o quanto políticas públicas em Educação podem incentivar, fortalecer e disseminar novas concepções e práticas, se formuladas e implementadas com a participação de educadores – e não impostas autoritariamente. Seguem algumas propostas, para a UNCME e seus filiados, mas também a quem mais estiver envolvido com a Educação:

- Garantir espaços abertos e naturais de tamanho suficiente nas instituições de Educação de todos os níveis de ensino;
- Garanti-los também nos demais espaços urbanos, fazendo das ruas, praças, parques e outros lugares das cidades, locais de encontro com a natureza e de convívio saudável;
- Nos casos de instituições educativas que não têm esses espaços principalmente, mas também nas que os têm, fomentar a utilização de locais externos às escolas, como praças e parques, integrando Educação, natureza e território;
- Estimular a “naturalização” de espaços que podem ser lugares de contato com a natureza mas encontram-se cimentados, concretados, artificializados, com a participação das comunidades e suas crianças nessa transformação e

- Incluir na formação de educadores, nos cursos de pedagogia e para formados, a importância da natureza para a Educação Integral como conteúdo, de modo vivencial.

Mãos à obra!

Referências

APEOESP. Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento dos professores. **APEOESP**. São Paulo, 06 dez. 2017. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores/> Acesso em 24.set.2023.

BARROS, M.I.A. **Desemparedamento da Infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018 Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf Acesso em: 23.set.23.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL DE FATO. A cada dia, mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais em SP. **BdF**. São Paulo, 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/a-cada-dia-mais-de-100-professores-sao-afastados-por-transtornos-mentais-em-sp#:~:text=%C3%A0s%2008%3A28-,A%20cada%20dia%2C%20mais%20de%20100%20professores%20s%C3%A3o,por%20transtornos%20mentais%20em%20SP&text=Por%20dia%2C%20111%20professores%20da,at%C3%A9%20o%20m%C3%AAs%20de%20agosto> . Acesso em: 24.set.2023.

CIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO. **Conselho Municipal de Educação CME**. 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/> Acesso em: 22. set.2023.

ESTADÃO. Pesquisa mostra que 72% dos professores enfrenta, problemas de saúde mental. **Jornal Digital Estadão**. 23 ago. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/pesquisa-mostra-que-72-dos-professores-enfrentam-problemas-de-saude-mental/> Acesso em: 24.set.2023.

ESTADÃO. Brasil tinha 7,3 milhões de lares sem internet e 28,2 milhões de excluídos digitais em 2021. **Jornal Digital Estadão**. 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/brasil-exclusao-digital-2021/> Acesso em :24.set.2023.

G1. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. **g1 SP**. São Paulo. 05 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em: 24.set.2023.

SANAR. **Linha do tempo do coronavírus no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil/> Acesso em 22.set.2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA/CRIANÇA E NATUREZA, **Manual de Orientação**. Grupo de Trabalho Natureza e Sociedade. 2019. p. 5 . Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf Acesso em: 22.set.2023

SOUZA, M.P.R.; SOUZA, B.P.; NEGREIROS, F. (Orgs.) **Educação, Infâncias e Natureza: o que nos ensina a história, a escola e a vida**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2023. DOI: 10.11606/9786587596365. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1077/983/3638> Acesso em: 22.set.2023.

SOUZA, B.P. **Educação, relações humanas e natureza: descobertas a partir de experiências em uma instituição de ensino de Psicologia**. 2017. p. 15. Disponível em <https://www.queixaescolargiqe.com/publicacoes-giqe> Acesso em: 18. set.2023.

SOUZA, B.P. et ali. **Mapeamento de atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2023. (No prelo)

Para ampliar e aprofundar o tema: indicações bibliográficas e de vídeos

Indicações Bibliográficas

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

Sociedade Brasileira de Pediatria e Programa Criança e Natureza do Instituto Alana. **Manual de Orientação**: benefícios da Natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen_.pdf Acesso em: 23.set.23.

SOUZA, B.P. **Educação, relações humanas e natureza**: descobertas a partir de experiências em uma instituição de ensino de Psicologia. Seção Publicações do site do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. https://a12ff010-0f8e-4dff-8ef5-aae53473ada1.filesusr.com/ugd/37b405_d055c60a0c6f4d5ea25e8c4cf3832123.pdf Acesso em 23.set.23.

SOUZA, M.P.R.; SOUZA, B.P.; NEGREIROS, F. (Orgs.) **Educação, Infâncias e Natureza**: o que nos ensina a história, a escola e a vida. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2023. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1077/983/3638> Acesso em: 23.set.23.

SOUZA, M.P.R.; SOUZA, B.P.; NEGREIROS, F. (Orgs.). **Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar Livre no Brasil e em outros países**: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI. Disponível em: <http://sites.ip.usp.br/linhadotempo/> Acesso em: 23.set.23.

TIRIBA, Léa. Considerações finais. *In*: TIRIBA, L. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2005. p. 202-221. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf> Acesso em: 23.set.23.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018

Vídeos

ABRAPEE. **Confinamento, Psicologia e Educação na Quarentena**. Brasil: ABRAPEE. 2020. 1 vídeo (7min12s). Publicado pelo canal *Youtube*.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b0OQUK5V9RU> Acesso em: 24.jul.24.

ALANA. **Criança e natureza: conheça o programa.** EUA: Alana. 2016. 1 vídeo (9min15s). Publicado pelo canal *Youtube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_GeRQKzMmCM Acesso em: 24.jul.24.

ALANA. **Desemparedar as crianças na escola.** EUA: Alana. 2017. 1 vídeo (3min46s). Publicado pelo canal *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CB1qg43k05A> Acesso em: 24.jul.24.

O Começo da Vida 2: lá fora (longa metragem). **Documentário.** 2020. 1 vídeo (92min). Publicado pelo canal *Netflix*. Disponível em: <https://www.netflix.com/search?q=o%20come%C3%A7o%20da%20vida%20&jbv=81347751> Acesso em: 23.set.23

SÉRIE EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL E NATUREZA. **Parte I- Concepções sobre relação ser humano-natureza: marcas histórico-culturais.** São Paulo: Orientação da Queixa Escolar- OQE. 2022. 1 vídeo (21min36s). Publicado pelo canal *Youtube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L_8W8FkwHiQ Acesso em: 24.jul.24.

SÉRIE EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL E NATUREZA. **Parte II- Viver e estudar em confinamento: um sofrimento invisível e medicalizado.** São Paulo: Orientação da Queixa Escolar- OQE. 2022. 1 vídeo (22min38s). Publicado pelo canal *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LwjEELMVyeA> Acesso em: 24.jul.24.

SÉRIE EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL E NATUREZA. **Parte III -Práticas em Educação e saúde mental ao ar livre.** São Paulo: Orientação da Queixa Escolar- OQE. 2022. 1 vídeo (31min44s). Publicado pelo canal *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d6trwEmh7iA> Acesso em: 24.jul.24.

SÉRIE EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL E NATUREZA. **Parte IV-Matrix e Matriz: lições da pandemia de Covid-19.** São Paulo: Orientação da Queixa Escolar- OQE. 2022. 1 vídeo (28min21s). Publicado pelo canal *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BMSP4OzcraI> Acesso em: 24.jul.24.

CAPÍTULO 11

O conhecimento psicológico deve ser colocado a serviço de uma sociedade na qual o bem-estar dos menos não se baseie no desconforto dos mais, na qual a realização de uns não requeira a negação de outros, na qual o interesse de poucos não exija a desumanização.

(Ignacio Martín-Baró)

CAPÍTULO 11 - A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL PARA A REDE DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

Ana Karina Amorim Checchia

O conhecimento psicológico deve ser colocado a serviço de uma sociedade na qual o bem-estar dos menos não se baseie no desconforto dos mais, na qual a realização de uns não requeira a negação de outros, na qual o interesse de poucos não exija a desumanização.
(Ignacio Martín-Baró)

Resumo

Esse capítulo apresenta o trabalho realizado pela equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio à Aprendizagem (NAAPA), que possui como princípio central o fortalecimento da rede de proteção psicossocial às(aos) estudantes. O NAAPA busca contribuir para a construção coletiva de estratégias voltadas para a produção de um território que cuida das(os) estudantes, para a garantia do direito à Educação de qualidade, e para a efetivação de parcerias entre as Unidades Educacionais e os equipamentos de seu território. A sistematização do trabalho realizado no período inicial de implementação do NAAPA, entre 2015 e 2016, publicada nos **Cadernos de Debate** propicia a construção de novos possíveis na Educação, alicerçados nos princípios que embasam o trabalho dessa equipe multiprofissional.

Introdução

O presente texto aborda o trabalho realizado pela equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) – vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – no início de sua implementação, entre junho de 2015 e dezembro de 2016.

O NAAPA é um serviço criado pela Prefeitura Municipal de São Paulo a partir do Decreto no. 55.309, de 17/07/2014, e regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, pela Portaria no. 6.566, de 24/11/2014. Foi implementado em junho de 2015, na gestão do

prefeito de São Paulo Fernando Haddad, tendo como secretário municipal de Educação Gabriel Chalita, empossado em janeiro de 2015 ao substituir César Callegari. No período de 2015 a 2016, a coordenação do NAAPA foi exercida por Adriana Watanabe, com Renata Brandstatter na equipe técnica, e as Profas. Dras. Carla Biancha Angelucci e Flávia Schilling (da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) na assessoria pedagógica.

A partir dos princípios e eixos do Programa Mais Educação São Paulo, das legislações de Assistência Psicopedagógica e de Assistência Psicológica, foi planejado um conjunto de ações voltadas para o apoio e acompanhamento para a aprendizagem, diante de problemas de escolarização apontados por educadoras(es) da rede municipal, com ênfase em questões referentes à aprendizagem, comportamento e vulnerabilidade social, que compõem o ponto de partida da elaboração desses planos de ação.

Nos **Cadernos de Debates do NAAPA**, disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo¹, constam informações relevantes sobre o trabalho desenvolvido pelo NAAPA. No período de 2015 a 2016, foram produzidos: o **Caderno de Debates do NAAPA**: questões do cotidiano escolar – vol. 1, o **Caderno de Debates do NAAPA**: questões do cotidiano escolar (parte II) – vol. 2, o **Caderno de Debates do NAAPA**: orientações normativas – vol. 3 e o **Caderno de Debates do NAAPA**: relatos de experiências – vol. 4. A seguir, serão apresentados alguns aspectos centrais desse trabalho, com base nas proposições presentes em tais **Cadernos de Debates**.

Considerações sobre o trabalho em equipe multiprofissional do NAAPA e sua relevância para o fortalecimento da Rede de Proteção Psicossocial

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo é composta por 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) que atuam em parceria com as Unidades Educacionais – Centros Educacionais Unificados (CEUs) e escolas – e trabalham para a implementação das políticas públicas educacionais vigentes. Em cada DRE, atua uma equipe multiprofissional do NAAPA.

¹<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-de-debates-do-naapa/>.

As ações do NAAPA fundamentam-se nos seguintes princípios:

- a) Defesa, promoção e proteção dos Direitos Humanos;
- b) Defesa e promoção do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- c) Promoção, defesa e proteção do direito à educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos;
- d) Respeito à diversidade e à singularidade, em especial, nos processos de ensino-aprendizagem (SP/SME/NAAPA, 2016a, p.11).

Portanto, contribuir para fortalecer a rede de proteção social à criança e ao adolescente consiste em um dos pilares do trabalho desenvolvido pelo NAAPA, que apresenta como objetivo:

fortalecer as práticas pedagógicas necessárias à garantia dos direitos de aprendizagem de cada estudante, mobilizando recursos e estratégias que respeitem a diversidade humana e considere que os sujeitos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras particularidades².

Com base em tal objetivo, busca-se criar e potencializar estratégias e condições de enfrentamento de problemáticas educacionais vivenciadas nas Unidades Educacionais, que produzem efeitos no processo de escolarização dos(as) educandos(as). Esse enfrentamento “implica uma formação continuada, a partir da consideração do cotidiano escolar, das políticas públicas no/do território, do contexto social, das condições de vida dos(as) educandos, da identificação de vulnerabilidades e riscos sociais dos territórios atendidos” (SP/SME/NAAPA, 2016a, p.12).

Conforme Schilling e Angelucci (2016) enfatizam no texto “Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA”, publicado no **Caderno de Debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar – vol.2**, a equipe multiprofissional do NAAPA busca contribuir “para que as escolas possam agir cada vez mais efetivamente na produção de um território que cuida da infância e da adolescência” (p.12). Assim, conforme as autoras afirmam:

Trata-se de ação em processo, de exercício de uma construção de um saber coletivo sobre como produzir

²<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/naapa/>

uma rede de proteção social e garantir o direito à aprendizagem, direito a que aconteça o encontro entre aqueles/as que ensinam e aqueles/as que aprendem. Pois é nisso que se constitui o desafio do NAAPA: um encontro possível em torno do direito de termos acesso a tudo aquilo que é patrimônio da humanidade. Não há, assim, respostas ou caminhos prontos: as estratégias de atuação das equipes do NAAPA têm sido construídas coletivamente, são traçadas de forma participativa com todos(as) os(as) seus(suas) parceiros(as): nas formações, no chão da escola, nos grupos de trabalho, nos contatos com as instituições de saúde, da assistência social, com os grupos que habitam o território da escola. Vozes, coletivos, mobilizados em torno da ideia, há tanto tempo buscada, da realização do direito à educação para todos e todas (Schilling; Angelucci, 2016, p.13).

No período de 2015 a 2016, a equipe do NAAPA era composta por sete profissionais: um(a) coordenador(a), um(a) assistente social, um(a) fonoaudiólogo(a), dois(duas) psicólogos(as) e dois(duas) psicopedagogos(as). O(A) coordenador(a), um(a) psicólogo(a) e os(as) psicopedagogos(as) eram profissionais vinculados(as) à Secretaria Municipal de Educação, ou seja, educadores(as) da rede municipal, enquanto o(a) fonoaudióloga, o(a) assistente social e o(a) outro(a) psicólogo(a) eram profissionais contratados(as) pelo convênio com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina, vinculada à Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Dentre os marcadores que orientam a construção do trabalho da equipe multiprofissional do NAAPA, Schilling e Angelucci (2016, p.17-8) destacam: a) o princípio de que “os saberes da equipe multiprofissional não podem se constituir em hierarquia em relação aos saberes docentes”, de modo a se buscar produzir “inflexões nos modos de perceber, pensar e agir coletivamente diante de situações educacionais, sempre tão complexas”; b) a compreensão de que o trabalho da equipe multiprofissional deve caracterizar-se como “apoio ao trabalho docente, respeitando o protagonismo da comunidade escolar e promovendo a ação coletiva de educadores(as), estudantes, familiares e outros(as) agentes sociais que habitam o território”; c) a concepção de que “o trabalho do NAAPA compromete-se com uma ética dos encontros em que diferentes vozes e versões possam se fazer presentes, produzindo efeitos sobre todos(as) e cada um(a)”.

Desse modo, as autoras enfatizam que “um dos desafios do trabalho é construir uma rede, da qual a escola é ponto nodal, com organizações formais e não formais que estão no território da escola. Este é o desafio: produzir um território que cuida” (p.18). O trabalho do NAAPA envolve, prioritariamente, o “fortalecimento da equipe escolar, contribuindo para a elaboração de propostas de ações pedagógicas para o enfrentamento de situações complexas vividas no cotidiano escolar” (p.21). Busca-se, portanto, contribuir para a criação de uma rede de proteção em torno do direito a aprender. E a escola é compreendida como parte integrante dessa rede de proteção. Diante disso, acrescentam:

As equipes do NAAPA partem do reconhecimento dos problemas maiores, estruturais e organizacionais, sociais e econômicos existentes, mas centram-se nas *ações possíveis*, naquelas que estão ao alcance de todo cidadão. Estas ações possíveis, propostas de dentro da escola, com os grupos que se dispõem a mudar a escola e sua convivência, podem ser pequenas ou humildes ações. Trata-se de desenvolver uma cultura de ‘potência’ que se opõe à impotência ou à onipotência, da criação de ‘pontes’, diálogos, encontros entre as diversas pessoas da instituição (Schilling; Angelucci, 2016, p.23).

As autoras evidenciam, portanto, a colaboração do NAAPA para o fortalecimento da rede de proteção psicossocial, com a consolidação das parcerias estabelecidas entre as unidades educacionais e seu território, por meio da efetivação do diálogo entre os setores das escolas, bem como entre as escolas e suas comunidades locais.

Para tanto, é fundamental a formação para a equipe multiprofissional do NAAPA. No período de 2015 a 2016, tal formação envolveu a realização de grupos de estudos do NAAPA na Secretaria Municipal de Educação, minicursos, palestras e supervisão dos estudos de caso nas DREs por meio da assessoria.

As orientações normativas do trabalho realizado pela equipe multiprofissional estão sistematizadas no **Caderno de Debates do NAAPA: Orientações Normativas – vol. 3** (SP/SME/NAAPA, 2016c). Conforme consta nesse **Caderno de Debates**, o trabalho desenvolvido pelo NAAPA apresenta duas *modalidades de atenção*, que estão alicerçadas nos princípios

da “garantia da autoria das Unidades Educacionais e garantia do direito de todos(as) à Educação”: os Grupos de Trabalho e o atendimento direto às Unidades Educacionais (SP/SME/NAAPA, 2016c, p.58).

Os Grupos de Trabalho (GTs) reúnem educadores(as) de diferentes espaços educativos, incluindo os membros das Unidades Educacionais, e correspondem à principal estratégia de ação da equipe multiprofissional do NAAPA junto às Unidades Educacionais. A respeito dessa modalidade de atenção, é fundamental destacar que:

O encontro com educadores(as) de distintas Unidades Educacionais pode ser desencadeado a partir da discussão sobre solicitações trazidas pelas escolas, suscitando reflexões que permitam compreender as situações do contexto escolar e propor coletivamente ações. Tal dinâmica visa à ampliação da interlocução entre as Unidades Educacionais e ao fortalecimento destas como autoras dos planos de ação.

Em relação à periodicidade dos GTs, a equipe do NAAPA tem liberdade para definir o que é mais adequado, sendo sugerido o mínimo de um encontro mensal. O convite para participar do GT será destinado a um(a) ou mais representantes da Unidade Educacional, assim como representantes da rede de proteção social, sempre que necessário.

A modalidade GT visa promover a discussão em grupo, fortalecendo o desenvolvimento do debate e da escuta, potencializando a elaboração coletiva de saberes e práticas que contribuam para o enfrentamento de desafios que, muitas vezes, desmobilizam educadores(as) (SP/SME/NAAPA, 2016c, p.58-59).

E o atendimento direto à Unidade Educacional é realizado por meio de itinerância da equipe do NAAPA. Nesse processo, diante de situações do cotidiano escolar que exigem ações e reflexões específicas, não possíveis de se trabalhar exclusivamente nos GTs, o NAAPA propõe “que a reflexão ocorra juntamente com profissionais da Unidade Educacional, por meio da participação da equipe em horários e espaços coletivos”, durante as visitas às Unidades Educacionais (2016c, p.59). Após tal participação, caso a escola e a equipe do NAAPA considerem necessário, pode ser elaborado coletivamente um plano de ação, que envolve a realização de “procedimentos específicos,

como entrevistas, observações, visitas, reuniões, ações lúdicas e análises documentais” (p.59).

Deve-se enfatizar que dentre tais modalidades de atenção, o NAAPA endossa a relevância de que seja priorizada a realização dos Grupos de Trabalho, posto que uma das premissas centrais do trabalho da equipe multiprofissional centra-se na criação de “modos de potencializar o trabalho coletivo” (p.59). Após a consolidação dos GTs, diante de situações da vida escolar que demandem uma ação mais específica, podem ser realizados encontros nas Unidades Educacionais por meio das itinerâncias.

Essas duas modalidades de atenção exigem a efetivação de um princípio central do trabalho das equipes multiprofissionais do NAAPA: *a articulação de rede*. Essa articulação envolve “conexão, vínculos, ações complementares e colaborativas, relações horizontais entre os(as) parceiros(as) e serviços para garantir a atenção integral ao sujeito” e implica o fortalecimento da parceria com “profissionais, serviços, programas e projetos internos e/ou externos à SME” (p.59). Trata-se de um dos pilares do trabalho do NAAPA, pois a articulação em rede é essencial para o enfrentamento de “situações complexas que demandam ações múltiplas e construção de parcerias” (p.59). Sendo assim, enfatiza-se que

A articulação visa ao atendimento integral ao sujeito, ao apoio às Unidades Educacionais e ao fortalecimento da rede de proteção social no território; promove o estabelecimento de parcerias (importantes para a garantia dos direitos do sujeito) com equipamentos públicos das diferentes áreas, dentre elas a Educação, Saúde, Assistência Social, Direitos Humanos e Justiça. (...) O trabalho do NAAPA articula-se diretamente com serviços públicos como: Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), Centro para Criança e Adolescente (CCA), Unidade Básica de Saúde (UBS), Núcleo de Apoio à Família (NASF), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), entidades parceiras (Unidades Educacionais, familiares/responsáveis, comunidade, Associações de Bairro, Movimentos Sociais, Universidades e Organizações Não Governamentais) e diferentes setores da DRE, de acordo com a especificidade do território e da situação complexa (SP/SME/NAAPA, 2016c, p.60).

Conforme descrito no **Caderno de Debates do NAAPA: Orientações Normativas – vol. 3** (SP/SME/NAAPA, 2016c), o trabalho realizado pela equipe multiprofissional do NAAPA apresenta como possibilidades de *procedimentos*: a) observação de situações ou atividades realizadas nas Unidades Educacionais, quando combinado previamente com a Unidade; b) entrevista com profissionais da Unidade Educacional, com o(a) educando(a) e/ou a família/responsáveis. c) análise de documentos e registros, como relatório escolar, documentos pedagógicos, documentos escolares e não escolares; d) grupo reflexivo interventivo como “espaço de escuta e reflexão que contribua para a transformação de práticas pedagógicas e educativas”, considerando a autoria da escola, o fortalecimento das redes protetivas e as diferenças como princípios do NAAPA (p.32); e) reunião interdisciplinar, que envolve reunião interdisciplinar da equipe do NAAPA (com discussão de caso e estudo coletivo), reunião interdisciplinar intersecretarial (com diferentes secretarias como da Educação, da Saúde e da Assistência Social), reunião interdisciplinar intersetorial (com diferentes setores da SME) e reunião interdisciplinar entre a equipe do NAAPA e Unidade Educacional; f) ações lúdicas, que não visam realizar avaliação diagnóstica ou mensurar desempenho, mas sim, “ampliar momentos de criação e garantir o lugar de sujeito a todos”, objetivando o protagonismo dos sujeitos que compõem o espaço escolar, de modo a respeitar a singularidade e coletividade (p.41); e g) visita técnica, que propicia a realização de experiências no território, com um serviço itinerante, “buscando promover vínculos importantes na construção de um trabalho coletivo na garantia de acesso e permanência de educandos(as) nas Unidades Educacionais com vistas à educação de qualidade social para todos(as)” (p.46), de modo a abranger visitas a espaços educacionais, a espaços informais, à rede de apoio e proteção sociais e domiciliar.

O *fluxo de trabalho* da equipe multiprofissional do NAAPA envolve as portas de entrada, o desenvolvimento da ação, o critério e os processos de finalização da ação e os registros e avaliação do trabalho.

As portas de entrada referem-se a um “sistema de atenção que acolhe as solicitações enviadas para o NAAPA, que envolve escuta e acolhimento” (2016c p.55). Tais solicitações podem ser realizadas por meio de documentos oficiais, pela supervisão escolar, a partir de um Grupo de Trabalho, de itinerância, ou de agentes externos. Um aspecto essencial a se destacar em relação às portas de entrada consiste na necessidade de se explicitar que não

competem ao NAAPA “realizar atendimento que configure atenção em saúde (avaliação diagnóstica/psicodiagnóstica de sujeitos e/ou terapia) nas áreas da Psicologia, Psicopedagogia e Fonoaudiologia, emissão de laudos ou de CID”, dentre outras atribuições (p.57). Nesse sentido, deve-se enfatizar que

O NAAPA tem, entre suas proposições, o rompimento de modelos individualizantes, que centralizam os desafios enfrentados no ambiente escolar em um único sujeito (geralmente o/a educando/a e suas famílias e educadores/as). Consideramos importante que a situação seja compreendida a partir do contexto, o que implica considerar aspectos que envolvem o processo de escolarização, a saber: culturais, políticos, sociais e institucionais. (...) Para tanto, é necessária a ressignificação das solicitações escolares para o NAAPA, que se configuram como as situações do contexto escolar e necessitam de reflexões e ações transformadoras. Tal ressignificação deve destacar as dimensões pedagógicas e institucionais que, muitas vezes, são ocultadas quando ocorre uma análise dos desafios de escolarização centrada somente nos indivíduos. (SP/SME/NAAPA, 2016c, p.57-58).

O desenvolvimento de ações refere-se às duas modalidades de atenção, mencionadas anteriormente: os Grupos de Trabalho e o atendimento direto às Unidades Educacionais mediante itinerância, alicerçados na articulação de rede.

Os critérios e processos de finalização da ação, registros e avaliação do trabalho do NAAPA centram-se no pressuposto de que como o principal objetivo do trabalho da equipe multiprofissional centra-se na busca pelo fortalecimento da rede de proteção social, visando potencializar “as articulações internas e externas dos equipamentos existentes à Unidade Educacional”, o NAAPA deve “reconhecer e valorizar as possibilidades internas à escola, promovendo a construção de estratégias de enfrentamento a partir do cotidiano escolar, sem que, necessariamente, haja a presença de profissionais externos” (SP/SME/NAAPA, 2016c, p.63). Sendo assim, a finalização desse processo implica a identificação da contribuição do NAAPA para o fortalecimento da articulação da rede; a “finalização do processo relaciona-se com a discussão focal sobre o alcance dos objetivos inicialmente propostos para a ação do NAAPA, considerando as transformações no cotidiano escolar, no sentido de potencialização dos processos de ensino-aprendizagem” (p.64). Portanto, como indicadores de finalização, podem ser identificados a produção ou

fortalecimento de laços de respeito entre educandos(as) e educadores(as) e o aumento da autonomia da Unidade Educacional na proposição de estratégias de enfrentamento de situações complexas em uma perspectiva de parceria entre escola, família e demais agentes da rede de proteção social.

Em relação aos registros, ressalta-se que a realização dos registros dos percursos de trabalho desenvolvidos pelo NAAPA é relevante para a construção da memória das equipes, e para elaboração dos processos avaliativos e replanejamento. São utilizados os seguintes registros: relatório de vista, relatório de acompanhamento do trabalho desenvolvido, registro de reunião intersecretarial, registro dos Grupos de Trabalho, ata de reunião de equipe, reunião de assessoria e tabela de acompanhamento do NAAPA.

Por fim, a avaliação do processo de trabalho visa contribuir para a compreensão dos “sentidos das escolhas na atualidade e da invenção de outros caminhos possíveis que façam avançar o trabalho do NAAPA” (SP/SME/NAAPA, 2016c, p.67).

Considerações finais

O trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional do NAAPA está alicerçado na busca pelo fortalecimento da rede de proteção social e pela garantia do direito de todos(as) à Educação de qualidade. As estratégias de trabalho, elaboradas coletivamente e sistematizadas nos **Cadernos de Debate**, fornecem subsídios para a consolidação de novos possíveis na Educação – constituídos em meio aos alcances e limites de nosso contexto educacional vigente – alinhados aos princípios do NAAPA.

Referências

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). COORDENADORIA PEDAGÓGICA. NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM (NAAPA). **Caderno de Debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar** – vol. 1. São Paulo: SME / COPED, 2016a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-de-debates-do-naapa/> Acesso em: 24.jul.2024.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). COORDENADORIA PEDAGÓGICA. NÚCLEO DE APOIO E

ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM (NAAPA). **Caderno de Debates do NAAPA**: questões do cotidiano escolar (parte II) – vol. 2. São Paulo: SME / COPED, 2016b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-de-debates-do-naapa/> Acesso em: 24.jul.2024.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). COORDENADORIA PEDAGÓGICA. NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM (NAAPA). **Caderno de Debates do NAAPA**: orientações normativas – vol. 3. São Paulo: SME / COPED, 2016c. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-de-debates-do-naapa/> Acesso em: 24.jul.2024.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). COORDENADORIA PEDAGÓGICA. NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM (NAAPA). **Caderno de Debates do NAAPA**: relatos de experiências – vol. 4. São Paulo: SME / COPED, 2016d. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-de-debates-do-naapa/> Acesso em: 24.jul.2024.

SCHILLING, F; ANGELUCCI, C.B. Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA. *In.*: SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). COORDENADORIA PEDAGÓGICA. NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM (NAAPA). **Caderno de Debates do NAAPA**: questões do cotidiano escolar - vol.2. São Paulo: SME/COPED, 2016, p.11-25. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-de-debates-do-naapa/> Acesso em: 24.jul.2024.

CAPÍTULO 12

Antigamente, as creanças idiotas asyladas no Hospicio viviam, n'uma sala apenas aumentada, de rojo no chão, gritando e gargalhando, sem ensino, como animaes malfazejos ou repulsivos. Eram asyladas e alimentadas – e cifrava-se n'isso toda a assistencia que lhes dava o Estado. Aquillo era para ellas o limbo sem esperanza. Uma vez entradas alli, como creaturas incuraveis, alli ficavam crescendo ao acaso, condemnadas ao idiotismo perpetuo, ou votadas em futuro proximo ou remoto á loucura furiosa, á demencia, á paralytia geral, e a morte. Inuteis a si mesmas e inuteis a sociedade, os pequeninos idiotas assim ficavam, como rebutalho maldito da vida, flores gangrenadas logo ao nascer, sem problemas de melhor sorte... Hoje, ninguem lhes assegura a salvação completa, a completa e milagrosa cura, - porque a Sciencia, ai de nos! Ainda e para isso impotente e fallaz. Mas ja não ha alli um bando de animaes inuteis ou nocivos: d'aquella animalidade inconsciente e grosseira, a sciencia e o carinho procuram tirar uma humanidade incompleta e rudimentar, mas em todo caso, humanidade, com algum sentimento e algum pensamento. E, qum sabe? ... nunca se deve desesperar do resultado do trabalho intelligente e piedoso; d'alli sahirão, talvez, homens perfeitos e equilibrados, creados artificialmente n'aquella officina de rehabilitação humana.

(Olavo Bilac, 1905)

CAPÍTULO 12 - SAÚDE MENTAL PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NO SUS

Alina Zoqui de Freitas Cayres
Rosangela Elias

Antigamente, as crianças idiotas asyladas no Hospicio viviam, n'uma sala apenas aumentada, de rojo no chão, gritando e gargalhando, sem ensino, como animaes malfazejos ou repulsivos. Eram asyladas e alimentadas – e cifrava-se n'isso toda a assistencia que lhes dava o Estado. Aquillo era para ellas o limbo sem esperanza. Uma vez entradas alli, como creaturas incuraveis, alli ficavam crescendo ao acaso, condemnadas ao idiotismo perpetuo, ou votadas em futuro proximo ou remoto á loucura furiosa, á demencia, á paralyisia geral, e a morte. Inuteis a si mesmas e inuteis a sociedade, os pequeninos idiotas assim ficavam, como rebutalho maldito da vida, flores gangrenadas logo ao nascer, sem problemas de melhor sorte... Hoje, ninguem lhes assegura a salvação completa, a completa e milagrosa cura, - porque a Sciencia, ai de nos! Ainda e para isso impotente e fallaz. Mas ja não ha alli um bando de animaes inuteis ou nocivos: d'aquella animalidade inconsciente e grosseira, a sciencia e o carinho procuram tirar uma humanidade incompleta e rudimentar, mas em todo caso, humanidade, com algum sentimento e algum pensamento. E, qum sabe? ... nunca se deve desesperar do resultado do trabalho intelligente e piedoso; d'alli sahirão, talvez, homens perfeitos e equilibrados, creados artificialmente n'aquella officina de rehabilitação humana.

(Olavo Bilac, 1905)

Resumo

O texto apresenta breve histórico e análise crítica sobre as políticas assistenciais relativas à saúde mental, com foco à infância e adolescência, em termos dos equívocos cometidos no passado bem como nas melhorias conquistadas desde que se estabeleceram mudanças no arcabouço normativo e legal, reorientados pelo prisma da garantia e proteção dos direitos humanos. Acrescenta as

diretrizes para o cuidado integral da saúde mental no Sistema Único de Saúde (SUS) e a estrutura de funcionamento da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) em termos dos serviços ofertados em distintos níveis de atenção. Cabe acrescentar que a RAPS encontra-se em contínua e gradativa expansão. As diferenças territoriais, a sobrecarga dos serviços e o subfinanciamento do SUS trazem desafios à essa ampliação. Inclui-se a necessária intersetorialidade e a participação da sociedade civil e movimentos sociais nesse processo para amplificar seu escopo de ação nas distintas redes organizadas às políticas de proteção social, transversais e necessárias à saúde mental.

Breve histórico sobre as políticas assistenciais relativas à saúde mental

A epígrafe citada na abertura do Capítulo, do renomado e popular poeta Olavo Bilac (1905), representa a produção discursiva de um espírito de época, de momento primevo de reforma institucional dos grandes manicômios e hospícios, mas que ainda adotava premissas hoje consideradas equivocadas como, por exemplo, a de que o tratamento em espaço fechado e o isolamento social eram terapêuticos.

Esse registro exemplifica como os campos de conhecimento vão gradativamente se atualizando e operando adaptações para se ajustar às mudanças que ocorrem a partir das críticas que advêm de um lado do momento político que perpassa uma dada sociedade e de outro lado no interior do conjunto das disciplinas que compõem dado campo científico ou de conhecimento (Birman, 1991).

Assim, as políticas assistenciais relacionadas à saúde seguiram o ideário cultural e científico vigente de determinado período histórico. A Medicina, que começou a se constituir como ciência no Séc. XIX, exerceu forte influência nessas políticas quando começou a atuar como referência na intervenção dos espaços sociais para o controle de doenças e condições insalubres (Machado *et al.*, 1978; Birman, 1991; Foucault, 2011a).

O saber médico, para se estruturar como campo de conhecimento adotou uma série de estratégias, de início bastante experimentais, permeado de acertos e erros ao longo desse processo, no intuito do desenvolvimento de disciplina clínica com *status* científico, base para técnicas e práticas de tratamento. Para tanto, produziu uma discursividade sobre o corpo, em sua

interface individual e coletiva, com elaboração de regras e normas médico-sanitárias. (Birman, 1991; Foucault, 2011a).

No caso da loucura, esta passa a ser objeto de saber da Psiquiatria, como uma das especialidades do campo médico. Adotando a perspectiva do controle, no intuito de preservar a ordem pública, cerne dessa medicina que atua no social, às pessoas com manifestações relativas à loucura ou transtornos mentais, o tratamento vigente era a internação de longa permanência, sem prazo para ser concluída, em serviços conhecidos como hospícios ou manicômios. Casos considerados graves ou incuráveis eram confinados e contidos em espaços asilares sem qualquer oferta de cuidado (Machado *et al.*, 1978; Foucault, 1995, 2002, 2006; Bellis, 2004).

Foi nesse contexto que inúmeras crianças com quadros de deficiência ou transtorno mental foram precocemente internadas nesses locais (algumas com menos de 1 ano de idade). A maioria delas cresceram, viveram e morreram dentro desses espaços de confinamento sem muitos estímulos ou tratamentos (Zuquim, 2002; Rizzini; Rizzini, 2004; Blikstein, 2021).

Nos anos iniciais de 1900, ocorreu uma primeira mudança nos espaços manicomial, com o movimento alienista (influência retratada na epígrafe). Parte da prática foi revista com a passagem da direção clínica desses estabelecimentos a médicos e/ou psiquiatras, antes geridos predominantemente por grupos vinculados a entidades de origem religiosa (na história das políticas de saúde no Brasil cita-se como exemplo as Santas Casas e os Hospitais Espíritas), acompanhado da crença de que a loucura advinha de uma perturbação espiritual e/ou moral da alma. Pensamento que até hoje influi nas concepções em torno das perturbações mentais mesmo com o advento da medicina. Esta inclusive inicialmente também foi atravessada por essa influência no interior de seu campo (expresso em termos como perturbações da alma, do espírito e/ou da moral), como parte da constituição desse saber (Machado *et al.*, 1978; Castel, 1991; Foucault, 2006, 2011b; Almeida, 2007).

Philippe Pinel foi a referência mais conhecida desse movimento disciplinar inicial que com sua proposta de tratamento moral ficou conhecido como o prestigiado psiquiatra que libertou os loucos de seus grilhões. “Liberdade” esta, circunscrita aos muros do hospício, visto que o confinamento e o isolamento social continuavam a ser concebidos como terapêuticos. Assim como, orientados por esse novo método de tratamento, à submissão

de práticas de intervenção consideradas tratamento na época, muitas delas ainda experimentais e controversas pela similaridade com atos que atualmente corresponderiam a abusos, maus-tratos ou violência. Ao longo da história da Psiquiatria há exemplos de intervenções questionáveis como, por exemplo, o uso da camisa de força, de banhos gelados, a insulinoterapia, a malarioterapia, eletrochoque, a lobotomia, entre outros (Machado *et al.*, 1978; Castel, 1991; Foucault, 1995, 2006).

Foi nesse momento que a psiquiatria ampliou seu escopo e passou a se debruçar nas manifestações de uma infância anormal que, como consequência, poderia ser a fonte das alienações da vida adulta. Em virtude disso, crianças e jovens antes internados de forma indistinta em espaços asilares, também começaram a ser observados, classificados, selecionados e, se com algum potencial para melhorar, submetidos à essas novas práticas de tratamento (Donzelot, 2001; Foucault, 2002, 2006).

Calcado nesse ideário e sob influência da Medicina Higienista que florescia nessa época, em parte pelos êxitos conquistados na vigilância das doenças e na melhoria da salubridade das cidades, ganhou força também na psiquiatria, a linha da Higiene Mental. Com forte apelo e disseminação social, suas práticas foram difundidas para além dos serviços ligados à saúde, adentrando outros setores e instituições, como a Educação, Assistência Social e Trabalho por meio de campanhas e programas. E na própria Sociedade, no interior das famílias, grupos e comunidades. Essa linha de pensamento trouxe em seu bojo um arcabouço teórico eivado de moralismos, distorções e equívocos em suas premissas, visto que se almejava o aprimoramento e a superioridade da espécie humana (princípio da eugenia), por meio de métodos de controle e prevenção de problemas associados à origem familiar, raça, pobreza, maus hábitos, entre outros, pensamento hoje julgado preconceituoso, violador de direitos humanos e passível de sanções (Machado *et al.*, 1978; Costa, 1983; Bellis, 2004; Cayres, 2020).

O prevalente discurso higienista de prevenção ao risco quanto à periculosidade e degenerescência não somente fortaleceu a reclusão em espaços asilares de pessoas acometidas de transtornos mentais e outros quadros, incluindo crianças e adolescentes, como também passou a influir direta ou indiretamente no cotidiano das pessoas, promovendo campanhas de “boas práticas” de higiene mental para evitar maus-hábitos, mas que em suas

contradições e equívocos reforçou também estigmas e desigualdades sociais (Machado *et al.*, 1978; Costa, 1983; Bellis, 2004; Cayres, 2020).

Até a década de 60 era comum a difusão da ideia preconceituosa de que pessoas e/ou famílias que viviam em situação de pobreza e/ou em condições consideradas “insalubres e perniciosas” poderiam ser “perigosas”, por estarem mais suscetíveis a degenerescências. Com isso, tal pensamento de certa forma desencadeou a legitimação de práticas de marginalização de diferentes grupos populacionais, tal como uma inversão das vulnerabilidades sociais, tornando-as problemas de saúde mental ao invés destas serem consideradas como fatores influentes e que causam sofrimento psíquico, incluídas nos determinantes sociais de saúde (Couto, 2004; Rizzini; Rizzini, 2004; Cayres, 2008; Cayres, 2020; Vicentin; Blikstein, 2019; Blikstein, 2019; Blikstein, 2021).

Do ponto de vista da infância e da adolescência, possível reflexo desse contexto, observa-se no aparato legal-normativo-institucional um funcionamento polarizado, do qual quanto mais ou menos se considera uma condição de desamparo ou desassistência, essa dimensão torna-se ou vigiada ou protegida (Donzelot, 2001; Couto, 2004; Rizzini; Rizzini, 2004; Cayres, 2008; Vicentin; Blikstein, 2019; Blikstein, 2019; Blikstein, 2021).

Desde o Código de Menores (1927) foi se estabelecendo um complexo jurídico-tutelar como resposta estatal a essa condição, gerando um fenômeno massivo de institucionalização, em diferentes modalidades de serviços, apoiada por uma estrutura de peritos de um lado e, de outro, de uma filantropia sustentada judicialmente pelo Estado para prover assistência. São exemplos os antigos asilos, hospícios, reformatórios, orfanatos, unidades Febem, escolas especiais assim como as atuais unidades da Fundação CASA, os SAICAS, hospitais especializados de longa permanência entre outros. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, somam-se esforços no sentido de se rever as políticas assistenciais no prisma da Garantia e Proteção dos Direitos Humanos para a população infanto-juvenil, e questionar, em especial, esses processos de institucionalização (Couto, 2004; Rizzini; Rizzini, 2004; Cayres, 2008; Vicentin; Blikstein, 2019; Blikstein, 2019; Blikstein, 2021).

No campo da Saúde Coletiva, tendência similar aconteceu, quando nasceu o Sistema Único de Saúde – SUS (promulgado como lei em 1990)

resultado de mudanças reivindicadas pelo movimento social da reforma sanitária tal qual a proposta da reforma psiquiátrica e luta antimanicomial para o modelo assistencial hoje conhecido como Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Como as políticas anteriores geraram um número considerável de pessoas institucionalizadas, e essa condição passou a ser considerada iatrogênica, além de situação de violação de direitos (por estar privada de sua liberdade), isso foi determinado como dívida social a ser reparada pelo Estado por meio de processos de desinstitucionalização atualmente em curso (Barros e Bichaff, 2008; Cayres *et al.*, 2015).

Contudo, apesar de tantos avanços e esforços visando mudanças dos paradigmas pela perspectiva da garantia dos direitos humanos, especialmente na Saúde e Assistência Social, observam-se a continuidade de institucionalizações de longa duração ou permanente, por meio de ações judiciais, para alguns grupos da população, incluindo a infanto-juvenil, com quadros de Deficiência Mental (DM) e do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com maior gravidade ou menor autonomia, somado a comportamentos de difícil manejo ou controle e, mais recentemente, por uso prejudicial de substâncias psicoativas (Couto, 2004; Vicentin; Blikstein, 2019; Blikstein, 2019; Blikstein, 2021).

Por isso são tão necessárias a difusão e a reafirmação dessas conquistas e o marco legal que procura garantir, apesar dos desafios e tropeços, o direito de ir e vir, da autonomia e cuidado em liberdade do sujeito, como participante ativo desse processo, tal como apresentado a seguir.

Diretrizes para o cuidado integral da saúde mental no SUS

A Organização Mundial de Saúde (OMS) no Informe Mundial de Saúde Mental 2022 destaca que, em 2019, quase um bilhão de pessoas, entre estas 14% de adolescentes, viviam com algum transtorno mental. E o suicídio é indicado como responsável por cerca de uma em cada 100 mortes, sendo que 58% dos suicídios foram ocorridos em pessoas jovens, com menos de 50 anos de idade. No mesmo relatório refere também que os transtornos mentais são causa principal de incapacidade, provocando a perda de um em cada seis anos vividos com incapacidade. Pessoas com condições agravadas de saúde mental também morrem mais cedo, numa média 10 a 20 anos a menos do que a população em geral, principalmente quando associado com doenças físicas evitáveis (Who, 2022).

Pode-se dizer que ainda hoje, apesar de todo conhecimento histórico sobre a necessidade de organizar a política de saúde mental e a importância desta na vida das pessoas, ela ainda ocupa um espaço de menor destaque na organização dos serviços devido às outras necessidades e prioridades em saúde que muitas vezes geram sobrecarga nos mesmos.

Entender os determinantes sociais de saúde que tornam os casos complexos e atuar junto as equipes minimizando o isolamento na atuação dos profissionais, certamente contribuirá para a qualidade do acesso e cuidado em saúde mental da população, como citado no Caderno de Humanização sobre o tema de Saúde Mental:

A rigidez dos processos de trabalho e a organização dos serviços de saúde, modos de cuidar centrados na doença; trabalhadores destituídos da capacidade de decidir e usuários que só são escutados, impacientemente, em suas queixas: tudo isso contribuiu para uma naturalização do cotidiano produtor de indiferença ao sofrimento do outro, uma máquina de reprodução de relações de assujeitamento, heteronomias, subjetividades servis e tristes. Neste cenário, instituir como política de saúde a internação compulsória/cárcere (...) é retroceder a medidas arcaicas e ineficazes. É insistir no erro histórico que a Reforma Psiquiátrica tanto investiu para mudar (Brasil, 2015, p.20).

É urgente que práticas arcaicas que violam os direitos das pessoas com transtornos mentais, incluindo crianças e adolescentes, sejam abandonadas e substituídas por formas mais humanizadas de cuidar. Todas as áreas da saúde, assim como a atenção psicossocial, devem ter os princípios e diretrizes do SUS como balizadores de suas ações, buscando a universalidade, equidade e integralidade do cuidado, olhando o indivíduo nas suas necessidades, sem qualquer restrição, garantindo cuidado para aqueles que até então somente tinham a internação como alternativa de atendimento ou, simplesmente, lhes era negado o acesso aos serviços e ações em saúde mental (Barros; Bichaff, 2008; Cayres *et al.*, 2015).

Para garantir o cuidado universal, integral e equânime orienta-se a adoção das estratégias da regionalização e a territorialização, que aprimoraram o gerenciamento, a governança e a forma de orientar os serviços no SUS, permitindo melhorias de acesso e continuidade do cuidado, trazendo para

perto das pessoas e da comunidade, os serviços de saúde mental, no intuito de minimizar os impactos negativos de internações em serviços distantes da família, o que muitas vezes, acarreta fragilização de vínculos familiares e comunitários e, conseqüentemente, agrava a condição de vulnerabilidade das pessoas com transtornos mentais. Ressalta-se que com as mudanças pela Lei 10.216/2001, da reforma psiquiátrica, a internação passa a ser indicada como excepcionalidade, somente em casos em que demais recursos de tratamento não se mostraram suficientes (Cayres, Elias; Menezes, 2020; Cayres, 2020; Cayres; Elias, 2022).

Do ponto de vista do acesso ao cuidado no SUS, como fator importante a ser considerado, indica-se a necessidade de observar e atuar nos aspectos que aproximam ou afastam as pessoas dos serviços. Não se trata aqui simplesmente de número de vagas ou formas de agendamento, mas de um conjunto de condições para que as pessoas cheguem aos serviços e neles alcancem respostas ou o direcionamento para a solução das suas necessidades em saúde, considerando sua singularidade. Acesso e cuidado em saúde mental demandam ações para além dos muros das unidades de saúde pois, como objetivam a autonomia, a tarefa passa a requerer estratégias que envolvam a família e a comunidade.

Cabe destacar a importância do acolhimento, e da clínica ampliada e compartilhada no processo de cuidado, referida no Cadernos de Humanização sobre Atenção Básica como “um compromisso ético e radical com o sujeito doente, visto de modo singular em suas diferenças. A proposta então é a do trabalho em equipe para lidar com a complexidade dos Sujeitos e a multiplicidade de fatores envolvidos no processo do adoecer” (Brasil, 2010a, p. 81)

Há um paradoxo entre a complexidade da demanda em saúde mental e tecnologias necessárias para esse cuidado. A utilizada nesse caso é também a do encontro, somada a uma prática clínica implicada com a continuidade do cuidado, para tanto se utiliza a equipe, dupla ou profissional de referência que possa acompanhar conjuntamente a trajetória terapêutica percorrida pelo sujeito. Por isso recomenda-se que as equipes sejam incentivadas à formação, com investimento em educação permanente, para a qualidade do cuidado. A incorporação destas referências pelos profissionais que atuam em saúde mental e os diferentes modos de fazer e gerenciar as ações, favorecem o acompanhamento do percurso do cuidado de cada indivíduo na busca pela autonomia.

Nessa proposta torna-se essencial a elaboração do Projeto Terapêutico Singular (PTS) definido como “um movimento de coprodução e de cogestão do processo terapêutico de indivíduos ou coletivos, em situação de vulnerabilidade” (Brasil, 2010a, p. 94), e se configura como fio condutor do cuidado em rede, orientando e direcionando as práticas em saúde mental de forma individualizada e pertinente com as necessidades das pessoas no seu momento atual de vida.

O PTS é dinâmico como é dinâmica a vida e deve ser construído e observado de forma articulada entre os pontos de atenção da saúde e até mesmo entre outros atores que atuam nas demais políticas de proteção social. A participação do indivíduo, da família e da comunidade compõem esse processo, como também é importante a intersetorialidade, ampliando os olhares, perspectivas e consequentemente as opções de atuação na busca da autonomia para além da Saúde, envolvendo Cultura, Esporte, Assistência Social, Educação, Emprego e demais setores.

A Rede de Atenção Psicossocial

Com a publicação da Portaria 4.279/2010 que estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do SUS (Brasil, 2010b) fica evidente que a organização em rede deve ser estabelecida na Saúde e em especial à Saúde Mental, no objetivo de buscar responder aos princípios e diretrizes do SUS. As redes de atenção à saúde se constituíram através de estratégias de reorganização, fluxo e hierarquização de diferentes serviços e atores que objetivam garantir cuidado integral orientado pelas linhas de cuidado estabelecidas para atuar nas diferentes demandas de saúde (Cayres, Elias; Menezes, 2020; Cayres, 2020; Cayres; Elias, 2022).

Contudo, ressalta-se que mesmo contendo diretrizes específicas e serviços definidos, as redes são únicas no modo de cuidar, pois os territórios são heterogêneos, e oferecem os caminhos para a organização e as formas de fazer de cada rede.

A instituição da RAPS para pessoas com transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), aconteceu com a publicação da Portaria 3.088/2011, como uma das redes de saúde prioritárias no SUS, favorecendo a

continuidade do grande movimento no país para a implantação e organização dos serviços de saúde mental.

A RAPS se constitui e deve observar o respeito aos direitos humanos, ofertar cuidado de qualidade através de equipe multiprofissional, preferencialmente em serviços de base comunitária e com a participação da família e o protagonismo da pessoa que busca o cuidado. Orientada pelo princípio da equidade deve priorizar políticas de atenção a grupos com maior vulnerabilidade social como população em situação de rua, crianças e adolescentes, indígenas, entre outros, além de promover o cuidado em liberdade através de serviços territorializados, substitutivos aos antigos manicômios.

Apresenta sete componentes com diferentes pontos de atenção que devem funcionar de forma articulada, favorecendo o percurso do cuidado, são eles: atenção básica, atenção especializada, atenção de urgência e emergência, atenção residencial de caráter transitório, atenção hospitalar, estratégias de desinstitucionalização e reabilitação psicossocial, conforme sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 1. Pontos de atenção da RAPS.

Componentes da Rede de Atenção Psicossocial	
Atenção Básica em Saúde	<ul style="list-style-type: none">• Unidades Básicas de Saúde (UBS)• Estratégia Saúde da Família (ESF)• Núcleos de Apoio a Saúde da Família (NASF) / Equipes multi• Consultório na Rua (CnR)• Centros de Convivência e Cultura (CECCOs)
Atenção Psicossocial Estratégica	<ul style="list-style-type: none">• Centros de Atenção Psicossocial, nas suas diferentes modalidades (CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPS IJ, CAPS AD, CAPS AD III)
Atenção de Urgência e Emergência	<ul style="list-style-type: none">• SAMU• Sala de Estabilização• UPA 24 horas• Portas hospitalares de atenção à urgência / pronto socorro em Hospital Geral• Unidades Básicas de Saúde e outros (se necessário)

Componentes da Rede de Atenção Psicossocial	
Atenção Residencial de Caráter Transitório	<ul style="list-style-type: none">• Unidade de Acolhimento• Serviço de Atenção em Regime Residencial
Atenção Hospitalar	<ul style="list-style-type: none">• Leitos de Saúde Mental em Hospital Geral• Serviço Hospitalar de Referência para Atenção às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas
Estratégias de Desinstitucionalização	<ul style="list-style-type: none">• Serviços Residenciais Terapêuticos (SRTs)• Programa de Volta pra Casa (PVC)
Estratégias de Reabilitação Psicossocial	<ul style="list-style-type: none">• Iniciativas de trabalho e geração de renda, empreendimentos solidários e cooperativas sociais.

Fonte: Elaboração própria baseada em Portaria.

Como as necessidades das pessoas são singulares e cada indivíduo, ao longo de sua vida, pode precisar de mais de um único recurso de saúde, a rede deve ser constituída por diversos pontos de atenção, em termos de modalidades de serviços e nível de complexidade da assistência, para as diferentes condições de saúde das pessoas.

Cabe descrever alguns dos principais pontos de atenção da RAPS para melhor esclarecer sua lógica:

- Atenção Básica: as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as diferentes modalidades de equipes de saúde fazem parte desse componente. Esse nível de atenção é a porta de entrada do sistema de saúde e de modo geral os serviços ficam responsáveis pela saúde da população de um determinado território, incluindo a saúde mental. Em municípios com menos de 15 mil habitantes é a principal referência em saúde mental e devem se articular com os demais pontos de atenção da RAPS da Região de Saúde.

- Atenção Estratégica: os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que fazem parte desse componente, são serviços estratégicos de base territorial e comunitária de gestão municipal. Atendem pessoas (incluindo a população infanto-juvenil) com transtornos mentais e/ou com necessidades decorrentes do uso de substâncias psicoativas que carecem de um nível de atenção mais

especializado. São os serviços eleitos como substitutivos aos serviços de características asilares, como os hospitais especializados que preservam essas características (com internações de longa permanência). Os CAPS se organizam a partir dos quantitativos populacionais dos municípios seguindo os seguintes critérios:

CAPS tipo I - para municípios com população entre 15.000 e 70.000 habitantes. Tem o objetivo de acolher no território as demandas mais complexas de saúde mental, em suas diferentes vertentes e atuar em conjunto com a atenção básica e com os recursos intersecretariais disponíveis no território.

CAPS tipo II - para municípios com população entre 70.000 e 150.000 habitantes. Como compreende municípios de porte médio estipula uma equipe maior e funcionamento ampliado, objetivando maior organização do cuidado. Apresenta 3 modalidades, o CAPS II adulto, CAPS II IJ (infanto-juvenil) e CAPS IIAD (álcool e drogas). Também deve atuar em conjunto com a atenção básica, os demais pontos de atenção da RAPS e os recursos intersecretariais disponíveis no território.

CAPS III - para municípios acima de 150.000 habitantes, apresenta como diferencial funcionamento em horário ampliado ou 24 horas e pode contar com leitos para acolhimento noturno. Estes se caracterizam por oferecer espaço de acolhida e proteção para os usuários em crise, com potencial em reduzir internações psiquiátricas hospitalares por meio de cuidado mais humanizado no local e com a equipe já conhecida do usuário do serviço. Tal como os outros tipos de CAPS deve se conectar aos demais pontos de atenção da RAPS e recursos intersecretariais disponíveis no território.

- Atenção de Urgência e Emergência: constituído por serviços como SAMU, Sala de Estabilização, UPA 24 horas, e as portas hospitalares de atenção à urgência / pronto socorro, seguindo o desenho organizativo dos territórios e as pactuações entre gestores de uma região para o atendimento. Para as urgências e emergências em saúde mental, os territórios disponibilizam os pontos de atenção e estabelece os fluxos para o atendimento. Os Prontos Socorros (PS) são recursos importantes e devem ofertar o cuidado inicial e caso se configure a necessidade de internação, o PS acessa o sistema de regulação solicitando vaga para internação ou segue as rotinas pactuadas no território garantindo a continuidade do cuidado. Os serviços que compõem a rede de urgência e emergência nos municípios, bem como o SAMU devem

estar preparados para o atendimento às demandas da população no que se refere a saúde mental.

- Atenção hospitalar: quando há necessidade de internação hospitalar, outro ponto de atenção a ser destacado são os leitos em Hospitais Gerais, fundamental para o cuidado. Esse tipo de serviço, diferente do hospital especializado psiquiátrico, favorece o cuidado integral às pessoas com transtornos mentais, não limitando o cuidado apenas a demanda referente a esses quadros e, sim, observando as demais necessidades de saúde da pessoa. Os hospitais gerais, por serem referências territorializadas, localizam-se mais próximos dos usuários dos serviços, possibilitando assim, a participação da família no cuidado e a menor permanência na internação, minimizando o estigma e o preconceito associados a internação em saúde mental.

Ressalta-se que os demais pontos de atenção da RAPS - Equipes de atenção básica para populações em situações específicas (privados de liberdade, povos originários, etc), Consultório na Rua, Centros de Convivência, Unidades de Acolhimento, Serviço de Atenção em Regime Residencial; Residências Terapêuticas, Programa de Volta para Casa e estratégias de geração de renda e acesso ao trabalho - ampliam e compõe um ciclo dessa complexa rede e, apesar de somente citados, são tão fundamentais quanto os demais serviços para essa estrutura.

Cabe acrescentar que a RAPS é uma rede em contínua e gradativa expansão. As diferenças territoriais, a sobrecarga dos serviços e o subfinanciamento do SUS trazem desafios à essa ampliação e, a depender da região, observam-se algumas lacunas assistenciais. Nesses casos é fundamental contar com a solidariedade entre os municípios e seus serviços e a identificação das experiências que geram potência e ajudam a lidar com as dificuldades territoriais.

Qualquer pessoa, o que significa incluir crianças e adolescentes nessa perspectiva, que apresenta necessidade de cuidados devido a transtornos mentais e/ou decorrentes do uso prejudicial de substâncias psicoativas tem como grande objetivo a busca por autonomia. Assim, cabe enfatizar a grande importância da intersetorialidade no processo de promoção, prevenção e de cuidado em saúde como também a participação social, ficando evidente que, ações mais abrangentes são necessárias, para além dos componentes e dos diversos pontos de atenção que compõem a RAPS.

O estigma e a exclusão, peculiar às pessoas com transtornos mentais denotam a importância em incluir no processo de cuidado as diversas políticas públicas de proteção social, o que é um grande desafio, pelos próprios motivos que as tornam necessárias.

Para buscar esse eixo norteador da promoção, prevenção e no cuidado dirigido a população infanto-juvenil que apresenta alguma fragilidade não há como não incluir a escola e os espaços de cultura, esporte e lazer de um território. Não é possível avançar a reabilitação de uma pessoa e/ou sua família socialmente excluída sem combinar políticas de acesso a moradia e trabalho. A vulnerabilidade social consequente as demandas em saúde mental requerem quase na sua maioria, ações sociais potentes para garantia de direitos e cidadania.

Cabe destaque também à importância dos órgãos de defesa e acesso à justiça pois, não são raras as vezes em que as pessoas com transtornos mentais ou com transtornos devido ao uso prejudicial de substâncias psicoativas têm violados seus direitos básicos e dignidade.

Ao longo da história, devido aos equívocos das políticas do passado, já mencionados, ocorreram diferentes e inúmeras formas de violações de direitos sofridas pelas pessoas com transtornos mentais como internações forçadas, tratamentos desumanos, restrição de liberdade com consequente fragilização ou rompimentos dos vínculos sociais e comunitário dos indivíduos, uso indevido dos recursos financeiros das pessoas internadas, violência e tratamento degradante, violação das regras trabalhistas com atividade análoga a escravidão, abandono, comprometendo a individualidade e a própria condição de humanidade.

Para atuarmos na real mudança nesse cenário é fundamental compreender que essa é uma responsabilidade a ser compartilhada com todos os setores da sociedade e, conseqüentemente, os gestores das diferentes pastas responsáveis pelas políticas de proteção social. Estes necessitam organizar estratégias e formas conjuntas de atuação sempre em consonância com as necessidades dos indivíduos, suas famílias e comunidade, fortalecendo as políticas estabelecidas para a população.

Nesse sentido é importante também destacar o papel da sociedade civil, nos movimentos sociais de luta e participação na reivindicação de seus direitos básicos, com destaque aos órgãos colegiados como conselhos

de saúde, educação e assistência social, que são instâncias imprescindíveis para avançar na busca pela inclusão social, proteção e garantia de direitos e acesso universal e equânime às políticas públicas que favorecem uma melhor qualidade de vida e autonomia para essa população. O apoio e o compromisso dos conselhos e as ações interconselhos, certamente garantirão avanço e serão grandes aliados para a mudança cultural e de paradigmas assim como na reivindicação pela integralidade do cuidado em saúde mental.

Todas as necessidades apontadas e as peculiaridades dessa população denotam a complexidade de se constituir de fato a Rede de Atenção Psicossocial e o imenso desafio de se organizar redes para proteger, cuidar e incluir pessoas e famílias, prioritariamente às que se encontram em maior vulnerabilidade social.

Referências

ALMEIDA, A. A. S. **Uma fábrica de loucos**: psiquiatria x espiritismo no Brasil (1900-1950). Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

BARROS, S.; BICHAFF, R. (org.). **Desafios para a desinstitucionalização**: censo psicossocial dos moradores em hospitais psiquiátricos do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundap / Secretaria de Saúde do Governo do Estado de São Paulo, 2008.

BILAC, O. Registro histórico. *In.*: AMARANTE, P. (org.). **Ensaio**: subjetividade, saúde mental, sociedade. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000, p. 307-314.

BELLIS, A. C. **Liberdade e vigilância**: o lugar da alta no discurso legal sobre a internação psiquiátrica. 2004. (Dissertação Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BIRMAN, J. A physis da saúde coletiva. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-11, 1991.

BLIKSTEIN, F. **Políticas públicas em Saúde Mental infantojuvenil e filantropia**: estudo sobre as instituições de acolhimento para pessoas com

deficiência que atendem crianças e adolescentes no Estado de São Paulo. [Tese]. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

BLIKSTEIN F. **Saúde Mental**: retratos de crianças esquecidas. São Paulo: Editora Labrador, 2021.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Atenção Básica**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2010a. 256 p. (Caderno HumanizaSUS; v. 2).

BRASIL. Portaria 4.279, de 30 de dezembro de 2010. Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2010b.

BRASIL. **Portaria GM n. 3.088, de 23 de dezembro de 2011**. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de saúde (SUS).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde Mental**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 548 p. (Caderno HumanizaSUS; v. 5).

CASTEL, R. **A ordem psiquiátrica**: a idade de ouro do alienismo. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

CAYRES, A. Z. F. **Projetos terapêuticos nos Centros de Atenção Psicossocial para crianças e adolescentes (CAPS-i) do município de São**

Paulo na perspectiva dos trabalhadores de saúde mental. São Paulo. [Dissertação]. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008, 253p.

CAYRES, A. Z. F. **Avanços e recuos na implantação da Rede de Atenção Psicossocial no Estado de São Paulo:** regiões de saúde e as pactuações interfederativas. São Paulo. Tese [Tese de Doutorado]. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. 254p.

CAYRES, A. Z. F.; RIBEIRO, M. C.; ELIAS, R.; COUTINHO, R. A. (org.) **Caminhos para a desinstitucionalização no Estado de São Paulo:** censo psicossocial 2014. São Paulo: FUNDAP: Secretaria da Saúde, 2015, 147p.

CAYRES, A. Z. F.; ELIAS, R.; MENEZES, P. A estrutura de acesso à saúde mental no Sistema Único de Saúde do Estado de São Paulo. *In: Clínica Psiquiátrica - guia prático.* 2a. ed. São Paulo: Ed. Manole, 2020. p. 444-457.

CAYRES, A. Z. F., ELIAS, R. A rede de atenção psicossocial e o cuidado às pessoas acometidas por diferentes estados depressivos. *In: Trapé TL (Org.). Linha de cuidado em depressão: manual técnico 2022,* 1a. ed. Campinas: IPADS, 2022. p. 48-77.

COSTA, F. C. **Ordem médica e norma familiar.** 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COUTO, M. C. V. Por uma política de saúde mental para crianças e adolescente. *In: Ferreira T. (org.). A criança e a saúde mental: enlances entre a clínica e a política.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 61-72.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias.** 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FOUCAULT, M. **Os Anormais:** curso dado no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico:** curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. *In: FOUCAULT, M. Ditos*

e Escritos VII: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a, p. 402-424.

FOUCAULT, M. A incorporação do hospital na tecnologia moderna. *In:* FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos VII:** arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b, p. 444-458.

MACHADO, R.; LOUREIRO, A.; LUZ, R.; MURICY, K. **Danação da norma:** medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

RIZZINI I.; RIZZINI I. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio e São Paulo: Loyola, 2004.

VICENTIN, M. C. G.; BLIKSTEIN F. Internações psiquiátricas de crianças e adolescentes: um analisador da reforma em saúde mental. *In:* Surjus LTL, Moysés MAA. (orgs.). **Saúde mental infantojuvenil:** territórios, políticas e clínicas de resistência. Santos: UNIFESP/ABRASME, 2019, p. 171-181.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World Mental Health Report:** transforming mental health for all. Geneva: World Health Organization; 2022, 272 p.

ZUQUIM, J. Pequenos psicopatas: infância, criminalidade e loucura na primeira república. *In:* Antunes, E. H., Barbosa, L.H.S., Pereira, L.M.F. (org.) **Psiquiatria, loucura e arte:** fragmentos da história brasileira. São Paulo: EDUSP, 2002, p.123-146.

CAPÍTULO 13

Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

(Carlos Drummond de Andrade)

CAPÍTULO 13 - OS PLANTÕES DE DÚVIDAS DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA CONSELHEIRAS(OS) MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E PRODUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS

**Camila Sanches Guaragna
Elisana Marta Machado de Souza**

*Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Resumo

Como parte das atividades previstas no programa do Curso “Estude com a gente *on-line*: escolarização e seus desafios”, os plantões de dúvidas consistiram em encontros realizados quinzenalmente pela tutoria/monitoria, via videoconferência, com o objetivo de dirimir dúvidas e/ou orientar os(as) participantes a respeito do funcionamento do curso, das atividades avaliativas, dos materiais de apoio e outras questões organizativas. Ao todo, foram realizados 12 plantões de dúvidas com duração de uma hora. Por não ser uma atividade obrigatória, contamos com a presença de, em média, três a cinco cursistas a cada encontro. Aos poucos, os plantões foram se constituindo como espaços que possibilitaram momentos de trocas de experiências e discussões, de criação de novos vínculos e de novas perspectivas para o exercício das atividades como conselheiras(os) municipais de educação em seus territórios. Tendo em vista este importante movimento que tomou forma ao longo do curso neste espaço de encontro síncrono extraclasse com os(as) cursistas, apresentamos a realização dos plantões como estratégia de formação fundamentada na perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento do psiquismo.

Considerações iniciais

A Psicologia Histórico-Cultural tem em Levi S. Vigotski (1896-

1934) um dos seus principais expoentes e ancora-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético concebido “como o núcleo teórico filosófico da epistemologia marxiana, produzido pela decodificação materialista dialética dos fenômenos da realidade, no que se inclui a natureza, a história, a vida social e o próprio homem” (Martins, 2008, p. 36).

Nesta concepção, “a história é o produto dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens e de suas relações” (Martins, 2008, p. 36) e, em sua obra, Vigotski “advoga um novo enfoque metodológico para a Psicologia, encontrando no Materialismo Histórico-Dialético o estofamento epistemológico de suas formulações teóricas” (Martins, 2008, p. 33).

A Psicologia Histórico-Cultural surge no contexto do Império Russo governado pelos czares (monarquia russa) e pela nobreza rica que oprimia a população pobre. Neste período, eclodem pequenos processos revolucionários que culminam na Revolução de Outubro de 1917. Os bolcheviques, liderados por Lênin, tomam o poder e têm de enfrentar importantes desafios diante da herança da enorme fratura social e da necessidade da revolução socialista na escassez de recursos. Deste contexto, resultam vários desdobramentos da luta cultural que materializam o pensar de uma sociedade em formação e a gestação de uma sociedade igualitária, e é entre 1925 e 1930 que os estudos de Vigotski, Leontiev e Luria provocam uma revolução pela compreensão do desenvolvimento humano em sua constituição histórica, cultural e social e, para tanto, não só analisaram, mas também criticaram as teorias psicológicas da época (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013).

Em 10 anos, Vigotski escreveu, aproximadamente, 200 obras que traduzem seu interesse pela defectologia - campo da educação e psicologia estuda o desenvolvimento e a educação de crianças com deficiências, pela compreensão da importância dos instrumentos culturais na mediação do desenvolvimento, e pelas relações entre processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Apesar de seu curto período de vida, as ideias de Vigotski continuaram a influenciar profundamente a psicologia, a educação e a pedagogia ao longo do século XX e até a atualidade.

Dada a amplitude desta contribuição, elencamos como especialmente importantes para a compreensão da experiência em pauta a proposição da lei

geral da formação das funções psicológicas superiores proposta por Vigotski (2001) e a relação entre a atividade e o desenvolvimento da consciência sistematizada por Leontiev (2004).

Vigotski postulou a lei geral de formação das funções psicológicas superiores, isto é, das funções tipicamente humanas, como a linguagem, a memória voluntária, o controle da conduta, entre outras. Segundo esta lei, todas estas funções aparecem sempre duas vezes no decurso do desenvolvimento: a primeira como função intersíquica, ou seja, exterior ao indivíduo, pois é social; e a segunda como propriedade intrapsíquica, ao ser apropriada e internalizada pelo sujeito, a partir de mediações. Nessa concepção, o autor rompeu com as visões idealistas e reducionistas das teorias psicológicas de seu tempo, lançando as bases para uma compreensão do desenvolvimento do psiquismo como construção histórica, social e cultural (Vigotski, 2001).

Nessa perspectiva, os seres humanos, como seres sociais, desenvolvem-se na e a partir das relações com outros humanos em determinadas condições históricas, culturais e materiais. Os aspectos biológicos são entendidos como igualmente primordiais para este desenvolvimento, porém, sozinhos, são insuficientes para desenvolver as características que nos tornam humanos e nos diferenciam dos animais, tais como a consciência e a linguagem.

Conforme Leontiev (2004, p.267), “(...) cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Assim, para que haja desenvolvimento e humanização, os humanos necessitam se apropriar daquilo que foi produzido historicamente pelas gerações anteriores, sendo tal apropriação é mediada por outros seres humanos, tanto de maneira informal e cotidiana, quanto por meio da educação formal.

Há, portanto, uma importante centralidade conferida ao papel das relações sociais estabelecidas com outros seres humanos, considerando que é com elas e por meio delas que nos apropriamos de elementos da cultura e do gênero humano desde o nascimento e nos constituímos enquanto sujeitos e seres humanizados. Assim, somente nos constituímos como humanos por meio da coletividade. É também por meio da atividade que nós não apenas nos apropriamos daquilo que já existe, como também, neste mesmo processo, criamos outros objetos, símbolos, signos, instrumentos e elementos da cultura.

A categoria atividade refere-se ao trabalho no sentido ontológico, conforme proposto por Marx o qual, como estrutura da atividade vital humana desde tempos remotos e ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, modificou-se radicalmente, vez que visava a satisfação de necessidades imediatas de sobrevivência. Nesse sentido, a categoria atividade, isto é, aquilo que os indivíduos fazem com a finalidade de satisfazer uma necessidade torna-se fundamental para a produção humana, incluindo a produção de si próprio (Leontiev, 2004) e, conforme explica Martins (2007, p.126), “por meio da atividade social os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer suas necessidades; e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais se complexificam”, originando funções psicológicas superiores assim denominadas por Vigotski.

Um aspecto importante, nesse entendimento, é que a atividade humana não se limita às ações em si, mas se estrutura de tal forma que cada ação está intimamente ligada a uma totalidade constituída pela relação dos humanos com a natureza e com a realidade social em que vivem, impulsionada pelo ‘porquê’ e ‘para quê’, ou seja, pelos motivos e fins de uma ação. Tais aspectos nos remetem ao sentido atribuído pelo sujeito para sua ação e, quando isso ocorre, supera-se o mero ato mecânico, abre-se a possibilidade de ampliação da consciência e, conseqüentemente, uma compreensão e intervenção do homem em sua realidade. Nesta medida, cada indivíduo pode produzir um sentido pessoal que traduz a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados (Leontiev, 2004).

O cotidiano possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento dos sujeitos, porém, na sociedade em que vivemos, orientada pelo modo de produção capitalista e dividida em classes sociais, a categoria atividade e, em especial, o trabalho como atividade vital humana não possibilitam o nosso pleno desenvolvimento como seres humanos. Isto porque a divisão de bens, tendo como base a propriedade privada, além da desigualdade social e econômica que estruturam este modo de vida não permitem que todos(as) tenham iguais condições para se apropriar daquilo que foi produzido pelo gênero humano.

É nesse sentido que emerge a necessidade de pensar em um processo formativo, nesse caso em específico, incidindo diretamente sobre a atuação de conselheiros(as) municipais de educação, de modo que tal processo seja

capaz de produzir movimentos na consciência mediante a articulação entre as atividades de formação teórica e as de reflexão dos sujeitos sobre suas ações, conforme propõe Bavaresco (2021, p. 158): “concebida enquanto espaço de significação” com vistas à ampliação, no adulto, “da consciência da sua realidade, bem como da possibilidade real da superação das limitações que ela lhe impõe”.

Para apresentar este movimento no contexto do Plantão de Dúvidas, primeiramente faremos uma caracterização do processo formativo e as funções desempenhadas por nós - tutoria/monitoria - contextualizando como este espaço foi planejado para, então, relatarmos os movimentos que vimos surgir nos encontros que aconteceram neste contexto específico.

Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação: considerações sobre o contexto formativo

O Curso de Atualização “Estude com a gente *on-line*: escolarização e seus desafios”- 1ª Edição, fruto de convênio estabelecido entre a União Nacional dos Conselheiros Municipais da Educação (UNCME Nacional), por meio da Diretoria de Formação, e a Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Laboratório Interinstitucional de Pesquisas em Psicologia Escolar (IPUSP/LIEPPE), reuniu doze aulas síncronas abordando temáticas da Psicologia Escolar e Educacional ministradas quinzenalmente por diferentes docentes, com duração de duas horas cada uma. Os encontros foram realizados ao longo de seis meses consecutivos totalizando uma carga horária de 34 horas, sendo 24 horas destinadas às aulas síncronas *on-line* e 10 horas para a realização de atividades de estudos.

O curso foi oferecido com recursos próprios de cada Instituição parceira, e de forma gratuita aos(as) Conselheiros(as) Municipais de Educação inscritos(as), de diferentes estados do Brasil. Para obtenção do certificado ao final do curso, emitido pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, os(as) cursistas deveriam cumprir as exigências previstas no projeto pedagógico, o qual estabelecia frequência mínima de 75% e nota mínima de 7,0 na realização das atividades de estudo.

Com o intuito de contribuir para a experiência formativa virtual oferecendo uma rede apoio aos(as) cursistas, buscando reduzir a distância física e incentivá-los(as) a dirimir suas dúvidas, foram oferecidos os seguintes

espaços virtuais para além das aulas síncronas: um *drive* dos(as) participantes, um *e-mail* do curso, um grupo no *WhatsApp*, um Formulário de Dúvidas e o Plantão de Dúvidas.

A criação de uma pasta no *Drive* destinada exclusivamente aos(às) conselheiros(as) participantes do curso teve como objetivo organizar os materiais de estudo de cada aula, os quais eram indicados e disponibilizados pelos(as) docentes responsáveis, como: artigos, livros, slides, vídeos. Além disso, inserimos nesse local as gravações de cada aula síncrona ministrada. Desta forma, os(as) cursistas tinham, à sua disposição, diferentes materiais para estudar sobre o tema da aula e para auxiliá-los(as) na realização das atividades de estudo. Importante destacar que, mesmo com a finalização do curso, o acesso ao *drive* foi mantido, de forma a permitir a retomada dos materiais e dos conteúdos sempre que sentirem necessidade em sua atuação.

O *e-mail* do curso foi criado com o objetivo de ser o principal meio de comunicação com os(as) cursistas. A partir dele enviamos comunicados e informes, de forma detalhada, sendo também o espaço de formalização das justificativas de ausência dos(as) participantes. Foi utilizado, assim, como o espaço central e formal de comunicação da coordenação do curso com os(as) conselheiros, via tutoria/monitoria.

Com o intuito de disponibilizar um ambiente virtual mais informal e interativo, de forma a expandir os vínculos entre os(as) participantes propiciando encontros para além do espaço da aula síncrona, criamos um grupo de *WhatsApp* destinado àqueles com interesse em participar. Nesse grupo, realizamos esclarecimentos de dúvidas pontuais e compartilhamos informes breves sobre os comunicados enviados por *e-mail* e lembretes relacionados às aulas e plantões. Com o decorrer do curso, o grupo tornou-se também um espaço onde os(as) cursistas compartilhavam eventos de interesse comum e tiravam dúvidas relacionadas à sua atuação uns com os outros, permitindo a troca de experiências e o estreitamento de laços e de vínculos entre profissionais de diferentes regiões do país. Este grupo está ativo até os dias atuais, mesmo com a finalização do curso.

Ainda que os(as) cursistas pudessem enviar dúvidas gerais sobre o funcionamento do curso pelo grupo de *WhatsApp* ou pelo *e-mail*, foi proposto um Formulário de Dúvidas via Formulários do *Google*. Por meio dele, o(a) participante poderia enviar dúvidas gerais sobre o funcionamento do curso,

no caso de optar por essa via, ao invés do *e-mail* ou do *WhatsApp*, bem como dúvidas relacionadas aos conteúdos ministrados em aula, sendo que esse tipo de dúvida somente deveria ser enviado por este espaço. Essa ferramenta foi pensada pelo fato de que tais dúvidas deveriam ser respondidas pelos(as) docentes responsáveis, caso não tivesse sido possível no tempo da aula síncrona. Por meio desse formulário, as dúvidas eram melhor sistematizadas e repassadas às/aos docentes via tutoria/monitoria.

Por fim, como parte das atividades do curso e considerando a importância de disponibilizar um espaço em que fosse possível maior interação entre a tutoria/monitoria e os(as) cursistas, disponibilizamos Plantões de Dúvidas, os quais serão apresentados mais detalhadamente a seguir.

Os Plantões como espaços informais de interações e as possibilidades que fizeram emergir

Os plantões foram planejados com frequência quinzenal, de forma intercalada com as aulas do curso, por meio do *Google Meet*, espaço virtual que permite uma interação síncrona com a opção de uso da câmera e do microfone, o que também contribuiria para as trocas neste ambiente. Foram realizados 12 encontros com duração de uma hora cada um. Durante este período, nós, monitora e tutora, nos mantínhamos *on-line* em um link destinado exclusivamente a este momento, disponibilizado via *e-mail* e via grupo de *WhatsApp* no dia anterior e no dia do plantão, com o intuito de relembrar os(as) participantes deste espaço disponível e ressaltar sua importância no esclarecimento de dúvidas e orientações em relação a questões tanto relacionadas ao funcionamento do curso quanto referentes a algum aspecto técnico ou, então, sobre a realização das Atividades de Estudo.

Os momentos dos plantões não computavam frequência tal como ocorria nas aulas síncronas e, por isso, a participação dos cursistas era significativamente reduzida tendo sido registrada, em média, a presença de três a cinco cursistas por encontro. Cabe ressaltar que, diferentemente das aulas síncronas, neste espaço os(as) cursistas poderiam entrar a qualquer momento dentro do período estipulado de uma hora, solucionar sua dúvida e sair logo em seguida, sem a necessidade de entrar pontualmente no horário estipulado e de se manter presente até o horário final.

Embora a participação fosse opcional, notamos que alguns cursistas

eram bastante assíduos, comparecendo em quase todos os plantões realizados. Ainda, alguns entravam no *link* mesmo quando não tinham dúvidas específicas, somente para conversar conosco e com os(as) demais cursistas presentes, ou então para acompanhar as dúvidas que seriam levantadas naquele dia, visando verificar se alguma poderia lhe ser útil. Com o desenrolar dos encontros, observamos duas principais possibilidades que os plantões fizeram emergir: a de interlocução e aprofundamento de discussões e, também, da elevação da consciência acima da cotidianidade.

Os plantões como espaço de interlocução e aprofundamento de discussões

Os momentos de plantão se apresentaram como canais para solucionar dúvidas pontuais de cursistas que preferiam conversar com a monitoria e tutoria de forma síncrona ao invés de enviar um *e-mail*, uma mensagem no grupo de *WhatsApp* ou preencher o Formulário de Dúvidas. Ainda, como aconteceu em um dos encontros, tornou-se um canal para ampliação das discussões e reflexões suscitadas na aula síncrona quando, de forma inédita, foi direcionado ao debate sobre uma dúvida de conteúdo apresentada por uma cursista durante uma das aulas do curso ministrada pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza acerca da medicalização da educação. No Diário da Tutoria/Monitoria, relatamos:

7º Plantão de Dúvida: Plantão realizado com a presença da docente/ coordenação do curso em função de não ter sido possível responder, em função do tempo, a seguinte dúvida registrada no chat da aula sobre medicalização da educação por uma cursista: “Tenho aluno incluso que tem diagnóstico de T.O.D. e algumas outras comorbidades e estamos tendo muitos problemas em relação a isso porque ele vem agredindo os colegas. Temos que afastar ele da escola por um tempo. O que fazer nesse caso? Porque a família quer mantê-lo na escola.” Além da cursista que estava com a dúvida, outros(as) conselheiros também participaram deste Plantão.

Na ocasião, a cursista relatou não saber lidar com uma demanda da escola em que trabalha. Diante disso, a docente e uma das coordenadoras do curso se dispuseram a participar de um dos plantões para dialogar com a conselheira e refletir acerca da situação, relacionando-a com a temática apresentada em aula, com o objetivo de pensar em possíveis estratégias e ações.

O tema da medicalização da educação, por sua complexidade, gera questões, preocupações e inúmeras dúvidas acerca das suas possibilidades de enfrentamento, especialmente neste momento histórico em que assistimos, “a partir dos anos 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação” (Souza, 2010, p.63).

A lógica reducionista de processos de patologização da educação oculta a complexidade de fatores imbricados no processo educacional em uma sociedade de classes e em sua dimensão política, institucional, relacional, pedagógica, ideológica e social. Na contramão desse movimento, as discussões realizadas no Plantão permitiram refletir sobre a presença do discurso medicalizante no cotidiano escolar, nas práticas institucionais e na forma de conceber, pensar e analisar sujeitos em aprendizagem. Além disso, permitiram reflexões a respeito da necessidade de “(...) realizar rupturas epistemológicas e desenvolver novos posicionamentos em relação à sociedade e à educação”, conforme discute Meira (2012, p. 141).

Observamos, também, que os Plantões foram se constituindo como promotores de interlocução entre os(as) cursistas. Como ilustração, extraímos alguns trechos do que descrevemos no Diário da Tutoria/Monitoria:

2º Plantão de Dúvida: estávamos em seis pessoas, sendo quatro cursistas e nós, monitora e tutora do curso. Inicialmente, dois cursistas relataram dúvidas pontuais e foram orientados em relação a elas. Então, um terceiro cursista, além de uma dúvida pontual, apresentou também uma questão relacionada a um conteúdo de aula o que, formalmente, foi encaminhado via Formulário de Dúvidas à docente responsável pela temática. No entanto, como uma das cursistas sinalizou que havia entrado no plantão com o intuito de escutar as discussões, a tutora sugeriu que, além de preencher o formulário com a dúvida, discutíssemos acerca da questão trazida. E assim o fizemos. Foi uma discussão rica, com experiências sendo compartilhadas por Conselheiros(as) do Ceará, Espírito Santo, Sergipe e Rondônia, contribuindo assim para uma ampliação do leque de possibilidades de atuação, de superação dos desafios por eles enfrentados, da criatividade para pensar em estratégias de fortalecimento da rede de apoio profissional para além dos limites regionais.

Neste mesmo plantão, uma das cursistas compartilhou que percebeu, no início do curso, que não tinha conhecimento em relação às políticas públicas do seu município. Diante disso, entrou em contato com outros cursistas da mesma região que a sua para realizar essa troca de experiências e de informações. A cursista que havia entrado para escutar a discussão compartilhou algo semelhante: relatou que a atuação em seu município é muito burocrática,

sem um espaço formal e adequado para a reflexão sobre as ações realizadas. Agora que estava realizando o curso, enfatizou para os(as) profissionais com quem trabalha acerca da importância da realização de um levantamento das ações e das políticas públicas no município em que atuam.

3º Plantão de Dúvida: *Uma conselheira relatou que decidiu realizar, em seu município, um mapeamento das políticas de educação e saúde e informou que registrou esta ação em ata para garantir sua efetivação no ano seguinte.*

8º Plantão de Dúvida: *A mesma cursista que havia entrado no segundo plantão com o intuito de escutar as dúvidas e participar das discussões compartilhou conosco que um dos cursistas - presente também no segundo plantão e na grande maioria dos demais - entrou em contato com ela para que organizassem um debate entre os(as) participantes do curso. Este debate teria como objetivo discutir sobre a atuação dos Conselhos Municipais de Educação como órgãos do Estado, e não de gestão, no sentido de desempenhar uma atuação de implementação de políticas públicas e não apenas de execução de funções cartoriais, as quais acabam ao mesmo tempo em que acaba a gestão vigente.*

Foi possível apreender as necessidades que se apresentaram a cada Plantão e a forma com que este foi se reinventando para permitir novas oportunidades de encontros, ampliando os espaços de criação e de fortalecimento de vínculos, além de reflexões sobre as temáticas das aulas em relação à realidade e atuação de cada Conselheiro(a).

Tanamachi e Meira (2003) chamam a atenção para o movimento ação/reflexão/ação, o que, segundo as autoras, possibilita a reflexão dos sujeitos sobre a própria prática social. Este movimento foi bastante estimulado pelo curso, tanto devido às potentes discussões realizadas em cada aula sobre temáticas relacionadas ao cotidiano de trabalho dos(as) Conselheiros(as), quanto pela natureza das Atividades de Estudo propostas cujo objetivo era realizar um mapeamento das políticas públicas no município de abrangência da(o) Conselheira(o) em articulação com o tema de cada aula.

Nesse sentido, a experiência formativa, com o objetivo de desenvolver o protagonismo necessário para atuação dos Conselhos Municipais de Educação, representou uma ação necessária à gestão democrática da educação conforme assegura a LDB/96 (Brasil, 1996) - vez que, a cada aula, os(as) participantes deveriam refletir sobre como aquela temática estava representada em políticas públicas em seu município de atuação e como ela poderia ser

implementada ou efetivada, a depender de cada realidade requerendo, para isso, apreensão dos elementos teóricos e reflexão a respeito da sua realidade. O formato do curso e os espaços dos plantões não apenas propiciaram o movimento de ação/reflexão/ação, como também possibilitaram uma tomada de consciência a respeito das próprias realidades em que vivem e atuam os(as) Conselheiros(as), bem como sobre os determinantes desta realidade, conforme relatamos a seguir.

O movimento grupal: a elevação da consciência acima da cotidianidade

Observamos que uma das marcas dos Plantões de Dúvidas foi a sua informalidade. Por sua característica não diretiva, havia uma abertura para a participação daqueles(as) que ingressavam na sala virtual. É justamente neste movimento do Plantão, pensado como estratégia para solucionar dúvidas e para promover boas interações sociais, com discussões qualificadas, que vimos emergir possibilidades de partilha ao longo dos encontros permitindo conversas sobre o cotidiano do(a) conselheiro(a), desde questões relacionadas à sua saúde física, passando por conversas sobre o clima em seus estados de origem, até emergirem devolutivas, reflexões e questionamentos que fizeram após as aulas do curso, assim como outras falas que indicavam uma tomada de consciência sobre a precarização das políticas públicas em seus territórios e reflexões sobre as dificuldades locais para o exercício das atividades como conselheiros(as) municipais de educação.

Neste movimento, pudemos perceber dois níveis operando no grupo: o da vivência subjetiva e da realidade objetiva. Os diálogos entre os(as) cursistas possibilitaram a emergência das contradições da sociedade, um passo importante para a atuação transformadora dos grupos sociais, conforme propõe Lane (1984). Nas palavras de Pereira e Sawaia (2020, p. 25):

Sabemos que nem todas as práticas grupais se propõem à transformação do mundo e mesmo as que se propõem não necessariamente a alcançam. Mas para transformar as circunstâncias é necessário que exista um sujeito reflexivo, que questione as circunstâncias, que questione a materialidade que lhe impõe limites e necessidades e esse processo é possível por meio da prática grupal. A prática grupal pode e deve provocar dissonâncias, ruídos, reflexão, produzir aberturas para novas afetações.

Os diálogos empreendidos entre os(as) cursistas, em alguns momentos, pareciam sinalizar um sentimento de impotência diante da complexidade das questões que envolviam, porém, também produziam um certo sentido de ‘nós’ quando ouvíamos expressões que traduziam algum sentimento de pertencimento e a importância da partilha, por perceberem que não estavam sós em seus territórios. Assim, por sua natureza coletiva, os plantões se apresentaram como possibilidade de elevação da consciência acima da cotidianidade.

Conforme descreveu Heller (1970), no dia-a-dia, as pessoas agem geralmente no nível da particularidade, pois não podem estar conscientes do caráter humano-genérico, ou seja, o sentido do ‘nós’ e a prática conjunta das suas ações. Assim sendo, no plano de um trabalho com pequenos grupos advém a possibilidade de se indagar o “como” e o “porquê” das suas condições de existência e é nesse sentido que o trabalho com grupos, em uma perspectiva crítica, deve buscar provocar reflexão, trazer dúvida, problematizar o que está naturalizado e tido como verdadeiro, eterno e imutável, denunciar as contradições, criar condições para que o grupo possa pensar e encontrar suas próprias respostas e construir seu próprio crescimento, superando o nível emocional da vivência.

Martins (2004) destaca que, para que o sujeito tome consciência dos motivos da sua atividade e das relações sociais que a estruturam, é necessário que ele tenha possibilidade de compreender-se para além de sua existência individual e singular, ou seja, como ser genérico. Entendemos, assim, que os encontros entre conselheiros(as) de diferentes regiões criaram condição para uma ampliação da consciência acerca dos determinantes da sua atividade, assim como dos motivos, permitindo o resgate do sentido pessoal daquilo que desempenham. Isto, pois, embora enfrentem desafios particulares relacionados ao seu município e região específicos, também lidam com questões comuns que dizem respeito não apenas ao exercício das suas funções, mas justamente às determinações concretas que desviam e esvaziam o sentido que tais funções, de fato, deveriam possuir.

Cabe destacar que essa é uma questão relevante que aparece em estudos sobre os Conselhos Municipais de Educação, tendo em vista que, teoricamente, são órgãos com um papel protagonista em diferentes dimensões da gestão educacional municipal, mas que, na prática, continuam muitas vezes

concebidos como meros órgãos burocráticos e administrativos (Oliveira *et al.*, 2006; Freitas; Carvalho, 2008; Bordignon, 2009; Dalla Corte *et al.*, 2014).

Em um dos registros do Diário da Tutoria/Monitoria, observamos que:

Os(as) conselheiros(as), em distintos momentos e plantões, relataram não ter espaço para desempenhar as funções que deveriam, ou então que são designados apenas para funções administrativas e burocráticas. Uma fala recorrente, nova até então para nós – Tutoria/Monitoria – foi a “função cartorial” como uma crítica referente ao papel desempenhado por elas/es. Ao mesmo tempo, destacaram a importância do curso e do contato com outros(as) conselheiros(as) para ressignificar sua atuação e ir além destas limitações impostas.

Observamos que movimentos como este foram propiciados não somente pelas aulas síncronas e pelas temáticas discutidas, mas também, pelos encontros nos Plantões. Por meio destes encontros e reflexões, compreendemos que foi valorizada a superação da realização de ações meramente mecânicas em suas atuações como conselheiros(as), em busca da possibilidade de desenvolver um trabalho que promova a gestão democrática e a educação comprometida com o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades, e não visando simplesmente a adaptação e submissão às imposições e limitações.

De acordo com Leontiev (2004), a partir dos pressupostos teórico-filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural, precisamos considerar a consciência no movimento de sua totalidade histórica, isto é, “(...) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (p. 95). Na mesma direção, Lane (1984, p. 78) afirma conceber o grupo como:

[...] condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como sua ação como sujeito histórico, partindo do pressuposto que toda ação transformadora da sociedade só pode acontecer quando os indivíduos se agrupam.

Assim, os grupos em uma perspectiva histórica, concreta e vinculada ao contexto social mais amplo da sociedade são contextos em que se realiza a mediação entre os indivíduos e a formação sócio-histórica a que pertencem e, nesse sentido, consistem em mediação entre a particularidade e a totalidade

social, permitindo a apropriação de novos significados com os quais os sujeitos reorganizam suas ações na vida (Andaló, 2006).

Considerações finais

As aulas síncronas e os Plantões de Dúvidas complementaram-se enquanto espaços para aprofundamento de discussões e relações, interlocução e elevação da consciência acima da cotidianidade. Os plantões, em específico, configuraram-se como momentos de encontros, de criação e fortalecimento de vínculos, de reflexões sobre as temáticas das aulas, relacionando-as à realidade e atuação de cada Conselheiro(a) em específico e dos Conselheiros(as) de forma geral. Nesse sentido, os plantões se constituíram como espaços de produção de novos sentidos dos(as) conselheiros(as) em relação às suas atuações. Nesse processo, contribuíram para a ampliação da consciência sobre os determinantes das suas ações e para a percepção daquilo que é da ordem do individual, na realidade de cada município, e daquilo que é geral, que se coloca como limitação ou potência para o exercício das suas funções como Conselheiros(as) Municipais de Educação.

Por fim, salientamos que a formação, como um todo, representou uma importante estratégia intersetorial entre Psicologia e Educação, fomentando uma necessária participação da Psicologia Escolar e Educacional no campo das políticas públicas em âmbito nacional. Sendo o curso realizado em modalidade virtual, com a participação de cursistas de diversas regiões do Brasil, o Plantão de Dúvidas assumiu, nesse ínterim, a relevante função de promover um espaço que possibilitou encontros para trocas de experiências, estreitamento de vínculos e reflexões sobre dúvidas e temáticas que vinculam teoria e prática, com a busca pela garantia de atuações comprometidas com gestões democráticas e pela implementação de políticas públicas de Estado que visem, cada vez mais, práticas críticas, sem preconceitos e não medicalizantes.

Referências

ANDALÓ, C. **Mediação Grupal** – uma leitura histórico-cultural. São Paulo: Ágora, 2006.

BAVARESCO, M. R. C. Políticas Públicas e a Gestão Democrática na Educação: o papel do Conselho Municipal de Educação. *In*: Marilene Proença

Rebello de Souza (org.). **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina**: pesquisas, impasses e desafios. 1ed. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021, cap. 11, p. 153-165.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: Sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 22 out. 2023.

DALLA CORTE, M. G. *et al.* Conselhos municipais e gestão educacional: a formação continuada à distância e seus movimentos. **ETD - Educ. Temát. Digit.**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 154-173, jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1335>. Acesso em: 15 out. 2023.

FREITAS, D. N. T.; CARVALHO, F. R. C. Conselhos municipais de educação e qualificação da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 24, n. 3, p. 497-516, set./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19269>. Acesso em: 25 out. 2023.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. *In*: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz & Terra. 1970, p. 17- 41.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. *In*: **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARTINS, L. M. Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia

Socioistórica. *In: Sociedade, Educação e Subjetividade*: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-histórica. Editora Cultura Acadêmica, Unesp, 2008.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30278>.

OLIVEIRA, C. *et al.* **Conselhos Municipais de Educação** - um estudo na região metropolitana de Campinas. 1 ed. Campinas: Alínea, 2006, 303 p.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.*

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. *In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.) Psicologia Escolar: Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p. 11-62.*

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, 9ª ed. SP: Ícone, 2001.*

LANE, S. O processo grupal. *In: LANE, S.; CODO, W. Psicologia Social. O homem em movimento. SP: Brasiliense, 1984.*

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL “QUEIXA ESCOLAR” (orgs.). Medicalização de crianças e adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, cap. 4, p. 58-67.*

PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B. B. **Práticas grupais**: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João, 2020. e-book. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ebookprc3a1ticasgrupais-1-1.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

Autoras(es)

Apresentação das(os) Autoras(es)

Alina Zoqui de Freitas Cayres

Psicóloga, mestre e doutora pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Atualmente compõe a Área Técnica de Saúde Mental da Secretaria do Estado da Saúde de São Paulo e é professora de Pós-Graduação da Universidade Mackenzie.

Almir Almas

Professor Associado; docente e pesquisador do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão e do Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Cineasta e Artista.

Ana Karina Amorim Checchia

Psicóloga escolar, formada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (graduação, mestrado e doutorado), membra da ABRAPEE e do LIEPPE, e docente da área de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Ângela Fátima Soligo

Doutora em Psicologia, docente colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do grupo de pesquisa DiS-Diferenças e subjetividades em Educação. Foi coordenadora científica da Pesquisa Violência e Preconceitos na Escola. Pesquisadora de relações raciais e de gênero. É vice-presidente da ABEP- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia.

Beatriz de Paula Souza

Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP. Coordenadora do Serviço de Orientação à Queixa Escolar, do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Camila Sanches Guaragna

Psicóloga pela UNESP - Bauru. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2022/01950-1.

Elaine Gomes dos Reis Alves

Psicóloga. Pós-doutorado e doutorado pelo IPUSP. Especialista em Perdas, luto, emergências e desastres. CEO da Prestar Cuidados em Psicologia. Membro do Laboratório de Estudos sobre a Morte (IPUSP). Formada em Redução do Risco de Desastres pelo Centro Internacional de Formação, OIT-ONU, Turim, Itália.

Elisana Marta Machado de Souza

Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (graduação, mestrado e doutorado). Docente na Universidade Paulista – UNIP e Fundação Educacional de Penápolis. Psicóloga educacional da Rede Municipal de Ensino de Alto Alegre/SP.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Psicóloga, Doutora em Psicologia e Pós-doutora em educação. Professora assistente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru.

Gisele Cardoso Costa

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. É mestre e doutora em Ciência pelo Programa de Integração da América Latina, na Universidade de São Paulo - USP.

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Pedagoga com Pós-Doutorado em Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento e Personalidade (IP/USP), Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Mestre em Educação: Formação de

Professores (UNIVALI). *Miembro profesional de la Sociedad Interamericana de Psicología* e Coordenadora Pedagógica do Programa de Formação Nacional para Conselheiros Municipais de Educação-Convênio USP-UNCME.

Marilene Proença Rebello de Souza

Professora Titular da Universidade de São Paulo. Docente e pesquisadora do Instituto de Psicologia, na área de Psicologia Escolar e Educacional. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE/ USP. Membro da Academia Paulista de Psicologia, ocupando a cadeira no.02 de Lourenço Filho, *Miembro profesional de la Sociedad Interamericana de Psicología* e Coordenadora do Programa de Formação Nacional para Conselheiros Municipais de Educação - Convênio USP-UNCME.

Rosangela Elias

Fonoaudióloga. Foi Coordenadora de Saúde Mental pela Secretaria do Estado da Saúde de São Paulo de 2012 a 2023 e Coordenadora de Saúde Mental da cidade de São Paulo, pela Prefeitura de 2009 a 2012. Atualmente atua em consultorias.

Tatiana Platzter do Amaral

Psicóloga com Pós-doutorado pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE, IP/USP. Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP/USP. Área de atuação: escolar/educacional e clínica, no enfoque da Psicologia Histórico-Cultural.

Da parceria profícua entre a Universidade de São Paulo e a UNCME Nacional, apresentamos um acervo de conteúdos, para a formação de conselheiros municipais de educação fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, que reúne temas contemporâneos do encontro inédito da Psicologia com a Educação, no campo das políticas públicas.

A obra é resultado da 1ª Edição do Curso de Atualização "Estude com a gente on-line" e aborda temas centrais do processo de escolarização, com destaque às políticas públicas para a inclusão escolar; ações para o enfrentamento do fracasso escolar; enfrentamento à violência e ao preconceito na escola; conceitos de desenvolvimento e aprendizagem escolar nas políticas públicas; automutilação e suicídio; redes sociais e seus desafios para a adolescência; adolescência e desenvolvimento nas políticas educacionais; protagonismo infanto-juvenil e a organização estudantil; a infância, o brincar e o cuidar nas políticas educacionais para a educação infantil; a importância da equipe multiprofissional na rede de proteção e saúde mental no SUS.

Desejamos que a leitura desta obra promova reflexões e ilumine os caminhos para uma atuação crítica e transformadora dos conselheiros municipais de educação, para a melhoria da qualidade da educação municipal!



ISBN: 978-65-87596-50-1

CD



9 786587 596501