

MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO  
LIÉRCIO PINHEIRO DE ARAUJO  
ROBSON LÚCIO SILVA DE MENEZES  
LEONARDO TENÓRIO LINS PEDROSA  
EVERTON FABRÍCIO CALADO

ORCS.

# PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

EXPERIÊNCIAS E  
PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

**UNIVASF**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

©2023 Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte. Disponível também em [www.crp15.org.br](http://www.crp15.org.br).

Diretos para esta edição – Universidade Federal do Vale do São Francisco e Conselho Regional de Psicologia de Alagoas.

Correio eletrônico: [crepop@crp15.org.br](mailto:crepop@crp15.org.br)

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Alexandro dos Santos Machado  
Profa. Me. Lucimar Coelho de Moura Ribeiro  
Prof. Dr. Darlindo Ferreira de Lima  
Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
Prof. Dr. Everton Fabrício Calado  
Profa. Me. Susan Antunes Melro Filha  
Profa. Dra. Tamires Alves do Nascimento

#### **ORGANIZADORES**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
Liércio Pinheiro de Araújo  
Robson Lúcio Silva de Menezes  
Leonardo Tenório Lins Pedrosa  
Everton Fabrício Calado

#### **EDITORES**

Liércio Pinheiro de Araújo  
Marcelo Silva de Souza Ribeiro

#### **REVISÃO**

Valdeci Ferreira Silva Santos

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P974	Psicologia na educação: experiências e práticas contemporâneas / Organização de Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Liércio Pinheiro de Araújo, Robson Lúcio Silva de Menezes, Leonardo Tenório Lins Pedrosa e Everton Fabrício Calado. – Petrolina-PE: UNIVASF, 2023.  224 p.: il.  ISBN: 978-85-5322-214-8 Inclui referências.  1. Psicologia educacional.. 2. Psicologia na educação - Experiências. 3. Psicologia escolar. I. Ribeiro, Marcelo Silva de Souza. II. Araújo, Liércio Pinheiro de. III. Menezes, Robson Lúcio Silva de. IV. Pedrosa, Leonardo Tenório Lins. V. Calado, Everton Fabrício. VI. Universidade Federal do Vale do São Francisco.  CDD 370.15
------	---

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da UNIVASF  
Bibliotecária: Adriana Santos Magalhães CRB-4/2275

## **DIRETORIA**

**Conselho Regional de Psicologia de Alagoas**

**X PLENÁRIO 2022-2025**

Leonardo Tenório Lins Pedrosa (CRP-15/3023) | Presidente

Bruno Gustavo Lins de Barros (CRP-15/2891) | Vice-Presidente

Manoel Vieira de Carvalho Alencar (CRP-15/2121) | Tesoureiro

Laeuza Lúcia da Silva Farias (CRP-15/0229) | Secretária

## **CONSELHEIROS EFETIVOS**

Leonardo Tenório Lins Pedrosa (CRP-15/3023)

Bruno Gustavo Lins de Barros (CRP-15/2891)

Manoel Vieira de Carvalho Alencar (CRP-15/2121)

Laeuza Lúcia da Silva Farias (CRP-15/0229)

Everton Fabrício Calado (CRP-15/2780)

Fernando Ramos Soares Godoi (CRP-15/3987)

Liliana de Sena Lúcio (CRP-15/2819)

Laís Tenório Lins Pedrosa (CRP-15/5300)

Leilane Silva Ferreira (CRP-15/4159)

## **CONSELHEIROS SUPLENTES**

Ekliann Marcel Costa de Oliveira (CRP-15/2444)

Maria de Fatima Feitoza Bastos (CRP-15/0305)

Maria Natália Matias Rodrigues (CRP-15/5311)

Luiza Karla Siqueira de Carvalho (CRP-15/4276)

Carmem Rúbia Rangel Gomes (CRP-15/0152)

Benjamin Vanderlei dos Santos (CRP-15/4647)

Diego Marcos Vieira da Silva (CRP-15/4764)

Lidiane Guedes de Oliveira Ricardo (CRP-15/1689)

Morgana Lucio Santos de Magalhães Maturano (CRP-15/3880)



## ► SUMÁRIO

**PREFÁCIO.....7**

**A experiência formativa em psicologia a partir da ênfase em processos educativos: reflexões sobre os contextos de práticas .....11**

*Leila Kalinny Gomes de Souza - Virgínia de Oliveira Alves Passos - Marcelo Silva de Souza Ribeiro*

**A psicologia escolar educacional entre o público e o privado .....19**

*Airton Lucena Santos do Nascimento - Marcelo Silva de Souza Ribeiro*

**Uma história de pesquisa e intervenção no ensino de leitura e de escrita: a construção de conhecimento e a prática em educação .....29**

*Carmen Silvia Motta Bandini - Heloisa Helena Motta Bandini*

**Oficinas com estudantes ingressantes no ensino superior: Relato de prática de estágio em psicologia escolar.....47**

*Bruna Martins Avila - Lígia Rocha Cavalcante Feitosa*

**Para aqueles que amam a educação: reflexões a partir de luc ferry .....65**

*Charles Elias Lang - Ana Carolina do Rosário Correia - Rayanne Caroline da Silva Amorim - Isaías Christian Alves dos Santos*

**A psicologia e o profissional de apoio escolar: um fazer possível em relatos de experiência.....83**

*Cristian Emanuel Silva de Lima - Gisele da Luz Freire Silva - Vinícius Costa e Silva - Everton Fabrício Calado*

**A aprendizagem de leitura e de escrita e a pandemia da COVID-19: uma investigação empírica.....101**

*Cristiana de França Monteiro - Karen Aline Salvador Guerra - Alane Otilio Pinto - Juliana Sofia Nascimento de Oliveira - Adriana de Melo Calheiros - Adhemar Ranciaro Neto - Heloisa Helena Motta Bandini - Carmen Silvia Motta Bandini*

**O cuidado em saúde mental na escola pós-pandemia: (re)conectando afetos e (des)conectando telas através do acolhimento.....123**

*Yana Roberta Marques da Silva Santana*

**A psicologia escolar e as cuidadoras/mediadoras escolares: cuidados com quem cuida.....131**

*Elisabete Martins da Silva*

**(Re)direcionando caminhos das angústias para a construção de pontes: um relato de intervenção com professores da rede pública .....137**

*Cristiane Gomes de Souza - Alice Tereza Toscano de Souza Pereira - Gabriela Maria Morais Rufino de Araújo - Maria Clara Jucá da Cunha - Livia Carla Ferreira da Silva*

**O Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional do Semiárido Alagoano LAPES - AL e seu papel no reflorescimento de um pertencimento semiárido.....147**

*Ingrydy Lara Araújo Silva - Lucas Pereira da Silva*

**O psicólogo escolar no combate ao bullying no Brasil: revisão contemporânea (2018-2022) .....159**

*Leonardo Bismarck Lopes Caetano - Janaína Gaia Ribeiro Dias*

**Prevenção do comportamento suicida nas escolas: conquistas e desafios no contexto atual.....179**

*Wilzacler Rosa e Silva Pinheiro*

**Psicologia e Serviço Social: relato de experiência no interior de Alagoas .....199**

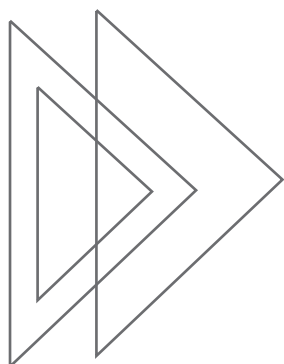
*Alinne Ferreira da Silva - Tatianah Farias de Cerqueira*

**Contribuições da psicologia escolar para o processo de transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental.....211**

*Leilane Silva Ferreira - Matheus Vitorio Lopes Gonçalves - Milena Wanderley Barros*

**Ligas Acadêmicas: contribuições para a educação universitária .....228**

*Karen Aline Salvador Guerra - Cristiana de França Monteiro - Adriana Melo Ferreira Calheiros - Liércio Pinheiro de Araújo - Susan Antunes Melro Filha*



## PREFÁCIO

É com genuína satisfação que trazemos à arena das discussões o livro “Psicologia na Educação: Experiências e Práticas Contemporâneas”. De fato, a tarefa de prefaciar a presente obra nos traz um sentimento, por assim dizer, em via de mão dupla. Por um lado, o de dever cumprido, haja vista que estamos entregando à comunidade das/os profissionais psi de Alagoas - e em extensão do Brasil - uma produção há muito tempo esperada e certamente necessária. Por outro, o da certeza de estarmos renovando ânimos e esforços em defesa de um projeto de longa data: a da efetiva inserção da Psicologia nas redes de ensino do estado de Alagoas. Os trabalhos aqui reunidos são um argumento cabal que o lugar da Psicologia também é na escola.

Há de se ressaltar que, por meio deste livro, erguer tal bandeira dialoga com um movimento nacional da profissão. Junto às(aos) colegas assistentes sociais temos nos mobilizado a favor da implementação da Lei nº 13.935/2019, a qual dispõe sobre a **prestação de serviços de psicologia e de serviço social** nas redes públicas de educação básica, uma demanda visível da sociedade brasileira hoje. Especificamente enquanto Conselho Regional de Psicologia - CRP-15 - assumimos essa responsabilidade também em atenção ao que foi deliberado na reunião nacional da Rede CREPOP (Centro de Referência em Psicologia e Políticas Públicas) em novembro de 2023, ao que fomos, como tem sido tradição desse regional, consonantes com a edificação de uma Psicologia plural, democrática e transformativa dos espaços onde circula sob o prisma da ética.

Quando iniciamos este projeto, tínhamos como intuito dar visibilidade às atividades profissionais desenvolvidas em contextos de atuação da psicologia na educação. Nas páginas que se seguem, apresentamos uma coleção de experiências que giram em torno dos fazeres e saberes da psicologia escolar e educacional e/ou da relação intrínseca entre essas áreas confluentes. Nesses relatos, evidencia-se a seriedade e competência daquelas(es) que em nome da psicologia vêm desenvolvendo pesquisa, intervenção, programas, projetos, oficinas etc., em contextos escolares e educacionais. Porém, não se trata apenas de um fazer bem, mas do porquê que sustenta cada fazer.

Partimos do pressuposto de que toda produção cultural, talvez de um modo especial a acadêmica ou científica, é igualmente e sempre uma invenção política. Ou seja, o que quer que façamos cultura ou intelectualmente tem como endereço a pólis e como consequência, o debate. Colocando-se em ação, a ciência psicológica que se pretende

crítica enseja uma provocação; nesse sentido, o registro pela via da escrita interroga tanto as(os) leitor(as) quanto sua autoria, haja vista pôr em julgamento suas intenções e efeitos. Quando um texto que busca refletir determinada prática da(o) psicóloga(o), além de compor um campo tão relevante como o da Educação, está pautado pela discussão da representatividade, essa invenção política se justifica por si só e como pública.

Tivemos o cuidado de priorizar a publicação dos estudos e relatos de atuações mais próximos do desafiante contexto dado pela atualidade brasileira. Àquelas/es psicólogas, educadoras(es) e acadêmicas(os) que colaboraram com o livro em tela certamente constituem parte da massa crítica que ao longo das últimas duas décadas tem se proposto a mudar a controversa história da própria psicologia escolar. Tantas vezes partícipe da reducionista lógica do aluno-problema, a psicologia caminha na direção de ter cada vez maior clareza quanto à sua função na escola e demais âmbitos de ensino e educacionais.

O tão discutido papel da(o) psicóloga(o) não é, definitivamente, ser alheio às diversas formas de violência e exclusão estruturalmente alocadas na escola. Estas correm o risco de nela se perpetuar mediante muitas vezes: a falta de vontade política do Estado, o imobilismo da sociedade e mesmo a dispersão da própria categoria em nome da qual atuamos. Muito pelo contrário, o profissional da psicologia, uma vez com a responsabilidade de compor a equipe escolar, está de forma invariável afetado por essas negligências, por isso mesmo também com a tarefa de se posicionar contrário a todas elas.

A você que tem nas mãos a leitura de “Psicologia na Educação: Experiências e Práticas Contemporâneas” que esta seja uma atividade gratificante, mas paradoxalmente incômoda. Basta que se recorde o fato de estarmos infinitamente aquém da possibilidade de multiplicar experiências tão ricas e enriquecedoras como as que trazemos no livro: as portas fechadas para a psicologia ainda são muitas e não serão abertas apenas por decreto. É preciso dialogar, sensibilizar, mobilizar: a comunidade escolar, a sociedade como um todo, o poder público, até mesmo a iniciativa privada.

Todavia, seja qual for o espaço ocupado, é preciso que a Psicologia não perca de vista os horizontes da profissão e a sociedade que almejamos ajudar a construir: cidadã e digna. A psicologia, ao reivindicar sua presença no campo escolar e educacional, deve dar provas da disposição em se reconhecer parte integrante do sistema educacional, mas de um modo que evite tanto caricaturar como perder sua própria identidade. O desenvolvimento da educação é por essência uma tarefa coletiva, a despeito da indispensável colaboração de cada indivíduo, pedra de toque da ciência social das(os) psicólogas(os).

É dentro da compreensão de continuum dialético que abarca a relação indivíduo-



-escola-sociedade e, sob licença poética, que enfim nos autorizamos a dizer: cada capítulo desse livro traz a força e a beleza de uma flor. Respire-o para poder exalar. O cultivo do jardim passa pelo dar as mãos de todas(os) nós.

Everton Fabrício Calado





## **A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM PSICOLOGIA A PARTIR DA ÊNFASE EM PROCESSOS EDUCATIVOS: REFLEXÕES SOBRE OS CONTEXTOS DE PRÁTICAS**

*Leila Kalinny Gomes de Souza*

*Virgínia de Oliveira Alves Passos*

*Marcelo Silva de Souza Ribeiro*

Esse capítulo possui o objetivo de debater a formação em Psicologia Escolar e Educacional a partir da experiência vivenciada pelos autores na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), mais especificamente a partir das atividades vivenciadas na ênfase curricular em Processos Educativos e de Desenvolvimento-aprendizagem.

### **FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

As atuais exigências na atuação do psicólogo requerem que o profissional desenvolva uma prática em equipes multiprofissionais, utilizando referenciais teórico-metodológicos que incluam a importância de um trabalho social, considerem os desafios postos pela realidade social na qual os indivíduos estão inseridos, destacando-se sua constituição histórica e cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) visam possibilitar tais mudanças a partir da formação inicial apontando a necessidade de adequações nas concepções quanto à estrutura do curso, ao perfil profissional dos egressos desejados e à maneira de estabelecer relações significativas entre teoria e prática no contexto curricular e da ação pedagógica.

A necessidade de redefinição do papel do psicólogo na escola inexoravelmente impacta a reestruturação de sua formação acadêmica. Embora a Psicologia Escolar e Educacional venha suscitando inúmeras reflexões acerca da formação e da prática dos profissionais que nela atuam (SOUZA; FACCI; SILVA, 2018), é com preocupação que acompanhamos o grande número de psicólogos que se formam sem terem tido qualquer contato com uma escola (ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011). Tal fato tem sérias implicações em virtude do risco de ser perpetuada uma prática que continua focada no indivíduo e em seu psiquismo.

Garantir uma formação crítica com apropriação quanto à dinâmica institucional escolar, de forma a possibilitar intervenções apoiadas em inúmeros elementos que consti-

tuem a subjetividade e as relações escolares se torna mais urgente a partir da aprovação da Lei nº 13.935/2019, que transforma em política pública a inserção de Psicólogos e Assistentes Sociais na rede básica de educação. Apesar das dificuldades de implementação da referida lei, que segundo suas disposições deveria ter se consolidada até dezembro/2020, é preciso que tenhamos profissionais aptos para fornecer uma atuação crítica, com bastante cautela para que não venhamos a recair em práticas preconceituosas e individualistas, para que aos poucos se possa ocupar o espaço já conquistado com a aprovação da lei federal.

Nesta direção, a formação em Psicologia Escolar e Educacional carece de muitos investimentos formativos em território brasileiro para que se possa contar com profissionais qualificados a assumir a grandiosa tarefa de Psicólogo em âmbito escolar, de modo a assumir um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e com a política de direitos, levando aos sujeitos uma psicologia crítica no intuito de romper com relações de dominação, opressão e violência.

Para que isto venha a acontecer, é fundamental contar com disciplinas que possibilitem discussões sobre os contextos escolares, de preferências a partir da articulação teoria e prática. No curso de Psicologia da UNIVASF, em seu núcleo básico, são ofertadas as disciplinas de Fundamentos da Psicologia Escolar/Educacional, Políticas Públicas e Compromisso Social e Práticas Integrativas, por meio das quais é possível o aluno entrar em contato com referenciais teóricos e práticas muitas vezes voltadas ao contexto educativo de forma a viabilizar o início da construção de uma postura crítica, comprometida socialmente.

Na disciplina de Fundamentos da Psicologia Escolar e Educacional são introduzidos temas como as políticas Educacionais a partir de uma análise crítica da psicologia escolar, dificuldades de aprendizagem numa compreensão crítica das dimensões afetivas, cognitivas, institucionais e socioculturais e produção do sucesso e fracasso escolar. Em Políticas Públicas e Compromisso Social é debatido, entre muitas outras políticas, a educação e sua caracterização, bem como o papel do psicólogo(a) frente a este campo científico e de atuação. Enquanto, que a disciplina de Práticas Integrativas fornece um primeiro contato do estudante com a prática profissional, e que em geral, é ofertado vagas para estágio observacional em escolas e instituições da região do Vale do São Francisco, oportunizando que alguns estudantes entrem em contato com esta realidade ainda no meio do curso.

Posteriormente no oitavo período do curso, os estudantes de Psicologia da Uni-

vasf podem escolher uma das duas ênfases oferecidas. Assim, as duas possibilidades são: 1. ênfase em processos clínicos e saúde coletiva; 2. ênfase em processos educativos e desenvolvimento-aprendizagem. A escolha destas duas ênfases para compor o curso vai na direção de formar profissionais comprometidos com as questões sociais, que levem em consideração a questão da cidadania e contemplem, em suas reflexões e práticas, as demandas da maioria excluída da população; capaz de atuar baseando-se em princípios éticos, visando à promoção da saúde coletiva e à qualidade de vida de indivíduos e de grupos humanos (UNIVASF - Projeto Político Pedagógico, 2010).

Além disso, a Univasf é situada na região do semiárido nordestino, logo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia desta universidade se propôs de considerar não só as carências econômicas das cidades sedes e de seu entorno, mas, fundamentalmente, as necessidades da população, no intuito de contribuir para o desenvolvimento sustentável e harmônico da região (UNIVASF - Projeto Político Pedagógico, 2010). Assim, a proposta formativa é graduar psicólogos capazes de criticar o modelo clínico, patologizante, com práticas comprometidas com as transformações sociais nas localidades onde estão inseridos.

## **PROCESSOS EDUCATIVOS E DE DESENVOLVIMENTO-APRENDIZAGEM**

O curso de Psicologia da UNIVASF em Petrolina (PE) oferece a ênfase de Processos Educativos e Desenvolvimento-Aprendizagem como uma das duas Ênfases Curriculares. A partir dela o estudante vai aprofundar competências para atuar diante dos problemas psicológicos e psicossociais significativos para o contexto educacional regional, por meio de atividades realizadas nas quatro disciplinas obrigatórias da ênfase, perfazendo um total de 270h e do Estágio Profissionalizante com 660h de carga horária. Na disciplina Educação e Políticas Públicas, abordam-se as políticas públicas educacionais da região, evidenciando as contribuições da Psicologia e as possibilidades de atuação do psicólogo. Em Orientação Profissional, o objetivo é que o aluno compreenda o campo da orientação profissional na atualidade, conhecendo as diferentes perspectivas teóricas que fundamentam o trabalho do psicólogo em atividades neste campo. Na disciplina Práticas Psicopedagógicas, o estudante compreende os Fundamentos da Psicopedagogia e aprofunda conhecimentos sobre estratégias e instrumentos utilizados para avaliação e intervenção, compreendendo a especificidade da atuação do psicólogo em psicopedagogia. Na

disciplina Teorias e Processos de Desenvolvimento-Aprendizagem, a relação desenvolvimento e aprendizagem é o principal aspecto estudado, tendo como base contribuições de diferentes perspectivas teóricas, assim como considerando os diversos contextos educativos. Aborda ainda a aprendizagem em domínios específicos e as principais dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. Em todas as disciplinas, há a realização de atividades práticas em contextos de atuação do Psicólogo Escolar Educacional viabilizando a inserção dos estudantes nos campos onde poderão realizar o Estágio Profissionalizante, nos 9º e 10º períodos. Muitas vezes o aluno desenvolve a atividade num único contexto, contemplando a parte prática de todas as disciplinas da Ênfase.

Os alunos vêm desenvolvendo atividades práticas e estágios em creches, em escolas públicas, nas salas de Acompanhamento Educacional Especializado, nos Institutos Federais, em secretarias estaduais e municipais de educação, no Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPSi e no Centro de Estudos e Práticas de Psicologia – CEPPSI/UNIVASF.

## **REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS**

Frente ao exposto, cabe relatar a experiência enquanto egressa da ênfase em processos educativos e desenvolvimento-aprendizagem ofertada no curso de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco. De modo geral, os temas estudados não foram recebidos com surpresa, em razão do meu envolvimento e paixão pela área ter aflorado anteriormente. Recordo-me de ter iniciado a disciplina de Práticas Psicopedagógicas pensando que estudaria dificuldades de aprendizagem, orientação à queixa escolar, a importância da afetividade na educação, medicalização, uso dos jogos em intervenções pedagógicas, entre outros próximos a esses. E, de fato, os conteúdos abordados contemplaram minhas expectativas.

Nesta direção, tive a oportunidade de revisitar o tema queixa escolar de grande relevância no trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional, tendo sido abordado também durante a disciplina de Fundamentos da Psicologia Escolar e Educacional no 5º período do curso. Em suma, queixa escolar é uma demanda que tem como centro o processo de escolarização, mas que não acontece isoladamente, pelo contrário emerge de uma rede, de todo um contexto social.

A partir disso, percebi que para entender a queixa é preciso olhar para todos esses processos, não só para o aluno ou seu envolvimento na escola. Dito de outro modo, é

preciso fazer uma triagem, conversar com a família, com os diretores, professores, com o aluno e todos os envolvidos. Esse trabalho investigativo também se configura como uma avaliação psicopedagógica e, por vezes, pode até ser uma intervenção, visto que, ao conversar com os atores para entender as problemáticas apresentadas, o psicólogo já pode estar realizando seu trabalho por meio de ferramentas como a escuta, a orientação e os devidos encaminhamentos/plano de ação.

Outra temática marcante foi a medicalização, através do debate consegui compreender a amplitude do tema, uma vez que a medicalização é o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos, ou seja, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas (MEIRA, 2012). Assim sendo, a discussão não se resume exclusivamente ao uso de um fármaco, mas inclui também a exigência exacerbada de diagnósticos e produção de laudos.

Como a disciplina de Práticas Psicopedagógicas contém uma parte exclusivamente prática realizei vinculado ao projeto de enfrentamento à queixa escolar (projeto de extensão da UNIVASF desenvolvido em parceria com a secretaria municipal de educação de Petrolina) buscando contribuir em uma escola pública de nível fundamental II que estava lidando com uma situação emergencial de crises de ansiedade e ataques de pânico em várias alunas durante o tempo em que estavam na escola. Com muito cuidado para entender a demanda apontada inicialmente pelas coordenadoras fui até a escola ouvir os atores envolvidos. Inicialmente escutei as alunas, as coordenadoras e as professoras mais próximas, também tentei contato com a família de uma estudante, mas a escola não possibilitou o contato e julguei inadequado realizar o diálogo de modo pessoal, sem vínculo com a escola. De todo modo, foi percebido durante as visitas que as providências tomadas pela instituição eram de ordem biologizante, em momentos de crises era acionado atendimento médico das unidades básicas de saúde e até mesmo o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) e as orientações e serviços prestados foram no sentido de acolher e fornecer técnicas de enfrentamento a crises, respiração, validação das emoções, etc. O entendimento da demanda só foi possível em razão do debates que perpassam minha formação, inclusive a compreensão de que não me cabia julgar a equipe escolar ao encarar os problemas que ali estavam como de biológicos e seu tratamento medicamentoso, mas de buscar romper mesmo que minimamente com esta lógica ao conversar abertamente e educativamente com as coordenadoras ampliando a análise da situação, refletindo sobre os fatores envolvidos, e alertando sobre construção de estratégias de enfrentamento e

possíveis melhorias.

Na disciplina de Orientação Profissional (OP) tive a oportunidade de realizar a prática com alunos de um cursinho pré-vestibular ofertado como projeto de extensão da própria UNIVASF, com o objetivo de preparar estudantes de baixa renda e de escolas públicas para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando o acesso democrático ao ensino superior. A escolha por ofertar OP para este público, foi por si só muito significativa, pois o público alvo dificilmente teria acesso a este serviço por outros meios. Durante o processo, uma participante desistiu do cursinho e da OP pela necessidade de trabalhar - mesmo o cursinho sendo ofertado apenas aos sábados e a OP no intervalo de almoço. Outra participante relatou durante o processo sua dificuldade de estudar para o ENEM durante a semana, por ter que se dedicar muitas horas ao trabalho, pouca energia sobrava.

Outros relatos também foram comuns associados a limitações socioeconômicas, como a escolha do curso se limitar aos que são ofertados em universidades públicas de Petrolina-PE ou Juazeiro-BA (cidade vizinha), pois sabiam que era improvável custear moradia em outros locais. Nisto, consegui trabalhar diante das possibilidades que eram colocadas, pois sabia que de nada adiantava uma OP que desconsiderasse a realidade do orientando, conforme apontado por Bastos, Lucindo e Almeida (2016) a oferta da OP para outros públicos, além daquele tradicionalmente atendido em consultórios particulares, tornou-se crucial para a afirmação de direitos básicos associados ao acesso à educação e ao trabalho.

A disciplina de Educação e Políticas Públicas foi cursada de modo remoto em virtude da pandemia da COVID-19, não realizei nenhuma prática dentro de instituições educacionais, mas os debates em aula, a bibliografia estudada acrescentou diversos aspectos a minha formação. Foi nela que pude refletir sobre como a escola foi sendo estruturada de modo a desempenhar o papel de normatizar e regular o processo educativo, controlando o tempo, o ritmo de aprendizagem e sobretudo os conteúdos ensinados. Fez-me pensar como a estrutura escolar foi pensada para servir aos interesses do capitalismo, perpetuando desigualdades e contribuindo diretamente para a exclusão e conseqüentemente, de forma estratégica, pensada para dominar. Uma escola onde o aluno não tem voz, nem vez, onde as relações de poder se concretizam. Além disto, percebi que práticas que sejam na direção de romper com ideologias dominantes, processos de alienação e promover consciência crítica não são bem aceitas, mas que ainda assim é necessário insistir e defender uma educação em que caibam todos.



Ao cursar a disciplina de Teorias e Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem ofertei oficinas para alunos do ensino fundamental de uma escola pública junto com outros colegas de turma. Para entender sobre o que seriam as oficinas foram feitas visitas prévias à escola e diálogo com o grupo de alunos, bem como dinâmicas que nos permitissem entender quais as necessidades do grupo e a partir delas formular intervenções. Em resumo, foram elaborados dois encontros voltados para as vivências da adolescência, relações familiares e com os pares e questões relacionadas à saúde mental. Algumas limitações se apresentaram, como por exemplo, a limitação do espaço escolar, pois como não havia sala disponível para realizar os encontros, foi preciso realizar na quadra esportiva, no entanto foi possível contornar a situação, uma vez que a vontade de promover esses espaços preventivos e de cuidado era bem maior que as limitações encontradas no caminho e ter aprendido durante a formação que para fazer Psicologia, principalmente, nas políticas públicas é preciso resistir aos empecilhos que surgem com bastante frequência.

Após a ênfase, realizei o estágio profissionalizante em uma escola particular, e todos esses temas me foram muito caros. O desenvolvimento de uma postura crítica durante a ênfase me proporcionou uma melhor compreensão dos fenômenos que perpassa o dia a dia da escola, a experiência ao longo dos dois semestres de estágio fez-me entender que o caminho na Psicologia Escolar e Educacional, se faz ao caminhar, mas isto exige cautela, fundamentação teórica, compromisso social, coragem e, sobretudo, vontade.

Afirmo isso, em razão de ter visto de perto, uma equipe de psicologia preocupada em ofertar atendimentos clínicos dentro do setor de psicologia escolar, prática que se distancia dos ideais defendidos pela Psicologia Escolar e Educacional que pude conhecer na formação. Os projetos de OP também destoavam do defendido pela literatura, focado principalmente na utilização de testes psicológicos – que poderiam facilmente ser substituídos por intervenções grupais e análises mais aprofundadas da realidade dos alunos. Realizei inúmeras tentativas de provocar os profissionais que ali estavam, mas poucos foram os retornos.

Apesar disso, é preciso esperar, verbo tão bem descrito por Paulo Freire (1992):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar

adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

O processo formativo que experienciei foi, com certeza, um divisor de águas. Se antes eu questionava “o que o aluno tem que não consegue prestar atenção?”. Hoje, consigo reformular esse tipo de pergunta, do seguinte modo: o que na escola produz a falta de atenção e concentração? E frente a afirmações como “o aluno não aprende”, frequentemente questiono o motivo “não aprende por qual motivo e o quê?”, “Será que estão sendo dadas as condições ideais para que ele se envolva ativamente no processo educativo?”.

### **Referências**

ASBAHR, F. DA S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 1, p. 157-163, 2011.

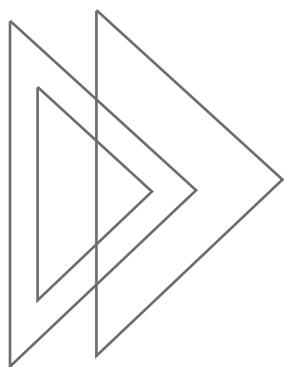
BASTOS, J. C.; LUCINDO, E. V.; ALMEIDA, B. C. A Orientação Profissional para o aluno do ensino público: uma abordagem sócio-histórica. **Rev. Universo juiz de fora**, v. 3, n. 1, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012.

SOUZA, M. P. R. DE; FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. DA. EDITORIAL 22.1 - Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 13-16, 2018.

UNIVASF. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia**. Colegiado de Psicologia, 2010.



## **A PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**

*Airton Lucena Santos do Nascimento*

*Marcelo Silva de Souza Ribeiro*

A Lei 13.935 de 2019 garantiu a obrigatoriedade de profissionais da Psicologia e da Assistência Social nas escolas públicas. Contudo, parece ainda haver dúvidas quanto a função a ser desempenhada e mesmo a efetivação de contrato desses profissionais nas escolas. Qual seria, portanto, a responsabilidade de um psicólogo escolar educacional no âmbito da Lei 13.935? Quais as nuances que afetam a presença ou ausência desse profissional nas escolas? Como se daria esse contrato? Há garantias orçamentárias para tanto? O presente texto tem por objetivo levantar reflexões acerca das dinâmicas atreladas a atuação de psicólogos em contextos escolares públicos e privados.

Inicialmente será abordado a construção histórica e inserção da Psicologia Escolar Educacional no Brasil, delineando quais as interfaces entre o que é ofertado, enquanto serviço, e o que essa prática tem revelado nas escolas. Também serão discutidos elementos e marcas referentes à educação neoliberal, e como a Psicologia tem se portado frente a essa dinâmica, levando em consideração os preceitos éticos e os valores dos institucionais envolvidos. Por fim, nas considerações finais, serão retomados as questões disparadoras e possíveis direcionamentos a essas indagações.

### **Um pouco de história.**

A inserção da Psicologia e a forma como ela foi incorporada no Brasil são partes importantes para a compreensão da proposta atual do que entendemos como Psicologia Escolar Educacional. Segundo Lima (2005), existem três momentos marcantes para a constituição da área: a utilização da psicometria no processo de avaliação de estudantes; a vertente clínica e diagnóstica nos processos educativos e a análise crítica acerca dos contextos dos estudantes e o impacto disso em sua vivência escolar.

A literatura indica que a primeira função exercida pelos psicólogos nas escolas no Brasil foi a utilização de testes que propunham medir construtos psicológicos, como a inteligência. Nessa direção, essa perspectiva, além de categorizar os estudantes, segregava-os, pois os melhores desempenhos nos testes, tidos como os melhores alunos, poderiam garantir o ingresso em um processo de ensino regular, enquanto os demais, considerados

como inferiores, vivenciariam uma outra modalidade de processo, ou seriam agregados em uma turma diferente dos demais (LIMA, 2005).

O segundo momento da inserção de psicólogos nos sistemas de ensino, teve como objetivo diagnosticar as crianças que apresentassem menores desempenhos nos processos de ensino tradicionais. Essa vertente teve por inspiração a Psicanálise, relacionando questões familiares e problemas de aprendizagem, e o modelo biomédico, por um viés patologizante. A partir disso, a prática da Psicologia Escolar assumiu um caráter mais clínico voltado para a orientação familiar e a atribuição de rótulos a problemas de aprendizagem (LIMA, 2005).

A partir da década de 1970, inspirados no desenvolvimento de pesquisas nos Estados Unidos, houve um interesse maior nas relações entre os níveis socioeconômicos e o rendimento escolar. Essas teorias postulavam que crianças com níveis sociais caracterizados pela escassez de recursos financeiros, não aprendiam da mesma forma que crianças de grupos privilegiados. Com essa justificativa, programas de educação compensatória foram instituídos, pautados na intenção de educar os pobres e sanar suas precariedades (LIMA, 2005). Foi a partir de 1980, segundo Lima (2005) que se instaura um movimento de análise crítica dessa constituição de atuação da Psicologia Escolar, com base no Materialismo Histórico Dialético.

Um ponto fundamental da teoria Materialista Histórico Dialética é a compreensão de que a escola e a educação passam a ser compreendidas como pilares fundamentais no processo de socialização. Segundo Lima (2005), a desconsideração das construções sociais do indivíduo e a redução dele em termos biomédicos e escores psicométricos, individualiza o processo educativo e impossibilita a compreensão ampla de fenômenos que também afetam o processo escolar, como o contexto histórico social, reproduzindo relações de exclusão e segregação Social.

Nesse sentido, a proposta segue pela análise de múltiplos fatores, levando em consideração o contexto social e a construção histórica das relações, colocando a escola como espaço para a problematização dos produtos advindos relações sociais, que promovem a segregação e a exclusão social, além da manutenção de estratos sociais que reverberam a desigualdade social. Essas discussões têm por fim levar à reflexão dos estudantes e favorecer a construção de uma consciência crítica acerca das questões sociais com o objetivo da transformação social (LIMA, 2005).

No que se refere a questão da transformação social, destaca-se Paulo Freire (1921-1997). Sua proposta para a Educação rompe com as metodologias tradicionais e com

o ensino bancário, e fomenta o preparo dos estudantes para que sejam conscientes de problemas sociais que foram construídos historicamente, incidindo na luta política e na participação de movimentos sociais (ALMEIDA; BARCELOS; GOMES, 2021).

Portanto, percebe-se que a inserção de psicólogos no Brasil dialogou, em alguns de seus momentos, com ideologias que segregam e discriminam os alunos por suas diferenças e singularidades. A mudança no panorama vem de críticos aos modelos de educação tradicional e que fundamentam, enquanto papel da Educação, a transformação social, provenientes de vertentes Materialistas Históricas Dialéticas.

E por meio de intensas mobilizações e discussões da Psicologia Escolar Educacional no Brasil foi possível a construção do projeto e instauração da Lei 13.935/2019, que garante a presença de Psicólogos e Assistentes Sociais nas redes públicas de ensino. Tal garantia prevê o atendimento e o pleito de um processo educativo de carácter social, pautando a convivência na escola e a aproximação da família. De maneira operacional, o projeto tem por objetivo melhorar a acessibilidade e a inclusão dos(as) estudantes, garantir a presença e a continuidade dos(as) alunos(as) no ambiente escolar, pleiteando alimentação, segurança, acolhimento e saúde mental (CFP, 2022).

Todos estes elementos relacionam-se com a construção de uma Educação com viés crítico e para a transformação social. É importante, portanto, compreender quais as estratégias governamentais adotadas para viabilizar essa Lei. Em 2020, o portal do CFP publicou uma matéria afirmando que entidades governamentais iriam destinar verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a viabilização da presença destes profissionais.

Entretanto, muitas escolas ainda não possuem a presença do psicólogo, levantando a necessidade de um debate sobre a real viabilização das verbas para a inserção destes profissionais no campo. Segundo Bertasso (p. 45, 2022), ao questionar a viabilidade da contratação de psicólogos, aponta que desde o governo Temer (2016-2019) não houve liberação de verba do Fundeb para contratação de novos professores para a rede pública, dificultado diretamente a contratação tanto de psicólogos quanto de assistentes sociais.

Outro aspecto importante é a operacionalização de contratos de trabalho, onde serão pactuadas a carga horária, o salário e as obrigações. Os tipos de contratação e a modalidade de trabalho presentes nos editais, muitas vezes extrapolam a jornada semanal de 30 horas, e ainda direcionam a temporalidade do serviço (BERTASSO, p. 46, 2022).

Logo, faz-se necessário pesquisas de avaliação da implementação da Lei 13.935/2019, averiguando a inserção dos profissionais no ambiente escolar e mapeando

as dificuldades encontradas pelos conselhos das categorias e pelas escolas. Viabilizar o diálogo sobre a importância desses profissionais no corpo profissional, agregando na resistência e no compromisso em pleitear verbas para todo o sistema educacional público no país é um dos principais desafios.

### **Psicologia enquanto serviço: O que é ofertado e o que a prática revela?**

Como abordado anteriormente, a inserção da Psicologia no ambiente escolar se deu ao longo do tempo e imersa em contextos históricos que influenciavam a visão a respeito dos estudantes. Então, pela compreensão atual que localiza a escola como um espaço social potente para o exercício da cidadania e da democracia, a atuação do psicólogo atravessa a compressão das dinâmicas relacionais constituídas nesse espaço. Ao problematizar essas relações, o olhar do psicólogo precisa voltar a fatores ambientais que podem afetar a vida em sociedade, como o distanciamento social devido a COVID-19 (LIMA & MARINHO, 2022).

Logo no primeiro trimestre de 2020, com os avanços dos casos de infecção pela COVID-19 e a instauração de um período de isolamento social, grandes mudanças laborais tiveram que ser adotadas pela sociedade. Nos sistemas de ensino, a implantação de um sistema de aprendizagem remota às pressas e sem nenhum planejamento prévio teve impactos significativos na vida de vários estudantes, principalmente os matriculados nas redes públicas do país. Estes, que já vivenciavam o produto de relações desiguais no Brasil, sofreram grande impacto em seus processos de ensino, desde a questões estruturais – não ter equipamentos e nem conexão de qualidade para acompanhar as aulas – como também insuficiência de insumos básicos necessários para a sobrevivência (LIMA & MARINHO, 2022; LIMA, 2005)

Tendo em vista a segurança sanitária em volta do distanciamento social, a Psicologia, de modo geral, reinventou-se e utilizou de meios tecnológicos para continuar a sua oferta de serviço. Muitos profissionais passaram a atender de forma remota no período pandêmico, adaptando seus serviços, o que não foi diferente dos psicólogos inseridos em escolas (LIMA & MARINHO, 2022). No final de 2021 e início do ano letivo de 2022, as aulas presenciais retomaram, e os efeitos de quase dois anos em período remoto na vida de crianças, adolescentes e corpo docente, ainda é estudado. E, mesmo com tamanhas adaptações para o período remoto e na retomada do presencial, a atuação e prática da psicologia, enquanto serviço, precisam estar alicerçados nos princípios e diretrizes dos direitos humanos e no direito da educação equânime para todas e todos.

Entretanto, como pontuado por Lima e Marinho (2022), alguns traços da prática clínica ainda estão presentes na Educação, devido as demasiadas patologizações e a este-reotipação de alguns comportamentos como problemáticos, ainda cerceiam a educação. Ademais, a adoção de notas como coeficiente de rendimento, reforça ainda mais um modelo de estudante desejado, desconsiderando seu contexto social e sua história de vida, impondo ao estudante a responsabilidade, enquanto mérito de ser melhor.

Mesmo com tantos caminhos trilhados historicamente, e mesmo com as adaptações que a história nos põe à prova enquanto profissão, é possível visualizar que o serviço da Psicologia, mesmo idealizado nas diretrizes dos direitos humanos, ainda é paralelo a um modelo clínico e segregacionista. Mas onde está o desencontro entre o desenvolvimento da teoria crítica da educação, enquanto ferramenta potente para transformação social, e os resultados de suas práticas?

### **Psicologia enquanto produto? As marcas do capitalismo.**

Ao analisar as construções e a participação dos psicólogos nas escolas, evidenciam-se barreiras que afetam diretamente a prática, como a falta de recursos ou a própria ausência de profissionais em escolas, principalmente em instituições públicas de ensino. Entretanto, quando se é colocado em análise as reverberações da atuação em contextos privados outros fenômenos surgem, realocando a Psicologia Escolar Educacional nos parâmetros iniciais do seu desenvolvimento: um viés clínico, padronizado e segregacionista da educação (SOUZA; RIBEIRO & SILVA, 2011).

Em um estudo com psicólogos da rede privada de ensino, Souza, Ribeiro e Silva (2011) evidenciaram as marcas inerentes ao interesse liberal e mercadológico da escola privada, que privilegia as classes mais favorecidas. Nesse sentido, a Educação adquire um viés de produto, com projetos de marketing elaborados, além de um esquema de vendas, onde, por objetivo final, colocará seus estudantes no topo do mundo. Toda essa construção privada reafirma e reforça as discrepâncias entre as classes sociais e reafirma o mérito das classes dominantes sem problematizar o lugar de seu privilégio.

Logo, vende-se um sistema de ensino bancário que evidencia aprovações e não a transformação social. E, nessa mesma direção, a Psicologia entra no pacote do produto: aqui, ela passa a vender inteligência emocional, empreendedorismo, motivação para vencer, entre outras marcas de uma cultura que prioriza o sucesso através da meritocracia, até porque, nesse contexto, os alunos são responsáveis pelo próprio sucesso. Toda essa organização para conquistar novos clientes (SOUZA; RIBEIRO & SILVA, 2011; LIMA,

2005). Mas no cotidiano, o que a prática no contexto privado revela?

Segundo Souza, Ribeiro e Silva (2011), o que foi observado enquanto prática dos profissionais em Psicologia revela: 1) que os profissionais são usados como um “tapa buraco” em situações que não são funções destes, como entrar em sala de aula pela falta de um professor, ou até mesmo como ajuda em situações burocráticas da escola, como a matrícula; 2) a não definição operacional do seu trabalho pelos seus pares, que muitas vezes entendem a atuação do psicólogo escolar educacional enquanto psicólogo clínico da escola; 3) que nem todos os psicólogos entrevistados na pesquisa apresentaram a consciência da relação entre escola-mercado, o que pode sinaliza a reprodução, mesmo que de forma subliminar, de relações de desigualdade e respaldo do modelo meritocrático.

Os autores concluem que, em muitos casos, os psicólogos tornam-se refém desse modelo por medo da demissão, repreensão institucional ou até por medo dos cuidadores não concordarem com suas práticas, por exemplo. Pois, trabalhar de forma oposta aos valores da empresa pode soar inconveniente para a gestão ou até mesmo para os cuidadores (ou clientes) vinculados à instituição. Vale ressaltar que existem preceitos éticos que precisam ser resguardados, mesmo com a pressão institucional optando por usar de omissão em certas circunstâncias. O medo de uma situação ser amplamente divulgada pelos meios midiáticos ou até mesmo receio de o cuidador tirar o estudante da escola, não justificam a quebra de um princípio em voga nos direitos humanos, e mais especificamente no Estatuto da Criança e do Adolescente.

### **Preceitos éticos da profissão**

De acordo com a cartilha de Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, do Conselho Federal de Psicologia (2019), não é possível compreender a Educação sem inseri-la nos debates políticos e econômicos, relacionados às políticas públicas e as políticas sociais. A Educação, como direito Constitucional, foi garantida em 1988 enquanto um direito humano e fundamental para a manutenção das relações sociopolíticas, culturais e econômicas. E, como foi abordado anteriormente, é no espaço escolar que se iniciam as primeiras relações sociais fora do eixo familiar, o que vai integrando os estudantes nas novas redes relacionais.

Após a Constituição de 1988, com a redemocratização do Estado, que tem-se a abertura para a criação de documentos que são mantenedores de direitos e deveres fundamentais para a atuação de todos os profissionais inseridos na escola: como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Educação para Todos (1990), a Decla-



ração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014) (BRAMBILLA & AVOGLIA, 2010; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Esses documentos são delimitadores e são vistos como referenciais para a execução dos trabalhos na educação, pois, eles asseguram os direitos e os deveres das crianças e adolescentes. Além disso, afeta a atuação do psicólogo no caráter interventivo, possibilitando o alcance nas esferas de proteção a saúde e dignidade, além da prerrogativa do direito à educação de qualidade (BRAMBILLA & AVOGLIA, 2010; Conselho Federal de Psicologia, 2019). Por exemplo, frente a um caso de violência física ou psicológica em crianças ou adolescentes, é dever da escola e de todos os profissionais envolvidos realizarem a denúncia ao Conselho Tutelar e apurarem o caso para que medidas necessárias sejam tomadas para a proteção da dignidade do infantojuvenil.

Porém, mesmo com a cobertura constitucional de proteção à criança e ao adolescente, tem-se a preocupação de que casos de violências ocorridos em seus eixos familiares não estejam sendo reportados. Muitas vezes, por medo da reverberação na mídia, ou até pelo receio da perda da matrícula do estudante, os profissionais optam por omitir as situações e tentam resolvê-las internamente enquanto instituição escolar. Em alguns casos, essa postura pode fortalecer o vínculo da escola com a família, gerando resultados positivos. Entretanto, a consciência crítica do estudante acaba sendo ignorada, o que pode gerar mais sofrimento por parte dos estudantes.

A escola produz e reproduz representações sociais acerca da sociedade em que está inserida, portanto é indispensável o comprometimento dos profissionais com a problematização de questões que possam afetar a vida dos estudantes, como a exclusão social, discriminação, violência, desigualdade, racismo, entre outros. Logo, um dos principais deveres éticos está vinculado a problematização das práticas que são vivenciadas no contexto escolar, para que elas não sejam reprodutores de vieses que pautem uma modalidade de discurso estigmatizante, tão presente na construção da Psicologia Escolar Educacional no Brasil, e não acabem invisibilizando a própria experiência do estudante, colocando-o como agente passivo do seu processo educacional (BRAMBILLA & AVOGLIA, 2010; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

### **Considerações Finais**

Com o aumento dos casos de violência nas escolas, tanto públicas quanto pri-

vadas, foi perceptível, na mídia, que o público indicava uma certa frequência relacional entre os incidentes e a presença ou ausência do psicólogo. Porém, ao por esses fenômenos sobre análises e contextualizá-los historicamente, entende-se que a violência sempre esteve presente na escola, em forma de preconceitos, bullying, invisibilização de sofrimento, falta de assistência, entre outros fenômenos.

Com isso, enquanto a responsabilidade de um psicólogo escolar educacional no âmbito da Lei 13.935, vale ressaltar o compromisso ético e moral com a Educação, localizar e pleitear a Psicologia nesse espaço, não como reprodutora de um modelo clínico patologizante, ou como uma forma de potencializar os alunos para o futuro. Os psicólogos inseridos em escola ou sistemas de ensino tem um compromisso de defender a dignidade dos alunos e atuar para contribuição a uma educação emancipadora e crítica.

A respeito das nuances que afetam a implementação da Lei 13.935, nota-se que é importante que as estratégias governamentais estejam alinhadas com os objetivos dos planos de educação pública. Desde 2019, houve cortes e restrições orçamentais que sucatearam a Educação pública no país em todos os níveis. E, nessa direção, surge uma esperança (do verbo esperar) que, com o início de um novo mandato governamental, os diálogos sejam efetivos e as verbas para a efetivação da presença de psicólogos e assistentes sociais, além da contratação de novos professores, aconteça.

Ademais é necessário pautar o debate sobre o papel e a importância do psicólogo nas escolas, tanto no contexto público-demarcando espaço enquanto luta e resistência para garantia de outras políticas públicas para a educação- quanto no contexto privado, onde a psicologia atravessa um desafio: desvincular-se de um espaço capitalista, fundamento pela Educação Neoliberal para fomentar as discussões sobre as problemáticas sociais.

É necessário que a Educação esteja alicerçada na vivência e no protagonismo dos(as) estudantes, enquanto indivíduos políticos, problematizando a construção histórica das relações sociais e instigando a investigação e o pensamento crítico, almejando a autonomia e a transformação social.

## Referências

ALMEIDA, S. F. DE; BARCELOS, D. C.; GOMES, D. R. Educação do Campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático. **Praxis Educativa**, v. 16, p.

1–19, 2021.

BERTASSO, Maria Laura Lopes. Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Universidade do Oeste Paulista**, Presidente Prudente, 2022.

BRAMBILLA, B. B.; AVOGLIA, H. R. C. O Estatuto da criança e do adolescente e a atuação do psicólogo. **Psicólogo informação**, v. 14, n. 14, p. 102–121, 1 out. 2010.

**Conselho Federal de Psicologia (Brasil)**. Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica. Brasília, 2. ed., 2019. Disponível em: <<https://psicologiana-educacao.cfp.org.br/publicacoes/>>

Entidades garantem compromisso por financiamento da lei da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de ensino. CFP, 2020. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/entidades-garantem-compromisso-por-financiamento-da-lei-da-psicologia-e-do-servico-social-nas-redes-publicas-de-ensino/>>. Acesso dia 20 de abril de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008.

LIMA, E. N.; MARINHO, I. C. Serviço de Psicologia Escolar na rede municipal de educação de Fortaleza (CE): primeiros resultados. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades** - Rev. Pemo, v. 4, p. e47304, 10 jan. 2022.

Senado aprova criação do Sistema Nacional de Educação com emenda que contribui com a efetiva implantação da Lei 13.935. CFP, 2022. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/senado-aprova-criacao-do-sistema-nacional-de-educacao-com-emenda-que-contribui-com-a-efetiva-implantacao-da-lei-13-935/>>. Acesso dia 20 de abril de 2023.

SOUZA, C. S. DE; RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C. DA. A atuação do psicólogo escolar

na rede particular de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 53–61, jun. 2011.



## **UMA HISTÓRIA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO NO ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E A PRÁTICA EM EDUCAÇÃO**

*Carmen Silvia Motta Bandini*

*Heloisa Helena Motta Bandini*

O papel da Psicologia na Educação no Brasil mudou bastante ao longo do tempo (BARBOSA; de SOUZA, 2012; GUZZO et al., 2010; MALUF; CRUCES, 2008). Principalmente após o reconhecimento da Psicologia como uma profissão, em 1962, houve um destaque do papel do profissional psicólogo nas áreas de ensino, mesmo que não tenha existido consenso ideológico, conceitual e prático em sua atuação na área (GUZZO et al., 2010).

Maluf e Cruces (2008) relatam que nos anos de 1980, no Brasil, o papel do psicólogo na Educação era descontextualizado e não-crítico, de forma que o profissional cuidava fundamentalmente de praticar atividades avaliativas, sem qualquer função transformadora das realidades individuais e sociais das crianças, principalmente nos casos das crianças de baixa renda, estudantes das escolas de periferias e públicas. Neste contexto, o psicólogo não analisava adequadamente o contexto escolar e, sendo assim, o “fracasso” dos estudantes era creditado quase que exclusivamente a eles próprios ou a sua formação familiar.

Esta realidade passou a mudar nos anos de 1990, década em que o sistema educacional brasileiro começou a ser colocado no foco da produção acadêmica da área (MALUF; CRUCES, 2008). Nesta nova perspectiva, a literatura passou a denunciar a estrutura insatisfatória do sistema de ensino e, desta forma, muitos aspectos importantes da estrutura da Educação no país, passaram a estar na base das explicações do insucesso das crianças, principalmente no caso das crianças mais pobres alunas das escolas públicas. Assim, o “fracasso escolar” deixou de ser creditado apenas (ou predominantemente) a questões individuais das crianças. Mesmo assim, a Psicologia passou a sofrer críticas por não propor ainda um quadro efetivo no ajustamento do sistema, de forma e enfrentar os problemas encontrados. Maluf e Cruces (2008) sustentam que, nesta época, a Psicologia Educacional começou a ser criticada por não dialogar com outras áreas do conhecimento, tais como as Ciências Sociais, a Filosofia ou a Antropologia, de forma a melhorar o sistema educacional como um todo.

Apesar das críticas, houve avanço na forma da compreensão do papel do psicólogo já naquela época e novos caminhos para a Psicologia começaram a ser apontados (MALUF; CRUCES, 2008), principalmente no que diz respeito a interdisciplinaridade como ferramenta fundamental para a compreensão e intervenção do comportamento humano. Neste contexto, houve preocupação com a construção de novos modelos de currículos para os cursos de Psicologia, buscando conectar a formação do estudante de graduação às necessidades da sociedade.

Chegados os anos 2000, Maluf e Cruces (2008) relatam que houve um aumento significativo de literatura contando casos exitosos na formação do psicólogo escolar. Neste novo contexto, novas práticas começaram a tomar corpo, mesmo que não existisse consenso em muitas das práticas adotadas ou mencionadas. Destas novas práticas, as autoras destacam a elaboração de políticas públicas voltadas ao campo educacional, os esforços para o planejamento e a avaliação de programas de ensino e a capacitação de docentes, para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Um exemplo desta nova forma da Psicologia entender o campo educacional pode ser visto no relatório final de um grupo de trabalho formado por renomados psicólogos brasileiros e internacionais sobre a alfabetização infantil intitulado “Alfabetização infantil: os novos caminhos”, originalmente publicado em sua primeira edição no início dos anos 2000, e já em sua terceira edição, publicada em 2019 (BRASIL, 2019a). Neste relatório, um mapa do cenário da época sobre o ensino foi traçado e soluções para mudanças efetivas na Educação, em termos de políticas públicas, foram sugeridas. Este relatório culminou, em certa medida, na Política Nacional de Alfabetização (PNA), atualmente em vigor no país (BRASIL, 2019b).

De uma forma geral, então, Guzzo et al. (2010) e Barbosa e de Souza (2012) destacam que a Psicologia saiu de uma atuação meramente avaliativa das crianças com dificuldades de aprendizagem, em que um modelo de atuação clínica individual era majoritário, para uma atuação em que o psicólogo escolar passa a colaborar com os educadores, para a promoção da aprendizagem dos indivíduos. Esse modelo, abandona a ideia de remediação de problemas já instalados e passa a priorizar medidas interventivas, que se antecipem aos problemas educacionais.

Diante deste contexto, compreende-se que a Psicologia deve se juntar a outras áreas do conhecimento (MALUF; CRUCES, 2008) para, como apontam Guzzo et al. (2010), construir na área de ensino intervenções voltadas, não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento emocional, social e motor das crianças. Mais do

que isso, a atuação deve envolver todos os atores ligados ao processo ensino-aprendizagem (alunos, educadores, pais e comunidade), de forma a construir conhecimento, colaborar em orientações, capacitações e treinamentos e favorecer a aprendizagem de todos neste cenário (BARBOSA; de SOUZA, 2012).

Em um cenário tão complexo, o objetivo deste capítulo é apresentar um caminho de pesquisas e intervenções realizadas pelas autoras do presente texto, no Estado de Alagoas, para diversas populações em risco para o surgimento de dificuldades de aprendizagem, ou que já apresentavam tais dificuldades, com o foco no desenvolvimento de repertórios de leitura, de escrita e de outras habilidades acadêmicas importantes. Este caminho começou a ser percorrido há quase duas décadas, ainda durante a formação acadêmica de ambas as autoras, mas adquiriu um corpo mais substancial e promissor, há cerca de 15 anos. De lá para cá, buscou-se estabelecer, não apenas a construção de conhecimento sólido sobre os repertórios mencionados, mas também uma prática interventiva em rede, que buscou dialogar com outras áreas do conhecimento e com os diversos atores do sistema educacional. Tais características do trabalho parecem estar em consonância com o preconizado para a formação em Psicologia voltada a Educação, na atualidade, conforme mencionado até aqui.

Para cumprir seu objetivo, o texto deve abordar, inicialmente, o cenário da Educação no Brasil e um breve contexto histórico de atuação das autoras dentro deste cenário, para, posteriormente, serem apresentados os trabalhos realizados durante os quase 15 anos de pesquisas e intervenções na área.

### **O cenário da educação no Brasil e o contexto histórico dos trabalhos aqui apresentados**

Os dados oficiais publicados pelo governo federal, por meio da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD), indicam que a taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais no Brasil caiu de 7,2% em 2016, para 7,0% em 2017 e para 6,6%, em 2019 (IBGE, 2019). Contudo, apesar da contínua queda nos anos indicados, o acesso à Educação não faz parte da vida de muitos brasileiros. Isso porque, em números absolutos, esta taxa ainda representa cerca de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever em nosso país. Tais números sobem para 18%, quando considerada a população com 60 anos ou mais de idade (IBGE, 2019).

Em relação às diferentes regiões geográficas do Brasil, os índices de analfabetismo na região Nordeste, 13,9%, são piores do que as médias das demais regiões (Sul =

3,3%; Sudeste = 3,3%; Centro-Oeste = 4,9% e Norte = 7,6%) (IBGE, 2019). Em Alagoas, local em que os trabalhos descritos neste texto foram desenvolvidos, o quadro do analfabetismo é um dos piores da Região Nordeste, estando em cerca de 18,2%, segundo o relatório da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (IBGE, 2019).

Além do quadro descrito sobre os índices de analfabetismo, resultados específicos da alfabetização podem ser vistos como preocupantes, quando o desempenho em provas nacionais e internacionais dos alunos que frequentam as escolas são analisados. Para além das pessoas consideradas como analfabetas e indicadas nos dados da PNAD (IBGE, 2019), verifica-se que nossas escolas têm produzido uma grande quantidade de analfabetos funcionais, ou seja, de pessoas que, a despeito de passarem anos frequentando as nossas escolas, têm dificuldades em interpretar textos de extensão curta a média e de lidar com informações que não são explicitamente fornecidas (BRASIL, 2019b).

Dados do último Programme for International Student Assessment (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e publicados pelo governo federal (BRASIL, 2020), em relação ao letramento em leitura, indicam que 75% dos estudantes que realizaram a prova em 2018 estavam localizados no Nível 2 ou abaixo. Isto significa que os estudantes têm sérias dificuldades de leitura, quando diante de material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas. Assim, os alunos, mesmo após anos frequentando escolas, não desenvolveram a capacidade de compreender, usar, avaliar e refletir sobre textos de forma satisfatória.

Em vista deste triste e crônico cenário da Educação brasileira e diante de uma realidade muito carente de iniciativas e de trabalhos científicos no Estado de Alagoas, as autoras do presente texto buscaram desenvolver pesquisas e fomentar intervenções baseadas em evidência científica, em diversos contextos educacionais e com diversas populações. Desta forma, atuaram em busca da formação de um grupo de pesquisa que focasse não apenas na produção de conhecimento, mas também na formação de pesquisadores e profissionais que pudessem estar envolvidos com todos os atores do processo ensino-aprendizagem (alunos, educadores, pais e comunidade), de modo a colaborar, em conformidade com o exposto por Barbosa e de Souza (2012), com orientações, capacitações e/ou treinamentos, bem como favorecer a aprendizagem de todos neste cenário.

Para tanto, as autoras buscaram apoio e fomento, por parte de agências nacionais e estaduais, para possibilitar os trabalhos que serão considerados no presente texto e, dentre muitas histórias, três momentos diferentes são merecedores de destaque para os



fins desde capítulo, quais sejam: 1) a criação de um laboratório de estudos com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na forma de uma bolsa para a primeira autora, com supervisão da segunda autora, vinculada ao Programa de Desenvolvimento Científico Regional/Alagoas (PDCR), entre os anos de 2009 e 2011; 2) a participação de ambas as autoras no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), com sede na Universidade Federal de São Carlos e em conjunto com pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e de diversas universidades brasileiras e internacionais, durante os anos de 2009 a 2016 e 3) a participação de ambas as autoras no Mestrado em Ensino na Saúde e Tecnologia (MEST) da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), que começou em 2017 e perdura até os dias de hoje.

O primeiro momento aqui mencionado foi o de criação do Núcleo Informatizado de Ensino de Leitura (NIEL), mais tarde renomeado para Núcleo Informatizado de Estudos da Linguagem, com a mesma sigla, na UNCISAL. Nosso trabalho no NIEL, que esteve em funcionamento entre os anos de 2009 e 2014, focou na formação de alunos de graduação dos mais variados cursos (prioritariamente Fonoaudiologia, Psicologia e Medicina), não apenas da UNCISAL, mas de outras universidades, particulares e públicas, do Estado de Alagoas, para que pudessem atuar de forma efetiva na Educação. Estes alunos, então, desenvolveram habilidades relativas ao trabalho peculiar de suas áreas de formação, dentro do contexto de Educação, e puderam atuar de forma prática, por meio de pesquisa e intervenções, frente às dificuldades de crianças, jovens e adultos com déficits no processo de alfabetização, bem como com educadores e pais.

O segundo momento foi marcado pela inserção das autoras no grupo INCT-ECCE, do qual ambas foram membro durante o período de 2009 a 2016, e que garantiu apoio intelectual, de pessoal e financeiro para muitos trabalhos realizados na área, incluindo os desenvolvidos no NIEL no referido período.

De uma forma breve, pode-se compreender o INCT-ECCE como um grupo multicêntrico e multidisciplinar, com o foco de suas atividades na ciência comportamental e na tecnologia para o estudo de questões simbólicas, tanto em relação ao seu funcionamento, quando em relação aos seus déficits (de SOUZA; de ROSE, 2017). Neste sentido, o INCT-ECCE trabalhou (e ainda trabalha) com pesquisas e intervenções voltadas, principalmente, a crianças com dificuldades nas habilidades de comunicação, deficientes auditivas ou surdas e/ou que apresentavam dificuldades em alcançar competências básicas em lei-

tura e em matemática, desenvolvendo pesquisas e intervenções não apenas relativas aos indivíduos afetados, mas também às suas famílias e suas comunidades escolares.

Ao final da parceria das autoras com o INCT-ECCE, novo ciclo de trabalhos foi inaugurado, agora com o desenvolvimento mais intenso de práticas voltadas ao ensino, dentro do MEST da UNCISAL. O MEST é um programa de mestrado profissional, voltado para a qualificação científico-profissional em ensino na saúde, com o objetivo de que seus membros, mestrandos e orientadores, passem a atuar em instituições de ensino, capacitando docentes e outros profissionais envolvidos com a área da Saúde, com vistas à democratização da Educação.

Em toda esta trajetória, as autoras puderam se formar e formar profissionais, em um processo de ensino e aprendizagem mútuo, com ampla construção, bem como conduzir pesquisas e se aprofundar no contexto da Educação brasileira. Os frutos desta trajetória serão apresentados a seguir, de forma resumida, em estudos e trabalhos publicados na área.

### **Leitura e Escrita: pesquisas e intervenções com crianças carentes com dificuldades de aprendizagem, crianças com paralisia cerebral e adultos analfabetos.**

Apesar do difícil contexto educacional no Brasil, já mencionado, pesquisas mostram que é possível a alfabetização efetiva de crianças, jovens e adultos, quando o trabalho de ensino é baseado em evidências científicas (BRASIL, 2019a; de SOUZA; de ROSE, 2006; SARGIANI; MALUF, 2018). Os problemas crônicos da Educação brasileira podem ser compreendidos muito mais como problemas de método de ensino, do que de questões orçamentárias ou constituintes de seus atores individualmente (BRASIL, 2019a; SARGIANI; MALUF, 2018; SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Com vistas às estas questões metodológicas, as autoras investigaram a alfabetização de crianças carentes com dificuldades de aprendizagem e de adultos carentes analfabetos, com base na literatura da Análise do Comportamento (ver de SOUZA; de ROSE, 2006) e posteriormente na chamada “Ciência da Leitura” (ver BRASIL, 2019a; SARGIANI; MALUF, 2018).

No primeiro caso, as pesquisas foram fundamentadas no pressuposto de que a leitura e a escrita são constituídas por uma rede de relações entre estímulos e entre estímulos e respostas e que o ensino direto de algumas destas relações propicia o surgimento das outras relações, de forma indireta (de ROSE, 2005; de SOUZA; de ROSE, 2006). A

alfabetização realizada com base nesta literatura prevê, então, que os estudantes possam aprender a relação entre alguns destes estímulos (figuras, palavras ditadas e palavras escritas, por exemplo) e entre estes estímulos e algumas respostas, para que novas relações emergjam. Neste sentido, muitas das pesquisas na área utilizam procedimentos conhecidos como procedimentos de “escolha de acordo com o modelo” (matching-to-sample) e proporcionam uma economia de ensino, na medida em que, quando as relações críticas para a aprendizagem da leitura e da escrita são aprendidas pelo estudante, os comportamentos de ler e de escrever emergem sem o ensino direto (de SOUZA; de ROSE, 2006). Vejamos isso de forma prática.

Em 2014, Bandini et al. conduziram um estudo com o objetivo avaliar os efeitos de um currículo informatizado de ensino de leitura de palavras simples (dissílabas e/ou trissílabas, do tipo consoante-vogal, regulares) e de palavras complexas (formadas por ditongos, dígrafos e encontros consonantais) da Língua Portuguesa, para adultos carentes analfabetos. O estudo foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa do estudo, que contou com quatro participantes com idades entre 17 anos e 64 anos e 5 meses, foram ensinadas palavras simples da Língua Portuguesa, por meio de um treino de relações entre palavras ditadas e palavras impressas. Na segunda etapa, o estudo contou com quatro participantes, com idades entre 28 anos e 9 meses e 48 anos e 2 meses, e foram ensinadas palavras complexas da Língua Portuguesa. Em ambos os grupos, os escores iniciais de leitura foram medidos e se mostraram inferiores a 20% das palavras avaliadas, na primeira etapa do estudo, e 50%, na segunda etapa. As duas etapas foram conduzidas por meio de um software de ensino, desenvolvido e previamente testado em estudos anteriores (ver de SOUZA; de ROSE, 2006).

De uma forma geral, na primeira etapa, o procedimento envolvia o ensino da relação entre palavras ditadas e seus correspondentes impressos (ex.: a palavra “tatu” era ouvida pelo participante por meio do fone de ouvidos, quando a palavra “tatu” escrita, era exibida na tela do computador), bem como as sílabas das palavras treinadas também eram ditadas diante de seus correspondentes impressos (ex.: a sílaba “ta” era ouvida pelo participante por meio do fone de ouvidos, quando a sílaba escrita “ta” era exibida na tela do computador). Na segunda etapa, o procedimento era semelhante ao descrito na primeira etapa, contudo, agora, as palavras em questão continham dificuldades da língua e não mais eram apresentadas as suas sílabas separadamente. Em ambas as etapas, foi utilizado um procedimento denominado “procedimento de exclusão”, que visava diminuir ao mínimo os erros dos estudantes ao longo da aprendizagem (ver de SOUZA; de ROSE, 2006).

Os resultados dos dois estudos mostraram que houve um aumento na porcentagem de acertos em leitura e em escrita (para 100% de acertos em quase todos os pós testes realizados), quando comparados os desempenhos dos participantes nos testes finais de ambas as etapas do estudo e na avaliação inicial. Desta forma, adultos que não aprenderam a ler ao longo de suas vidas, a despeito das várias tentativas anteriores, aprenderam a leitura de palavras isoladas, com compreensão, passo, este, o inicial para o desenvolvimento competente posterior de leitura (repertórios mais complexos como os de leitura de textos).

Diante destes dados, verifica-se que o procedimento em questão, baseado nos pressupostos expostos em de Rose (2005) e de Souza e de Rose (2006), mostra que é possível o ensino de leitura de palavras simples ou complexas da Língua Portuguesa, em pouco tempo e com o mínimo de erros, por parte dos participantes. Variáveis como tempo e poucos erros são importantes no processo de ensino-aprendizagem desta população, dado que os estudantes que fizeram parte da pesquisa já vinham de uma história de insucesso escolar e de frequente abandono do processo de alfabetização no passado.

Posteriormente, em 2016, um estudo publicado por Sella et al. teve como objetivo avaliar a generalização da leitura e da escrita em jogos infantis, após o ensino destes comportamentos por meio do programa informatizado já descrito no estudo de 2014 (BANDINI et al., 2014). No estudo de 2016, contudo, os participantes foram crianças, que exibiam dificuldades de aprender a ler e a escrever durante o ensino regular. A generalização é uma medida importante no contexto educacional, porque permite verificar se o que vem sendo aprendido pelas crianças em condições específicas de ensino, como as exibidas no laboratório onde as pesquisas ocorriam e com o software usado durante os procedimentos, poderia ser usado pelos participantes em outros e novos contextos, agora mais úteis e do cotidiano de suas vidas (SELLA et al., 2016).

Participaram deste estudo, quatro crianças, com idades entre 7 e 12 anos, com dificuldades de leitura e escrita. Os participantes aprenderam a ler usando o software descrito em Bandini et al. (2014) e, ao final de cada pós teste realizado pelo software, jogos de bingo, de dominó e de palavras cruzadas foram usados para medir a generalização da leitura das palavras ensinadas e de palavras novas, formadas pelas recombinações das sílabas das palavras ensinadas.

O desempenho dos participantes nos jogos demonstrou que houve generalização das habilidades de leitura e escrita para as novas atividades (jogos) e, assim, as crianças conseguiam ler quase 100% das palavras testadas nas condições de brincadeira. Desta

forma, pode-se verificar que o processo de alfabetização por meio do procedimento informatizado usado não estava restrito às condições de laboratório ou de ensino, permitindo que as crianças pudessem usar as habilidades adquiridas, nos seus contextos naturais de vida (escola, casa, entre amigos etc.).

Cerca de 100 alunos, entre crianças e adultos, foram atendidos no laboratório NIEL, entre os anos de 2009 e 2014, utilizando os procedimentos aqui mencionados e aprenderam a ler e a escrever palavras simples e complexas da Língua Portuguesa, sem que os resultados do ensino fossem posteriormente publicados, como ocorreu em 2014 e em 2016. Todos os alunos foram acompanhados por estudantes de graduação e, desta forma, muitos graduandos em Fonoaudiologia, Psicologia e outros cursos da área de Saúde puderam aprender a avaliar e a desenvolver procedimentos de ensino específicos para a população em questão.

A partir do fechamento do laboratório em 2014, as pesquisas mudaram o foco e passaram a ser desenvolvidas, prioritariamente, nas escolas, incluindo, agora, novos elementos. Isso porque, uma extensa linha de publicações mostra que habilidades como as de consciência fonológica (JUSTI; ROAZZI, 2012), inteligência (ALLOWAY; ALLOWAY, 2010) e vocabulário (BANDINI; SANTOS; de SOUSA, 2013; SANTOS; BEFI-LOPES, 2012), por exemplo, são pré-requisitos fundamentais para a aquisição da proficiência em leitura por estudantes em fase de alfabetização em qualquer idade e precisam ser adquiridos ao longo dos anos escolares. Desta forma, estudar estas habilidades, descritas comumente no que tem sido chamado de “Ciência da Leitura” parecia ser um caminho promissor para uma ação efetiva na Educação.

Desta forma, em 2017, Bandini e Ranciaro publicaram um estudo, cujo objetivo foi investigar as correlações entre as habilidades de consciência fonológica, vocabulário, inteligência, atenção concentrada e leitura em crianças de baixíssimo nível socioeconômico, expostas a ambiente precário de ensino. Este estudo diferia dos anteriormente publicados na literatura em três pontos principais, a saber: 1) os alunos participantes, em relação ao nível socioeconômico, foram classificados como pertencentes às classes D e E, de acordo com a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa e a escola em questão ficou abaixo da média estadual das escolas públicas brasileiras na Prova Brasil de Língua Portuguesa, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014); 2) todos os 10 subtestes que compõem a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), de Seabra e Capovilla (2012), foram avaliados, diferente do que ocorria em grande parte de estudos anteriores e 3) a variável

atenção concentrada, pouco analisada em relação ao vocabulário, a inteligência, a consciência fonológica e a leitura, foi incluída, por meio do uso do Teste D2 (BRICKENKAMP, 2000).

Participaram do estudo 111 crianças. As avaliações das habilidades-alvo foram conduzidas em sessões de cerca de 20 a 30 minutos. Os resultados indicaram que as relações entre as variáveis estudadas foram mantidas, mesmo em populações de baixíssimo nível socioeconômico, entretanto, o ambiente precário de ensino se mostrou um fator limitante para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes. Os resultados mostraram, ainda, correlações positivas entre as habilidades de vocabulário, inteligência, consciência fonológica e leitura e que a atenção pareceu contribuir para a aquisição da competência em leitura.

A partir desta avaliação, a escola recebeu apoio dos alunos de graduação envolvidos no projeto de coleta de dados, sob supervisão das autoras do presente capítulo, e relatórios acerca dos resultados dos estudantes participantes da pesquisa foram entregues aos gestores do estabelecimento de ensino, de forma a auxiliar os professores e a equipe de gestão na criação de medidas que pudessem colaborar com o desenvolvimento das crianças.

Além das crianças com dificuldades de aprendizagem na escola, crianças com Paralisia Cerebral (PC) foram também alvo de pesquisa e intervenção para o auxílio do processo de alfabetização. Em 2021, dois estudos conduzidos por Ferreira, Bandini e Bandini versaram sobre a consciência fonológica em crianças com PC. Isso porque, a PC consiste em um grupo de distúrbios do movimento e da postura, que pode gerar déficits em várias dimensões do desenvolvimento do indivíduo, dentre elas, na linguagem oral e a escrita (ROTTA, 2002).

O primeiro estudo fez uma revisão sistemática da literatura com vistas a mapear e analisar as pesquisas interventivas que ensinavam consciência fonológica para pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil (FERREIRA; BANDINI, BANDINI, 2021a). O estudo comprovou a percepção de que comumente as habilidades de consciência fonológica são bastante avaliadas nesta população, mas poucos são os estudos que trabalham com o seu ensino.

Foram encontrados 27 estudos elegíveis, publicados entre os anos de 2007 e 2018. Dos estudos em questão, 13 realizaram intervenções com indivíduos com dificuldade de aprendizagem, 4 com deficiência intelectual, 2 com dislexia, 2 com paralisia cerebral, 3 com Síndrome de Down, 1 com Síndrome de Down concomitante a síndrome de Willms

e 2 com crianças com perda auditiva.

A partir da comprovação de que poucos eram os estudos conduzidos para o ensino da consciência fonológica para crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente PC, um segundo estudo foi conduzido pelas pesquisadoras (FERREIRA; BANDINI, BANDINI, 2021b). O objetivo foi adaptar o instrumento “Alfabetização: Método Fônico” (SEABRA; CAPOVILLA, 2010) para o ensino de consciência fonológica a crianças com PC.

Fizeram parte deste estudo três crianças com diagnóstico de PC e dois juízes especialistas. O estudo foi dividido em quatro etapas, a saber: a) análise e adaptação do instrumento Alfabetização: Método Fônico; b) análise de juízes especialistas, com vistas a avaliação das adaptações realizadas; c) estudo piloto com pré e pós teste de consciência fonológica e leitura; e d) versão final do instrumento.

Os resultados demonstraram que os participantes conseguiram compreender e executar o treino das atividades propostas e todos apresentaram melhora nos escores de consciência fonológica, quando comparados os resultados de seus pré e pós testes. Assim, o estudo demonstrou que o treino de consciência fonológica era adequado à população, sendo fiel ao ensino proposto pelo instrumento original.

### **Leitura e escrita: pesquisas e intervenções com crianças deficientes auditivas com dificuldades de aprendizagem.**

Todas as crianças com perda auditiva, em qualquer grau, apresentam atrasos no processo de aquisição de linguagem, em maior ou menor grau. Contudo, a população de deficientes auditivos não é uma população homogênea, pois o tipo e o grau da perda auditiva, a idade em que a criança é acometida pela perda de audição e o tempo decorrido entre a perda e o início do processo de reabilitação são fatores importantes para que a criança desenvolva a linguagem de forma efetiva. A modalidade do processo de intervenção, por sua vez, é um fator determinante para o desenvolvimento do processo de aquisição de leitura e de escrita.

De modo bastante simples, há dois caminhos para o desenvolvimento da linguagem nos casos das crianças com perdas auditivas, quais sejam: o desenvolvimento da linguagem na modalidade oral ou o desenvolvimento da linguagem Viso-Espacial. Dito de outra forma, no Brasil, as famílias farão a opção por uma abordagem que ensine a Língua Portuguesa falada ou que ensine a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Dada a opção das famílias, a literatura tem formas diferentes de compreensão sobre o processo de aquisição de leitura e de escrita. Se opção da família for pela oralidade, a literatura mostra que o processo de aquisição de leitura e escrita se dá de forma semelhante ao que ocorre para as crianças ouvintes, com o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, como pré-requisito para a aquisição de leitura e de escrita (STERNE; GOSWAMI, 2000; COSTA; BANDINI, 2007; HOLCOMB, 2023). No entanto, se a opção for feita pelas línguas visuoespaciais, há controvérsias. Muitos pesquisadores argumentaram que crianças surdas não poderiam trabalhar sobre os sons de uma língua que elas são incapazes de ouvir e, conseqüentemente, estas crianças não poderiam apresentar consciência fonológica. Entretanto, autores como Harris e Beech (1997), Transler, Leybaert e Gombert (1999), Goldin-Meadow e Mayberry (2001), Harris e Moreno (2004), Lederberg et al. (2019) e Antia et al. (2020) demonstraram que crianças que não têm acesso auditivo a linguagem falada, podem sim desenvolver habilidades fonológicas. O uso do alfabeto digital, também chamado de datilologia, por exemplo, pode ser uma alternativa para o desenvolvimento de consciência fonológica para essas crianças, pois, assim como consciência fonológica falada, pode ser usado para manipular e acessar a estrutura sublexical das palavras impressas.

De acordo como os estudo de Lederberg et al. (2019), crianças surdas oralizadas ou usuárias línguas de sinais têm suas habilidades de leitura relacionadas à linguagem e à capacidade de manipular as características sublexicais das palavras. Contudo, as habilidades diferem quando essas construções são baseadas na linguagem visual ou na linguagem falada. Os resultados apontam para que todas as crianças surdas contam com as mesmas habilidades fundamentais de linguagem e processamento fonológico para aprender a ler. O que é variável, são os níveis e as relações entre essas habilidades, que se modificam de acordo com a modalidade utilizada para a aquisição de linguagem.

Com base nessas premissas, ao longo do tempo, alguns estudos com populações deficientes auditivas foram desenvolvidos em Alagoas por nossa equipe, na tentativa de facilitar a aquisição da leitura e da escrita destas crianças.

Inicialmente, Costa e Bandini (2006) estruturaram um Programa de Treinamento de Consciência Fonológica para crianças surdas bilíngues (usuárias de português oral e de LIBRAS) e verificaram sua efetividade. Participaram do estudo, quatro crianças com surdez profunda bilateral, usuárias de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e expostas a LIBRAS há mais de 24 meses, em ambiente escolar, com idades entre 8 anos e 6 meses e 9 anos e 11 meses. Os participantes foram avaliados quanto à consciência



fonológica antes e após o programa de treinamento. Foram treinadas habilidades de rima, aliteração, consciência de sílabas e consciência de fonemas em 24 sessões de 45 minutos cada. Os resultados evidenciaram aumento nos níveis de consciência fonológica após a realização do treino. Este estudo forneceu indícios de que um treinamento de consciência fonológica pode aprimorar o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças surdas bilíngues.

Um segundo estudo foi conduzido por Ferreira et al. (2016), com o objetivo de ensinar leitura para crianças com deficiência auditiva, usuárias de AASI, por meio do uso conjunto de um procedimento informatizado de ensino, descrito em Bandini et al. (2014), e um Sistema de Frequência Modulada (FM), que garantiam a integridade das instruções sonoras apresentadas via computador.

Participaram deste estudo seis crianças, de 7 a 15 anos, três com deficiência auditiva e três ouvintes, divididos em grupo experimental (crianças usuárias de AASI) e grupo de controle (crianças ouvintes com dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita). Na avaliação inicial, os escores de leitura dos participantes foram iguais ou inferiores a 40% de acertos. O ensino foi realizado por meio de tarefas de escolha de acordo com o modelo, que estabeleciam relações entre palavras ditadas e palavras impressas e entre palavras ditadas e figuras, complementadas por cópia e ditado (escrita) com letras móveis.

Ao final do procedimento, as crianças foram avaliadas em atividades de: 1) leitura das palavras ensinadas; 2) leitura de palavras novas, formadas pelas sílabas das palavras ensinadas (palavras de generalização), 3) escrita com letras móveis no computador e 4) escrita manuscrita em folhas de papel (ditado). Os resultados mostraram que as crianças com deficiência auditiva aprenderam a ler, com resultados semelhantes aos das crianças ouvintes, indicando que o procedimento de ensino informatizado, aliado ao sistema FM, pode ser útil para o ensino de palavras da Língua Portuguesa, tanto para crianças surdas, como ouvintes.

Estudos como estes mostram que a leitura pode ser ensinada para populações surdas, com a mesma efetividade que é ensinada para crianças ouvintes, quando os procedimentos adequados são escolhidos com base em dados científicos. Como pode ser visto, as habilidades de consciência fonológica parecem ser desejáveis, tanto para crianças surdas, como ouvintes e descobertas desde tipo ajudam na alfabetização de crianças com deficiência auditiva nos mais variados contextos.

## **Considerações Finais**

O objetivo deste capítulo foi apresentar algumas das pesquisas e intervenções realizadas pelas autoras do presente texto, no Estado de Alagoas, relacionadas ao contexto educacional. Como vimos, os dados sobre a Educação no Brasil são alarmantes e a postura dos profissionais que atuam na área deve ser, não apenas a de avaliação e apontamento das falhas, mas a de construção de uma nova realidade.

Durante as quase duas décadas de trabalho na área, muitos trabalhos foram conduzidos sobre o tema, mas não foram aqui relatados. Há dezenas de apresentações de dados em congressos científicos, nacionais e internacionais, orientações de trabalhos de conclusão de curso de alunos de graduação e orientação de iniciações científicas e de mestrado, que poderiam ser aqui mencionados, mas acreditamos que os trabalhos aqui apresentados podem auxiliar o leitor a compreender nossa trajetória.

Certamente o caminho trilhado até aqui não abarca todas as variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e, igualmente, não esgotam o conhecimento da área. Não há, de nossa parte, qualquer pretensão de trazer ao leitor uma solução rápida para o problema da alfabetização no Brasil. Contudo, ao longo de tantos anos de publicações, pesquisas e intervenções, acreditamos que a alfabetização não é um mistério e, desta forma, sabemos que o fracasso de muitos alunos poderia ter sido evitado, se práticas baseadas em evidência científica estivessem sendo utilizadas em larga escala nas nossas escolas. De uma forma geral, compreendemos que, após anos de leituras, de trabalho com as mais diferentes populações e de vivências dentro do sistema educacional do país, os problemas enfrentados pelos atores da Educação não se limitam a falta de verbas, formação dos professores ou questões individuais ou familiares dos alunos: o problema está na escolha dos métodos de ensino, como já apontaram outros pesquisadores antes de nós. Como uma contribuição para os que desejam atuar no cenário da Educação, consideramos que, quando as intervenções são realizadas dentro de uma perspectiva baseada em evidência científica, os resultados aparecem, não importa o grau de dificuldades que a população a ser ensinada possa exibir.

Esperamos que novas pesquisas e novos trabalhos possam ser desenvolvidos, pois neste caminhar, aprendemos muito mais do que ensinamos. Por fim, aos que se interessaram pela nossa trajetória, desejamos que possam também pretender colaborar para o desenvolvimento de quem aprende, de quem ensina e de quem gerencia o sistema e que tenham êxito na caminhada.

## Referências

ALLOWAY, Tracy Packiam; ALLOWAY, Ross G. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. **Journal of experimental child psychology**, v. 106, n. 1, p. 20-29, 2010.

ANTIA, Shirin; LEDERBERG, Amy; EASTERBROOKS, Susan; SCHICK, Brenda; BRANUM-MARTIN Lee; CONNOR, Carol; WEBB, Mi-Young. Language and Reading Progress of Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 25 n. 3, p. 334-350, 2020.

BANDINI, Carmen Silvia Motta et al. Emergence of reading and writing in illiterate adults after matching-to-sample tasks. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 24, p. 75-84, 2014.

BANDINI, Heloisa Helena Motta, BANDINI, Carmen Silvia Motta., & RANCIARO, Adhemar. Relations between reading, vocabulary, and phonological awareness in low-income children. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v.27, p.314-323, 2017.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 163-173, 2012.

BRASIL. **Educação infantil: novos caminhos**. Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 3ª. edição (revista). Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao\\_infanti\\_novos\\_caminhos\\_gastao\\_vieira.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf). Acesso em: -7 de maio de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf). Acesso em: 08 de maio de 2022.

BRASIL. **PNA: Política Nacional de alfabetização**. Brasília: Ministérios da Educação,

2019b.

BRICKENKAMP, Rolf. Teste D2: Atenção concentrada: Manual, instruções, avaliação e interpretação [Concentrated attention d2 Test: Manual, instruction, evaluation and interpretation]. São Paulo, SP: CETEPP, 2000.

de ROSE, Júlio Cesar Coelho. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 1, n. 1, p. 29-50, 2005.

de SOUZA, Deisy Graças.; de ROSE, Júlio Cesar Coelho Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 14, n. 1, p. 77-98, 2006.

de SOUZA, Deisy Graças; de ROSE, Júlio Cesar Coelho. **INCT-ECCE Final Report: 2009-2016**. São Carlos: Editora Cubo, 2017. 216 p.

FERREIRA, Layse Maria dos Santos; BANDINI, Carmen Silvia Motta; BANDINI, He-loisa Helena Motta Adaptação de um Programa de Ensino de Consciência Fonológica para Crianças com Paralisia Cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0115>. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382021000100310&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100310&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 maio 2023.

FERREIRA, Layse Maria dos Santos; BANDINI, Carmen Silvia Motta; BANDINI, He-loisa Helena Motta. Treinamento de consciência fonológica para pessoas com necessidade educacionais especiais no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v.34, p. 1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984686X43678. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43678>. Acesso em: 1 maio. 2023.

GOLDIN-MEADOW, Susan.; MAYBERRY, Raquel. **How do profoundly deaf children learn to read? Learning disabilities research & practice**, v.16, n. 4, p. 222-229, 2001.

GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história

e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. spe, p. 131–141, 2010.

HARRIS Margaret; BEECH Jhon. Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children, **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.3 n. 3, p. 205–216, 1998 DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014351>. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/3/3/205/334895?login=true>. Acesso 21 de abril de 2023.

HARRIS, Margaret; MORENO, Constanza. Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.9 n.3, p.253-268, 2004

HOLCOMB, Leala. ASL Rhyme, Rhythm, and Phonological Awareness for Deaf Children, *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*: v. 5, n. 2, 2023 DOI: <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1058>. Disponível em: <https://digitalcommons.pace.edu/perspectives/vol5/iss2/3>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> . Acesso em: 8 maio de 2022.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores educacionais, 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 22 de abril de 2023.

JUSTI, Cláudia Nascimento Guaraldo; ROAZZI, Antonio. A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, p. 605-614, 2012.

LEDERBERG, Amy; BRANUM-MARTIN, Lee.; WEBB, Mi-Young.; SCHICK, Brenda ANTIA, Shirin., EASTERBROOKS, Susan, CONNOR, Carol. Modalidade e inter-relações entre linguagem, leitura, consciência fonológica falada e ortografia. **The Journal of**

**Deaf Studies and Deaf Education**, v24 n.4, p. 408-423, 2019.

MALUF, Maria Regina; CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 87-99, 2008.

ROTTA, Newra Tellechea (2002). Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. **Jornal de Pediatria**, v.78 n.2, p.48-54. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572002000700008>. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/jped/a/5y8zVb\\_5V4bmT-4jN5sP57CXh/abstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/jped/a/5y8zVb_5V4bmT-4jN5sP57CXh/abstract/?lang=pt). Acesso em 20 de abril de 2023.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 477-484, 2018.

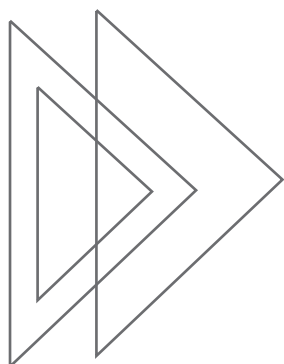
SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando Cesar. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2010.

SELLA, Ana Carolina et al. Games as a measure of reading and writing generalization after computerized teaching of reading skills. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 29, 2016.

SOUZA, Erika Costa de., BANDINI, Heloisa Helena Motta. Programa de treinamento de consciência fonológica para crianças surdas bilíngues. **Paidéia**, v.17, p. 123-135, 2007.

STERNE, Abram; GOSWAMI, Ushua. Phonological Awareness of Syllables, Rhymes, and Phonemes in Deaf Children. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 41 n. 45, 609-625, 2000. DOI:10.1111/1469-7610.00648. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1469-7610.00648>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

TRANSLER, Catherine., LEYBAERT, Jacqueline; GOMBERT, Jean- Emily. Do deaf children use phonological syllables as reading units? **Journal of deaf studies and deaf education**, v.4 n. 2, 124-143, 1999.



# **OFICINAS COM ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE PRÁTICA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

*Bruna Martins Avila*  
*Lígia Rocha Cavalcante Feitosa*

## **Introdução**

Há várias maneiras em que o psicólogo pode contribuir para lidar com as diferentes demandas do contexto escolar. A docência, a supervisão de estágio, a coordenação de equipes e programas, a formação continuada de educadores e o envolvimento na construção de Projetos Político-Pedagógicos são apenas algumas delas (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019). Dentre a mais tradicional, bastante presente no imaginário social e resquício de uma prática pautada em um modelo clínico-terapêutico de atendimento individual, está o diagnóstico e encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de ajustamento (CFP, 2019; MARTINEZ, 2010).

Sob uma perspectiva institucional, o psicólogo pode desempenhar um papel significativo ao fomentar ou se contrapor às lógicas regulatórias que moldam as atividades sociais (BAREMBLITT, 1994). Assim, no âmbito da Psicologia Escolar, se de um lado tem-se enfoques teóricos que perpetuam ações medicalizantes, excludentes e individualizantes; de outro, cada vez mais, tem-se o reconhecimento da complexidade e da constituição histórica e cultural dos sujeitos (CFP, 2019; MARTINEZ, 2010). Isso faz com que a multiplicidade dos enfoques teórico-metodológicos da Psicologia possa servir tanto para o sustento de práticas disciplinares e de controle, quanto para a emergência de novas formas de resistência (SILVA; CARVALHAES, 2016).

Nesse sentido, iniciativas como o projeto de extensão universitária “Trajetórias, Juventudes e Educação”, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta uma oportunidade crítica e ampla para a realização de ações coletivas. O jogo de cartas Travessias é um recurso educativo que é dirigido a jovens, educadores e psicólogos em contextos educacionais, e é projetado para facilitar a discussão das trajetórias dos alunos do Ensino Fundamental, Médio e Técnico Profissionalizante. O objetivo do jogo é criar espaços criativos e acolhedores para o diálogo, por meio de temas

que incentivam a reflexão sobre a auto percepção, preferências pessoais, relações sociais, redes de apoio, interesses profissionais e áreas de trabalho (FEITOSA; SCHUSSLER, 2021).

Enquanto campo de estágio, este programa apresentou três objetivos principais. A saber, a oferta de oficinas de formação continuada para educadores e psicólogos sobre a multiplicidade das juventudes e suas trajetórias; a construção de espaços coletivos de vivências que favoreçam as trocas entre os jovens através do jogo de cartas; e o desenvolvimento de ações de divulgação científica. Para tanto, centrou-se nas contribuições da psicologia escolar crítica e da perspectiva histórico-cultural como norteadores de suas práticas.

Diante do exposto, este relato teve por objetivo apresentar as ações desenvolvidas no âmbito de um estágio curricular obrigatório em Psicologia Escolar entre outubro de 2021 e julho de 2022 junto à Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, ele foi estruturado de modo a contemplar, inicialmente, uma fundamentação teórica sobre as concepções de juventudes e as bases teóricas que fundamentam a concepção do jogo. Na sequência, uma descrição das atividades desenvolvidas é acompanhada de uma discussão com a literatura da área. Por fim, ponderações são feitas considerando as vivências do campo ao longo deste período.

### **Concepções de juventudes**

Na produção estudos atinentes à ciência do desenvolvimento humano, por um lado tem-se concepções teóricas de periodização dos ciclos do desenvolvimento com eventos bem delimitados acerca da adolescência e da juventude; e de outro, é possível encontrar na literatura estudos que conferem maior visibilidade as dimensões qualitativas e socioculturais das trajetórias dos sujeitos (CARNEIRO; SAMPAIO, 2021). Todavia, ainda há resquícios de uma concepção de adolescência norteada pela figura do adulto como parâmetro de referência, fonte frequente de conflitos intergeracionais (ABRAMOVAY et al. 2021), permanecem presentes.

Segundo Muss (1969), os estudos sobre a adolescência na Psicologia foram inaugurados pelo estadunidense Stanley Hall. Em um posicionamento extremo, ele sugeriu que o desenvolvimento se processasse apenas em seu sentido biológico, concebendo a adolescência como uma fase universal. De acordo com a sua teoria, esse período seria caracterizado por turbulências, transições, contradições e inconstâncias. Ou seja, uma série de “tempestades e tensões” que seriam necessárias para que características mais elevadas



pudessem emergir com o início da adultez, por volta dos 22 e 25 anos de idade.

Em consonância com essa perspectiva, Knobel (1981) propôs 10 sintomas do que ele denominou de uma síndrome da adolescência normal. Nela, apesar de considerar a influência de aspectos culturais na manifestação da adolescência, elencou flutuações de humor, crises religiosas, condutas contraditórias e tendências antissociais como típicas desse período. Desse modo, de forma análoga à Hall, corroborou com uma visão universalizante da adolescência ao conferir a noção de instabilidade como particular desse grupo.

De modo análogo a essas perspectivas, há exemplos que, frequentemente, estabelecem majoritariamente as mudanças corporais provocadas pela puberdade e a faixa etária como padrão utilizado para delimitar o início da adolescência (CARRANO, 2011; PAPALIA; FELDMAN, 2013). Adicionalmente, também tem sido caracterizada como uma fase de transição entre a infância e a adultez. Nesse processo de desenvolvimento na adolescência, o adulto é tido como um modelo a ser seguido que, enquanto os seus modos de ser e de viver são validados, os do adolescente são preteridos, em função de sua suposta imaturidade e inconstância. Tais posicionamentos, apesar de parecerem sutis, pouco a pouco marcam os tensionamentos de uma relação assimétrica de poder entre jovens e adultos, facilmente absorvida pela sociedade como natural (ABRAMOVAY et al., 2021).

Uma boa forma de síntese para dimensionar a continuidade dessa noção através do tempo, é um estudo recente sobre concepções de juventude e o trabalho do psicólogo escolar em que quatro jovens recém formados do Ensino Médio foram questionados sobre o que caracterizava a adolescência (COSTA; LACERDA JUNIOR, 2018). Para eles, a imaturidade, a irresponsabilidade e o comportamento infantil, bastante presentes nas colocações de Hall e Knobel, foram associados às transformações corporais, mudanças e instabilidades previamente citadas. Menções também foram feitas à necessidade de tomar decisões e de se assumir novas responsabilidades.

Nesse sentido, concepções como estas ressaltam o papel dos acordos societários na determinação das passagens entre as fases do desenvolvimento. Por exemplo, associado às faixas etárias, o final da adolescência já foi bastante marcado pela conclusão dos estudos, obtenção de emprego, saída da casa dos pais, construção da casa própria e constituição de uma família. Felizmente, cada vez mais, tais eventos se tornaram mais sutis e menos definidos, denotando certa dificuldade em se delimitar critérios de definição de forma única e precisa (CARRANO, 2011).

É justamente a indeterminação que acompanha esse período que ressalta a ne-

cessidade de a adolescência ser compreendida e a partir de suas dimensões qualitativas e socioculturais, de modo a evitar universalizações equivocadas, responsáveis por alimentar visões estigmatizantes (COSTA; LACERDA JUNIOR, 2018). Para os autores, as juventudes podem ser consideradas uma construção sócio-histórica, cuja concepção é atravessada pelas relações sociais que a produzem. Isso porque, mais importante que definir marcos de desenvolvimento de maneira rígida, é compreender que existem diferentes maneiras de ser jovem e que a entrada na vida adulta varia a depender de uma série de outros marcadores (CARNEIRO; SAMPAIO, 2021; CARRANO, 2011). Desse modo, por si só, os cortes de idade e determinações biológicas, apesar de serem úteis e importantes, por exemplo, para a definição de políticas públicas; tornam-se insuficientes, pois representam apenas uma das formas de se caracterizar esse grupo (COSTA; LACERDA JUNIOR, 2018).

Nesse sentido, emerge a noção de juventude. Mesmo diante da possibilidade de ser utilizada como sinônimo de adolescência, o termo aparece ora como um desdobramento dessa, ora como um ideal social. No primeiro caso, o jovem é considerado aquele que está em um estágio de preparação para se tornar adulto: ele passa por novas experiências, como assumir um emprego, adquire novas responsabilidades e, progressivamente, se torna mais maduro. No outro, ser jovem é um estado de espírito caracterizado pela aceitação de novos desafios e facilidade de aprendizagem, especialmente de novas tecnologias. Assim, ele passa a ser um ideal para atender tanto demandas do mercado, que requerem pessoas flexíveis e multitarefas, quanto de consumo, na medida em que se torna um status que pode ser atingido a depender dos produtos que se adquire (COSTA; LACERDA JUNIOR, 2018).

Diante dessas considerações, por entender que a adolescência usualmente vem associada à uma noção universalizante de desenvolvimento que limita as percepções sobre o sujeito, neste relatório optou-se por usar a expressão juventude. Para isso, adotou-se a compreensão de que o termo não é apenas um período de transição que se limita a determinada faixa etária. Pelo contrário, é uma categoria mais ampla e diversa que engloba modos de viver que estão associados a marcadores sociais da diferença, como classe, raça, gênero, entre outros (COSTA; LACERDA JUNIOR, 2018). Desse modo, acrescentam-se dimensões que são essenciais para compreender a complexidade que acompanha a atuação junto a esses sujeitos.

## **Psicologia Histórico-cultural, o jogo e a educação estética**

A multiplicidade de orientações teórico-metodológicas acerca dos fenômenos é algo característico da Psicologia, desde quando esta adquiriu status de ciência independente na segunda metade do século XX. Em uma tentativa de superação de uma dicotomia bastante presente na área entre vertentes de cunho naturalista e idealista, desenvolveu-se a Psicologia Histórico-cultural. Pautada epistemologicamente nos princípios do materialismo histórico-dialético e tendo Lev S. Vygotsky como um de seus principais representantes teóricos, parte-se de uma concepção de desenvolvimento e de sujeito eminentemente Histórico e social. Nessa perspectiva, defende-se que toda ação humana que produz cultura, também produz o sujeito em seu psiquismo e singularidade, em uma interação recíproca de transformação do contexto e de si (Zanella, 2014).

Sob essa perspectiva várias são as dimensões que podem contribuir para a formação integral dos sujeitos. No tocante à dimensão técnica e a política, o sujeito pode se apropriar do conhecimento e uma leitura crítica da realidade. Na dimensão ética tem-se a compreensão das implicações das decisões individuais e coletivas do sujeito em determinado contexto. A dimensão estética, por sua vez, abrange a formação de uma sensibilidade propulsora do sujeito e necessária para a apreensão de realidade que possibilita a criação de condições para a produção de novos sentidos de si e de suas práticas (ZANELLA, 2020), o que se torna relevante na medida em que, ao longo do ciclo de vida, o ser humano apresenta necessidades que são satisfeitas por meio de atividades com características específicas.

Durante a infância, por exemplo, este processo pode ser observado através da brincadeira. Ao brincar de escolinha, uma criança não tem a pretensão de ensinar aos seus pares, mas de reproduzir o que se estabelece como característico desse meio, como as relações aluno-aluno, aluno-professor, o copiar na lousa, etc. Assim, o motivo consciente do jogo torna-se o processo de reconstituir a atividade do mundo adulto e não o de atingir o objetivo da ação (NASCIMENTO et al., 2009). No caso da situação apresentada, o ensinar.

Frequentemente, o lúdico e a brincadeira são bastante utilizados na Educação Infantil como forma de se trabalhar didaticamente. No entanto, um jogo didático e um jogo como atividade possuem planejamentos pedagógicos distintos. Enquanto o primeiro é um meio de aprendizagem de hábitos e conteúdos específicos, o segundo é uma forma de atividade de apropriação e desenvolvimento de comportamentos culturais (NASCIMENTO et al., 2009).

Nesse sentido, a brincadeira exerce um papel relevante enquanto promotor do

desenvolvimento, na medida em que, através dele, novas formas de conduta emergem e o sujeito passa a assumir regras comportamentais do que considera característicos dos papéis que ocupa (VYGOTSKI, 1991). NASCIMENTO et al. (2009), ancorados nas perspectivas de Vygotsky e Leontiev, complementam essa colocação ao expor que, muitas vezes, essas atividades são apresentadas em propostas pedagógicas como simplesmente sinônimo de prazer e livre expressão. No entanto, os autores apresentam-na como uma forma específica de objetivação e apropriação do mundo que permite desenvolver-se culturalmente, a partir das condições criadas pela própria sociedade.

Considerando que os profissionais que atuam sob essa abordagem têm como foco de trabalho nas escolas a promoção de desenvolvimento por meio da criação de espaços de diálogo e reflexão favorecedores da relação entre os sujeitos e, por conseguinte do coletivo (ANDRADA et al., 2019), o jogo pode se apresentar como um recurso pedagógico interessante. Associado a ele, a educação estética também, pois enquanto espaço para a formação de atitudes que permitem o reconhecimento da possibilidade de reinvenção a partir dos próprios determinantes históricos e sociais, ela torna-se um meio para satisfazer necessidades de expressão e afirmação não inteiramente satisfeitas em outras formas de relação (ZANELLA, 2020).

Nos ambientes educacionais, tais processos são especialmente relevantes. Comumente, como um microcosmo do social, as relações desse contexto representam apropriações culturais e históricas que possuem pouco espaço para o empreendimento de ações coletivas (ANDRADA et al., 2019). Nesse sentido, mesmo diante de condições que versam sobre maneiras “adequadas” de ser e estar, sempre existem caminhos para a construção de novas rotas; e eles tornam-se elementos importantes para a constituição do sujeito e transformação da realidade (ZANELLA, 2020).

## **Metodologia**

O projeto de extensão “Trajetórias, Juventude e Educação” utiliza o jogo de cartas Travessias como um dos recursos para oferecer espaços lúdicos e criativos para diferentes atores educativos (estudantes e/ou profissionais da educação) discutirem sobre as trajetórias escolares e profissionais. Desenvolvido a partir da vivência de uma formação promovida com pesquisadores, educadores, gestores e ativistas, o jogo é cooperativo e constituído por 52 cartas de baralho são distribuídas pelos quatro eixos temáticos, a seguir: (a) quem sou eu? (b) quem tá junto? (c) e, agora? (d) saiba mais (BASILI et al., 2019; FEITOSA; SCHUSSLER, 2021).

O eixo “Quem sou eu?” apresenta conteúdo bastante voltado para o autoconhecimento, pelo qual se instiga a reflexão dos participantes sobre autopercepções e preferências pessoais. No eixo “Quem tá junto?”, situações hipotéticas são apresentadas referente às trajetórias escolares e para se abordar junto aos participantes as percepções de si a partir do olhar do outro e formas de se acionar a rede de apoio. A partir de situações problema e experiências recorrentes nas trajetórias profissionais, as cartas do eixo “E agora?” abrangem questões associadas às escolhas profissionais ou escolares discutidas pelos participantes, como os seus sentidos e suas relações com questões de gênero e raça. Por fim, o eixo “Você sabia?” apresenta informações complementares para fomentar e aprofundar as discussões produzidas pelas cartas dos outros eixos (FEITOSA; SCHUSSLER, 2021).

Sob a perspectiva da psicologia escolar crítica e da psicologia histórico-cultural, pode-se considerar o desenvolvimento das ações do projeto a partir de três frentes, a seguir: (a) oferta de oficinas de formação continuada para educadores e psicólogos sobre os fundamentos teóricos do jogo e as trajetórias juvenis; (b) construção de espaços coletivos de vivência do jogo favorecedores das trocas e discussões entre as juventudes; e (c) desenvolvimento de ações de divulgação científica. No âmbito deste relatório, concentra-se o relato na participação destas duas últimas atividades, uma vez que o envolvimento com oficinas de formação foi limitado e pontual. Enquanto em uma delas teve-se uma participação mais ativa, abrangendo o desenvolvimento de uma dinâmica de grupo para a capacitação de servidores de uma Instituição Federal de Ensino Superior sobre acolhimento, na outra apenas participou-se como observadora.

Inicialmente, a condução de oficinas de vivência de jogo abrangeu a oferta de espaço para 4 grupos<sup>1</sup>. Elas ocorreram ao longo do mês de junho de 2022, com estudantes ingressantes no Ensino Superior, no Serviço de Atenção Psicológica da instituição. Ao todo, participaram 15 graduandos, em sua maioria do sexo feminino (n: 10, 66,7%), com idades entre 17 e 53 anos, dos cursos de Psicologia (n: 3), Enfermagem (n: 2), Administração (n: 2), Arquivologia (n: 1), Biologia (n: 1), Filosofia (n: 1), Letras Espanhol (n: 1), Letras Libras (n: 1), Letras Alemão (n: 1), Licenciatura indígena (n: 1) e Pedagogia (n: 1).

Os encontros foram independentes entre si com duração aproximada de 2 horas e foram conduzidos por graduandas do curso de Psicologia. A organização dos encontros envolveu a estrutura de apresentação do grupo a partir de elementos considerados importantes para suas trajetórias; os esclarecimentos iniciais quanto ao projeto, a oficina e o jogo; os acordos grupais; a vivência do jogo; e, por fim, compartilhamento de percepções e expectativas sobre jogar Travessias. Quanto à participação espontânea e voluntária para

os encontros, o único critério de participação adotado foi estar cursando o primeiro semestre da graduação.

O processo de divulgação das inscrições para a vivência do jogo nas oficinas envolveu o compartilhamento da chamada para os encontros e o link para o preenchimento do formulário via redes sociais e canais de comunicação institucionais da Universidade, como a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e as coordenadorias de alguns cursos da graduação. Mediante indicação de interesse em formulário on-line, os estudantes foram contatados para esclarecimentos quanto ao projeto e os propósitos da oficina, bem como para o agendamento de data e o horário de encontro, conforme disponibilidade de cada um.

No que diz respeito às atividades de divulgação científica, as postagens seguiram um padrão de periodicidade conforme a demanda e o uso de imagens privilegiaram bancos de dados de acesso livre e gratuito, em respeito a eventuais direitos autorais. Para sustentar a construção do seu conteúdo, recorreu-se às indicações feitas pela equipe do projeto e às buscas ativas de artigos científicos no Portal de Periódicos da CAPES. A partir desses materiais, foi possível organizar e classificar as publicações a partir de quatro eixos (Tabela 1): a) avisos gerais, como notificação do período de recesso e apresentação da equipe; b) teoria, abrangendo tópicos relacionados ao projeto, como o propósito da divulgação científica e as concepções de juventude; c) entretenimento, como a recomendação de recursos de mídia (filmes, series, etc.); e d) jogo, relativas à apresentação dos eixos das cartas do baralho.

## **Resultados e discussão**

### *Oficinas de vivência do jogo*

O contato inicial para agendamento das oficinas com os graduandos já permitiu identificar uma demanda por espaços de escuta e acolhimento. Alguns estudantes que não conseguiram comparecer aos encontros, explicitaram a necessidade e o desejo de participar de algum projeto de atenção psicológica, através de relatos como: “(...) eu precisava muito, sabe, mas infelizmente é trabalho, é semana de prova e também tem a aula. Então, é complicado (...). Eu tô passando por vários perrengues (...) em todos os cantos. Eu preciso muito”. Nesses casos, para diminuir a sensação de desamparo e possibilitar o acesso a algum atendimento de assistência, os alunos foram orientados a entrar em contato com o Serviço de Atenção Psicológica (Sapsi), vinculado ao departamento de Psicologia da instituição.

Considerando que as oficinas foram ofertadas com o intuito de ser um espaço para falar de si e facilitar as trocas sobre as trajetórias de cada um, foi interessante observar a reação de estranhamento dos estudantes quando questionados sobre as expectativas de sua participação. De uma forma geral, os alunos esperavam por uma palestra formal e teórica, comum às propostas educacionais, uma vez que estas visam a aprendizagem e o desenvolvimento sob a perspectiva da apropriação de conhecimentos técnicos e disciplinares (ANDRADA et al., 2019). No entanto, eles foram surpreendidos positivamente com a dinamicidade de um jogo que, conforme o relato de alguns, lhes trouxe sensação de alívio e conforto.

Nesse sentido, Dazzani e colaboradores (2021) ressaltam a importância da Universidade se constituir como espaço de valorização de posicionamentos intelectuais e afetivos, por uma série de motivos que podem ser complementados com as contribuições de outros autores. Sabe-se que a cultura universitária, a despeito de seus ideais constitutivos de respeito à diversidade e igualdade, rejeita o discurso de determinados estudantes em decorrência de suas condições de raça e origem, por exemplo, provocando silenciamentos por medo de constrangimentos e intimidações (OKAWATI, 2015). Sabe-se, também, que espaços coletivos de diálogo podem possibilitar a ressignificação de experiências, através da reconfiguração de sentidos e significados, diminuindo sensações de inadequação e solidão (ANDRADA et al., 2019; MURTA, 2008), que se tornam bastante significativas, diante da fragilização que as redes de amizade e apoio social dos estudantes podem sofrer durante a transição do ingresso ao Ensino Superior (PERLIN et al., 2018; SEVERO et al., 2020; ZEMBRZUSKI et al., 2021).

No âmbito de vivência do jogo, tal processo foi viabilizado pela oferta de uma mediação marcada pela intencionalidade de facilitar a circulação de sentidos, a qual foi iniciada pelo convite de apresentação de si a partir de elementos considerados significativos de suas trajetórias. Nos grupos, se de um lado havia estudantes recém egressos do Ensino Médio e cursinho pré-vestibular; de outro, havia mulheres, mães, que tinham decidido ingressar na graduação apenas após constituir uma família e cuidar dos filhos. Também, se de um lado havia aqueles tomados pela certeza da escolha do curso; de outro, havia aqueles que se questionavam sobre isso.

Nesse sentido, salienta-se que nos seus relatos, todos destacaram o ingresso na Universidade como elemento significativo, apesar de não terem sido solicitados a focar na dimensão acadêmica. Esses aspectos, relevantes especialmente quando se considera os pressupostos de Vygotsky de que a fala/palavra é uma ponte de acesso à sub-

jetividade humana (ANDRADA et al., 2019), permitem a reflexão sobre os sentidos dos grupos quanto às suas concepções de trajetória ao longo do ciclo de vida, uma vez que, subjacente às suas apresentações, estava presente uma preocupação quanto uma suposta linearidade e cronologia de marcos do desenvolvimento. Assim, pode-se questionar: o que marca a entrada na vida adulta? Qual o indicador que define o ingresso na Universidade?

Na Psicologia, muitas perspectivas desenvolvimentistas da primeira metade do século XX, pontuavam a periodização do ciclo vital. No caso da adultez, para além das dimensões biológicas, ela era delimitada por elementos como a entrada no mundo do trabalho, a saída da casa dos pais, a admissão no Ensino Superior, o casamento e a constituição de uma família. Felizmente, diferentes perspectivas teóricas contribuíram para a valorização das dimensões qualitativas do desenvolvimento humano e a consideração de elementos socioculturais nesse processo, tornando esses parâmetros cada vez mais fluidos e difíceis de serem definidos de forma única e precisa (CARNEIRO; SAMPAIO, 2021; CARRANO, 2011).

Tal concepção se aproxima com as defesas do projeto Travessias, na medida em que nele parte-se da problematização da universalidade das formas de ser que podem engessar as formas de atuação (ABRAMOVAY et al., 2021). Também, o fato de se partir da intenção de se provocar estranhamentos e inquietações quanto as condições sociais e históricas que estruturam determinado contexto (ANDRADA et al., 2019), permite mencionar alguns diálogos que emergiram das discussões das cartas do jogo. Para tanto, elenca-se os enunciados da figura 1.

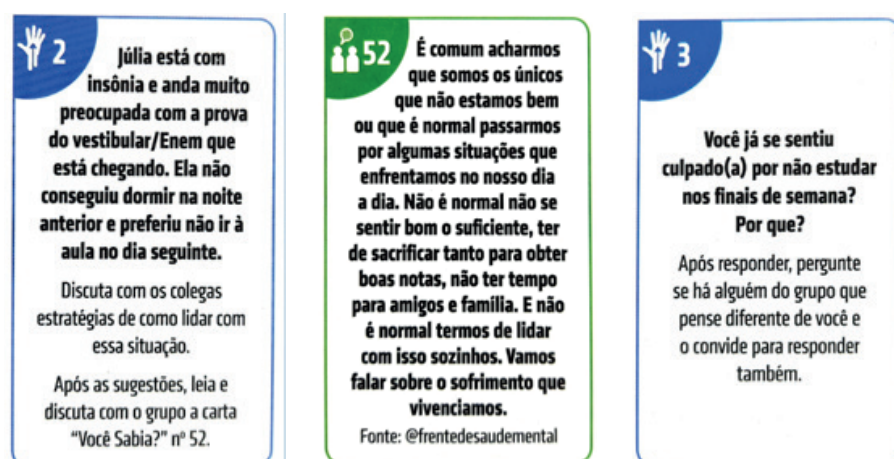


Figura 1. Cartas do jogo Travessias



Uma vez que o projeto foi adaptado para o Ensino Superior, é interessante observar que a maioria das cartas evoca vivências do contexto escolar. Porém, positivamente, nenhum participante sentiu-se incomodado com isso e todos se mostraram abertos a transversalizar tais situações para as suas experiências atuais, enquanto estudantes universitários. Nos seus relatos, apesar de relatarem ausência de culpa por não estudar nos finais de semana, mencionou-se certo incômodo pela possibilidade de “ficar para trás”, uma vez que algum colega certamente estaria estudando. Assim sendo, essas proposições proporcionaram questionamentos sobre a cultura de individualismo, competitividade e culpabilização que atravessa os contextos educacionais (ANDRADA et al., 2019), através de discussões sobre culpa, exaustão por alta performance e renúncia de práticas de autocuidado e promoção de saúde, em função da dedicação integral aos estudos.

### Atividades de divulgação científica

A página do Travessias no Instagram (@travessias.ufsc) foi criada em dezembro de 2020 e se manteve ativa até março de 2021, contabilizando 6 postagens. Ao longo do período de estágio, a conta foi atualizada com 26 postagens: 11 sob a forma de stories<sup>1</sup>, 14 sob o formato tradicional de fotos de post fixo no feed<sup>2</sup> e 1 reels<sup>3</sup>. A tabela 1 apresenta uma síntese do material, em ordem de postagem, com o eixo do conteúdo, o tema central, a natureza da postagem e o seu objetivo.

Tabela 1.

*Síntese do conteúdo postado nas redes sociais*

Eixo	Tema	Tipo de postagem	Objetivo
Avisos gerais	Reativação do perfil	Post fixo	Anunciar o reinício das postagens
Avisos gerais	Apresentação dos integrantes	Stories (9)	Apresentar os membros ativos do projeto
Teoria	Divulgação científica	Post fixo	Apresentar o tema de divulgação científica

1 Recurso do Instagram que permite realizar a postagem de um material (vídeo, música, foto) que, de forma geral, desaparece após um período de 24 horas. Todavia, se for do desejo do moderador da página, pode-se tornar um conteúdo fixo em uma parte da página que se denomina “Destaques”.

2 Espaço do Instagram que engloba todas as postagens do perfil, servindo como uma espécie de compilação dos materiais publicados ao longo do tempo.

3 Modalidade de vídeo específica do Instagram que favorece a publicação de conteúdos sob um formato mais divertido. Comumente, áudios e músicas que viralizaram são utilizados, conferindo aos memes certo destaque.

Eixo	Tema	Tipo de postagem	Objetivo
Entretenimento	Recomendações de séries sobre juventudes <sup>4</sup>	Post fixo	Indicar materiais de mídia para reflexão sobre as trajetórias das juventudes
Teoria	Reflexão sobre trajetórias de vida	<i>Reels</i>	Provocar reflexões quanto a diversidade e não-linearidade das trajetórias de vida
Teoria	Esteretótipos da adolescência	Post fixo	Problematizar as percepções estereotipadas da adolescência
Teoria	Adultocentrismo	Post fixo	Elucidar os impactos de uma visão de mundo centralizada no adulto
Teoria	Concepções de juventudes	Post fixo	Apresentar uma visão mais ampliada sobre as juventudes
Teoria	Jogo como recurso educativo	Post fixo	Apresentar o jogo como função para além do entretenimento
Jogo	Baralho: Quem sou eu?	Post fixo	Apresentar as cartas do eixo
Jogo	Baralho: Quem tá junto?	Post fixo	Apresentar as cartas do eixo
Jogo	Baralho: E agora?	Post fixo	Apresentar as cartas do eixo
Jogo	Baralho: Você sabia?	Post fixo	Apresentar as cartas do eixo
Avisos gerais	Apresentação dos integrantes	<i>Stories</i> <sup>2</sup>	Apresentar os novos membros do projeto
Avisos gerais	Divulgação de oficina	Post fixo	Divulgar as inscrições para oficina de vivência de jogo voltada para estudantes da graduação
Entretenimento	Recomendações de séries sobre juventudes	Post fixo	Indicar materiais de mídia para reflexão sobre as trajetórias das juventudes
Jogo	Registros de memória	Post fixo	Apresentar ações desenvolvidas pelo projeto através de fotos

A retomada das atividades na rede social ocorreu através de uma postagem fixa no feed. Nela, os seguidores foram reafirmados quanto ao compromisso da página em apresentar o projeto e temas transversais a ele por meio de uma linguagem acessível, característica da divulgação científica. Também, ressaltou-se o ideal de se tentar promover uma aproximação mais pessoal, menos academicista e valorativa das experiências promovidas por meio das vivências e das participações nas oficinas eventualmente oferecidas.

Esse processo iniciou-se com os stories de apresentação da equipe. Nele, ao invés

<sup>4</sup> Postagem coordenada e organizada, sobretudo, por um estudante voluntário no projeto. Por esse motivo, esse tópico não é contemplado nas discussões. Todavia, deixa-se ressaltado o seu propósito de provocar reflexões a partir de artefatos de mídia (filmes, músicas, podcasts, etc.), recursos menos utilizados no meio científico, mas mais próximo da linguagem das juventudes.

de inserir apenas informações como nome, idade e formação acadêmica, privilegiou-se uma escrita mais intimista, em que os integrantes do projeto puderam descrever seus hobbies, paixões e curiosidades sobre si. Outros aspectos subjetivos também foram incorporados, através do uso das cores, músicas e símbolos considerados representativos da personalidade de cada um.

Tal processo, apesar de ser uma iniciativa pequena e simples, representou uma tentativa mais afetiva para a criação de vínculo em tempos de contatos majoritariamente virtuais - o que se torna relevante na medida em que, comumente, relações de distanciamento têm se caracterizado entre a ciência e a comunidade (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2017). Em parte, Bueno (2010) associa isso à dificuldade que muitos pesquisadores têm em adequar o seu discurso ao público não especializado. Ou seja, a relação com a divulgação científica torna-se tão pouco frequente que simplificar a linguagem, transforma-se em um obstáculo a ser superado.

As publicações feitas ao longo do estágio foram baseadas em um cronograma de postagem construído a partir do levantamento dos assuntos previamente abordados e possibilidades de temas futuros. Uma delas, por exemplo, utilizou um meme<sup>5</sup> que viralizou para ironizar lógicas lineares com o áudio “daqui, eu passo pra cá”. Conferindo materialidade ao exemplo<sup>6</sup> e transpondo-o para a realidade da página, o sequenciamento evidenciado correspondeu à expectativa de que os projetos de vida seguem, universalmente, uma ordem pré-definida. A saber, formar-se no Ensino Médio, mas de preferência no Ensino Superior, se mudar da casa dos pais, casar e ter filhos. Sua legenda serviu como um provocativo inicial sobre a pluralidade que marca as juventudes, na medida em que se ressaltou os atravessamentos que constituem esses sujeitos em seus marcadores sociais da diferença (ABRAMOVAY et al., 2021); e se tentou explicitar a impossibilidade de todas as pessoas conseguirem e/ou desejarem seguir tal trajetória.

Essa foi uma forma de conferir as trajetórias de vida como um dos elementos que podem contribuir para a promoção de uma educação estética. Isso porque elas possibilitam a reflexão sobre as escolhas que foram feitas, não só quanto ao que se resultou delas e em que condições ocorreram, mas também sobre o que poderia ter acontecido e o que ainda poderá acontecer (ZANELLA, 2020). Além disso, considerando a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o uso de áudio que viralizou foi uma tentativa de adequar o

---

5 Qualquer fonte de mídia (música, vídeo, imagem) que atinge um número grande de usuários pelo alto número de compartilhamento.

6 Diante da dificuldade em descrever esse material e da impossibilidade de se anexar um arquivo de vídeo, disponibiliza-se o link para acesso do conteúdo na íntegra: <https://www.instagram.com/p/CY2CMz2pyHF/>

método de investigação ao objeto que se estuda. Ou seja, utilizar uma linguagem comum e recorrente entre as juventudes para chamar a atenção e se aproximar dos mesmos.

Outra publicação, objetivou evidenciar a concepção de juventudes adotada pelo projeto. Nela, uma colagem com partes do corpo de vários jovens, como se estivessem sendo vistos através de uma televisão, foi utilizada acompanhada do texto: “Quando focamos em algo específico, fica mais difícil de se perceber o todo. As juventudes são diversas”. A cada imagem, progressivamente foi-se aumentando o foco até chegar-se à frase final, permitindo não só uma clareza de visualização, mas também a sua totalidade, na medida em que nas cenas anteriores apresentou-se apenas recortes.

Tal composição representou uma tentativa de evidenciar como a fragmentação de um objeto de estudo para a sua compreensão, pode conduzir a uma análise equivocada de seus processos (ZANELLA et al., 2007). Através da legenda reforçou-se a importância de se conhecer as juventudes com maior profundidade, em entrelaces com suas histórias de vida e marcadores sociais, de modo a evitar visões estereotipadas e universalizantes (Abramovay et al., 2021; Carrano, 2011). A representação dessa postagem pode ser observada na figura 2.



Figura 2. Postagem nas redes sociais: diversidade das juventudes

### **Considerações finais**

Este relato teve como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio obrigatório no projeto de extensão universitário “Trajetórias, juventudes e Educação” do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Em meio a limitações inicialmente impostas pela modalidade remota, nos seis primeiros meses, seu enfoque foi centrado no desenvolvimento de atividades de divulgação científica nas redes sociais, marcadas por um posicionamento intencional, político, crítico e de não-neutralidade. Nos meses seguintes, em paralelo, realizou-se oficinas de vivência de jogo com estudantes de fases iniciais do Ensino Superior.

Realizar oficinas de vivência do jogo com estudantes que estão iniciando o ensino superior possibilitou a criação de espaços lúdicos e criativos para que os acadêmicos pudessem compartilhar suas experiências e impressões sobre suas trajetórias acadêmicas. Nesses espaços, os estudantes mencionaram a falta de espaços de diálogo e acolhimento, mas mostraram-se interessados e avaliaram de forma positiva a oportunidade de usar um jogo como meio lúdico para compartilhar suas experiências e encontrar um lugar de acolhimento. Ao permitir trocas sobre os desafios e oportunidades da vida universitária, o jogo se mostrou uma ferramenta eficaz para essa finalidade.

Nesse sentido, mesmo diante de uma situação de adaptação, pode-se perceber que o projeto se apresenta como uma possibilidade de atuação crítica, contextualizada e favorecedora de ações coletivas em diferentes contextos educacionais. As vivências das oficinas destacaram o potencial do jogo em favorecer não só espaços de troca, mobilizadores da circulação de sentidos e afetos; como também a promoção do conhecimento de si, do outro e das condições materiais impostas pelo contexto. A longo prazo, seu uso pode permitir a identificação de temas pertinentes aos interesses dos estudantes, de modo a planejar ações longitudinais que favoreçam, por exemplo, o senso de coletividade, pertencimento e permanência no Ensino Superior.

### **Referências**

Abramovay, M., Figueiredo, E., & Silva, A. P. (2021). Juventudes, vivências e resistências. In M. Abramovay (Ed.). *Juventudes, educação e violências: Articulações e contravérsias*. Brasília, DF: Flacso.

Andrada, P. C., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de psicólogas(os) na escola: Enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psico-*

logia: *Ciência & Profissão*, 39, 1-16. doi: 10.1590/1982-3703003187342

Baremblytt, G. (1994). *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Basili, E., Leite, J. & Feitosa, L. (2019). *Juventudes & travessias: O que pensam os jovens acerca de suas trajetórias escolares e profissionais*. São Paulo: Zalika Produções.

Bueno, W. C. (2010). Comunicação científica e divulgação científica: Aproximações e rupturas conceituais. *Informação e Informação*, 15(1), 1-12. doi: 10.5433/1981-8920.2010v15n1esppl.

Carneiro, A. S. C., & Sampaio, S. M. R. (2021). Transição para a vida adulta em famílias de origem popular: O que muda com a entrada dos jovens na universidade? In C. M. Marinho-Araujo & L. A. C. Dugnani (Orgs.), *Psicologia Escolar na Educação Superior* (pp. 53-73). Campinas: Editora Alínea.

Carrano, P. (2011). Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, 4(22), 07-22.

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos [CGEE]. (2017). *A ciência e a tecnologia no olhar dos brasileiros: Percepção pública da C&T no Brasil (2015)*. Brasília: CGEE.

Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2019). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.

Costa, M. O., & Lacerda Junior, F. (2018). Concepções de juventude e o trabalho do psicólogo escolar: Apontamentos e desafios. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 21(1), 89-115.

Dazzani, M. V. M., Teixeira, A. M. B., Freire, K. E. S., & Silva Filho, W. J. (2021). Universidade e justiça epistêmica: Uma proposta para a Psicologia Escolar e Educacional. In C. M. Marinho-Araujo & L. A. C. Dugnani (Orgs.), *Psicologia Escolar na Educação Superior* (pp. 17-32). Campinas: Editora Alínea.

Feitosa, L. R. C., & Schussler, A. A. (2021). *Guia prático do jogo de cartas Travessias: Adaptado para formação continuada*. Florianópolis.

Knobel, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In: A. Aberastury & M. Knobel, *Adolescência Normal* (pp. 24-62). Porto Alegre: Artes Médicas.

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

Murta, S. G. (2008). Grupos psicoeducativos: Aplicações em múltiplos contextos. Goiânia: Porã Cultural.

Muss, R. E. (1969). *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: Editora do Professor.

Nascimento, C. P., Araújo, E. S., & Miguéis M. R. (2009). O jogo como atividade: Contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(2), 293-302.

Okawati, J. A. A. (2015). *Estudantes africanos na UFSC: (Des)encantos extramuros na jornada acadêmica* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.

Perlin, A. P., Vestena, D., Damke, L. I., Patias, T. Z., & Gomes, C. M. (2018). Percepção e satisfação de estudantes estrangeiros em uma instituição de ensino pública. *Desenvolve*, 7(2), 37-51. doi: 10.18316/desenv.v7i2.4540

Severo, J. L. R. L., Carreiro, G. N., Moraes, M. S., Paiva, C. L. C., & Duré, R. C. (2020). “Ser estudante” no Ensino Superior: Aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente. *Linhas Críticas*, 26, 32512. doi: 10.26512/lc.v26.2020.32512

Silva, R. B., & Carvalhaes, F. F. (2016). Psicologia e políticas públicas: Impasses e

reinvenções. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 247-256. doi: 10.1590/1807-03102016v28n2p247

Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

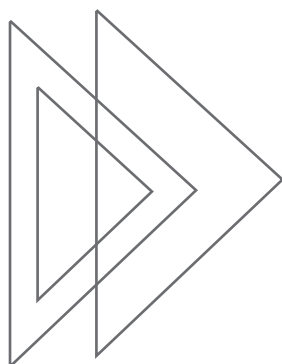
Zanella, A. V. (2014). *Vygotski: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Editora Univali.

Zanella, A. V. (2020). *Psicologia Histórico-cultural em foco: Aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos*. Florianópolis: Edições do Bosque.

Zanella, A. V., Reis, A. C., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33.

Zembrzuski, L. J., Santos, C. M. R. C., & Nihein, O. K. (2021). Adaptação de estudantes universitários estrangeiros no Brasil: Revisão de escopo. *Pleiade*, 15(33), 20-34. doi: 10.32915/pleiade.v15i33.697





## PARA AQUELES QUE AMAM A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE LUC FERRY

*Charles Elias Lang*

*Ana Carolina do Rosário Correia*

*Rayanne Caroline da Silva Amorim*

*Isaiás Christian Alves dos Santos*

### Introdução

Este capítulo constrói algumas ideias sobre a Educação a partir das propostas de Luc Ferry, autor contemporâneo que defende a temática da Educação articulada com o pensamento filosófico; suas contribuições dão-se em um espectro que compreende, em um extremo, a defesa da Filosofia e da Ética laica e, no outro, a formação de cidadãos, críticos e responsáveis. Nascido na França em 1951, formou-se em Filosofia pelas Universidades de Sorbonne e de Heidelberg e trabalhou como professor entre 1975 e 1982. Em 1981, doutorou-se em Ciência Política pela Universidade de Reims. Sua atuação política o levou para além dos corredores da academia e entre 2002 e 2004 foi Ministério da Juventude, Educação Nacional e Pesquisa durante o governo de Jacques Chirac.

Nesse período, publicou *Lettre à tous ceux qui aiment l'école: pour expliquer les réformes en cours* (Carta para todos os que amam a escola: para explicar as reformas em andamento) em 2003, com Xavier Darcos (Ministro da Educação na França entre 2007 e 2009) e Claudie Haigneré (médica, cientista e primeira mulher francesa a ter ido ao espaço). Durante esses anos, suas publicações refletiam o interesse pela contemporaneidade e questões existenciais em suas relações com a filosofia, a religião e a educação. Seu livro *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos* (FERRY, 2010), se tornou best-seller internacional e lhe rendeu o prêmio *Aujourd'hui*. Enquanto ministro, teve um papel importante na implementação de uma educação que considerasse os valores da civilidade e da República. A Filosofia deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio francês. As reformas propostas foram polêmicas e, entre essas, preocupou-se com o espectro da religião nas escolas. Ferry defendeu a Lei da Laicidade, que proibia o uso de vestes e símbolos que expusessem a pertença religiosa dos estudantes nas escolas públicas do país, como os véus islâmicos, solidéus judaicos e crucifixos cristãos.

O debate sobre a religião e o laicismo nas escolas marca a França desde 1989,

quando duas estudantes muçulmanas foram expulsas da escola por se recusarem a retirar o véu. À época, adotava-se uma política laica como resultado da luta histórica datada da Revolução Francesa (1789). Mas o espaço escolar e universitário continuou um território de conflito por estudantes e professores defenderem o direito de expressar sua própria religião. Entre os argumentos em defesa da Lei, a laicidade aparece com o intuito de impedir a fragmentação das escolas em comunidades religiosas.

O posicionamento do filósofo também se refletiu no sistema universitário francês. Luc Ferry apontou a decadência da Universidade, a falência das escolas, a insuficiência na alfabetização dos alunos, o elevado índice de reprovações e abandonos escolares, os frequentes atos de violência entre alunos e/ou contra professores. Suas críticas à contemporaneidade, no entanto, não têm o tom nostálgico de um retorno aos “velhos e bons tempos”, conforme defendeu N’Kaoua (2021). O efeito disso tudo não tardou e as greves das universidades francesas, contra a “modernização” proposta por Ferry, se deflagraram após as assembleias gerais convocadas pela UNEF – União Nacional dos Estudantes da França. Ferry tentou, então, restabelecer a confiança da comunidade universitária com o governo, assegurando que não haveriam aumentos de mensalidade ou privatizações e reafirmou que o papel do Ministério era garantir que a Universidade mantivesse um caráter nacional em seus diplomas e que fosse uma opção confiável frente às pautas de globalização e harmonização dos diplomas europeus (L’OBS, 2003).

Em *Politique et philosophie de l’éducation* (Política e filosofia da educação), foram reunidas conferências em que Ferry (2015b) apresenta e discute sua filosofia da educação, articulada às grandes visões éticas que se desenvolveram no Ocidente, as quais ainda comandam o nosso tempo. Em especial, os “novos tempos democráticos” e americanizados, orientados pela “ética da autenticidade” e tudo o que se seguiu ao maio de 68 e a um período de desconstrução de tudo o que é tradicional. A ética da autenticidade – a ética desconstrutiva, e a lógica da inovação permanente se tornaram dominantes.

Se em *Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos* (2010), o autor detalhava as grandes visões éticas que marcaram o pensamento Ocidental desde a Grécia Antiga (esse livro pode servir como um excelente ponto de apoio para refletir sobre a Educação), a preocupação com a escola reaparece no seu ensaio *Réflexions sur l’école: pour renouer avec le bon sens* (Reflexões sobre a escola: reconectando com o senso comum), de 2021, em que detalha suas ideias de reformas no sistema educacional contemporâneo (FERRY, 2021).

## O lugar do trabalho na educação

Luc Ferry (2010; 2013b) traça um percurso histórico da filosofia e de diferentes visões de mundo, organizando-a em épocas, cada qual com uma ética e um modo de compreender o Trabalho e a Educação:

Tabela 1: Diferentes épocas e seus respectivos princípios éticos.

Época	Ética	Vida boa	Trabalho
Aristocrática	Cosmológica	Harmonia com o Cosmos	Transforma a natureza; somente os escravos trabalham
Judaico-cristã	Teológica	Comunhão com Deus	Virtude; parábola dos talentos
Republicana	Humanista	Progresso por meio do trabalho	Dignifica o homem; Meritocracia
Desconstrutiva	Autenticidade	Prazer e gozo	Novas concepções: ou você trabalha ou você ganha dinheiro
Pós-desconstrutiva	Anti-humanista	Consumo	Inovação pela inovação; produzir ou perecer

Fontes: Ferry (2010; 2013b).

### Aristocracia: trabalho e exercício

A Grécia Antiga é considerada o berço da filosofia pela forma racionalizada de pensamento, diferenciada das culturas de seu tempo, centradas no discurso religioso. Isso se deve à natureza democrática que organizou a política grega. Nesse período, o mundo era compreendido como uma ordem cósmica, una e harmoniosa, organizada em hierarquias naturais. Cada parte do todo, assim como cada órgão e cada membro do corpo está perfeitamente em seu lugar. O Cosmos engloba todas as esferas da nossa vida e todos os seres, a natureza, os animais e os seres humanos participam da estrutura única (FERRY, 2010).

Se o funcionamento é perfeito, qualquer caso que escapasse a essa perfeição era compreendido como uma exceção, um desequilíbrio na harmonia; logo a ordem precisaria ser restabelecida. O mundo é divino em si, não havia a ideia de um Deus exterior ao Cosmos. O Cosmos é o divino. Aos seres, cabe contemplar o cosmos em sua perfeição e, através da razão, descobrir sua estrutura, suas leis imutáveis e nelas encontrar os princípios racionais, essa era a finalidade da *theoria*: compreender a natureza sem alterá-la. Em grego, *the-oria* remete a “ver” e “contemplar” o que é “divino” no mundo ao redor: “eu

vejo (orao) o divino (theion)”, “eu vejo as coisas divinas (theia)”.

Visto que se conceberem a partir da totalidade e da harmonia, almejavam a excelência em todas as áreas da vida. Essa perspectiva sustentava uma organização hierárquica baseada na ordem cósmica: haviam seres superiores e inferiores, seres mais fortes e mais fracos. Cada um tinha um lugar bem definido. Cada um recebe o que lhe é naturalmente seu e pertence a um lugar predeterminado naturalmente desde seu nascimento.

Aos aristocratas, os bem-nascidos, caberia a educação, reservada à elite preocupada em formar seres virtuosos, capazes de exercer um papel de liderança na sociedade. Por sua vez, a atividade laboral era associada à condição de submissão, servil, aos trabalhos manuais e braçais, aos artesãos e aos escravos, inferiores aos cidadãos livres e educados. Estes, os aristocratas, os melhores, dedicavam-se à educação, ao esporte, à música, às artes e afins. Se a natureza, o cosmos, em si é perfeito, não cabe aos melhores, qualquer trabalho que vise a transformação do cosmos transforma aquele trabalha. Ora, os aristocratas não precisam transformar sua própria natureza, por isso eles se exercitam, atualizam a sua natureza, enquanto os escravos precisavam trabalhar para transformar e aprimorar a sua natureza inferior.

Essa visão hierárquica do trabalho começou a ser modificada com o cristianismo que trouxe a concepção do trabalho como uma atividade de transformação de uma natureza decaída pelo pecado humano o trabalho como uma atividade restauradora, digna e valorizada, capaz de elevar a condição humana, promover a igualdade social e aperfeiçoar a natureza (FERRY, 2010).

Ao Cosmos eram associados valores morais e éticos, como a ordem, a harmonia e a beleza. Portanto, isso servia como modelo de conduta e implicava na formação de cada um, guiados pela noção de que cada coisa possui um lugar natural na ordem cósmica, eterna e não criada pelos homens. A vida seria, também, governada por princípios morais e éticos lógicos (o logos é esta harmonia do cosmos) (FERRY, 2013b).

Como isso se relaciona com a Educação e com o trabalho? A Educação vai no sentido de que o indivíduo precisa encontrar o seu lugar e se ajustar à ordem natural harmoniosa. Nessa ética, justiça é o justo, a justeza. A virtude (arete) não se define como um dever-se contra a natureza, mas se define pela atualização de disposições naturais em que os aristocratas, os “bem-nascidos”, superiores do início da sua vida até o final, levam vantagens que lhes permitem dedicar-se à atividade teórica e aos exercícios de sabedoria que visavam o conhecimento. A finalidade da Educação era de compreender, vislumbrar e atualizar as disposições naturais, e a Educação não é infinita, pois cessa no momento em

que se atualizam as disposições/ potencialidades naturais, segundo Ferry (2010).

### **Era judaico-cristã: o trabalho e a educação dignificam o homem**

Com a ascensão da religião judaico-cristã, a filosofia dos gregos entra em declínio e uma nova doutrina promete aos fiéis a imortalidade pessoal e a salvação dos próximos. A partir de sua ascensão, e da queda das filosofias da Antiguidade, o cristianismo domina a Europa por séculos e expande-se pelas Américas (FERRY, 2010). A ética cristã dominou a Europa por séculos e irá inspirar a República e a Revolução Francesa.

Embora a doutrina cristã não seja filosófica, há espaços para o exercício da razão e da sabedoria, a partir de duas finalidades: compreender e interpretar os grandes textos sagrados e compreender a natureza como obra de Deus. O divino não é mais uma ordem cósmica anônima, mas encarna-se em um semelhante: Cristo (FERRY, 2013b). Os exercícios de sabedoria dos filósofos e o fundamento das escolas gregas de outrora serão rebaixados a partir do fundamento da fé.

Uma ruptura ocorre na organização social. Enquanto a civilização grega se estruturava hierarquicamente em grupos superiores e inferiores que justificaram a escravidão no piso social, o cristianismo produziu uma ruptura nessa hierarquia. Ao considerar que Deus é um Pai e todos são filhos e, portanto, irmãos, todos se tornam iguais perante Deus, independentemente do nascimento aristocrata ou plebeu. Se todos são “irmãos” diante do mesmo Pai, não há mais argumentos para justificar uma hierarquia natural e aristocrática. Para os cristãos, a Natureza não é nem boa nem perfeita, mas devemos lutar contra a natureza para transformá-la. Desse modo, passa-se de uma hierarquia natural para uma igualdade moral.

Assim, gesta-se a ideia de “meritocracia”: valoriza-se o mérito, o modo como cada um utiliza e desenvolve seus talentos. Valoriza-se mais o esforço do indivíduo em mudar sua natureza do que sua origem, seu “berço”. O ser deve transformar-se com humildade e simplicidade, aspectos valorizados moralmente pela substituição de si diante do divino. Se o divino mostrou-se fraco, misericordioso e piedoso em Cristo e por sua crucificação, deve-se encontrar força na fraqueza imitando-se o Cristo. Há, portanto, uma inversão da lógica aristocrática: a Natureza deve ser transformada e a Lei é antinatural pois deve proteger os mais fracos.

O cristianismo valoriza o trabalho como uma atividade virtuosa, digna, capaz de levar o indivíduo à salvação. É uma forma de participar na obra divina da criação, uma maneira de se assemelhar a Deus. É uma forma de manter a ordem divina, de manter a

justiça social, o respeito, a dignidade e solidariedade entre os iguais, em favor do bem comum. Desse modo, até mesmo os monges produzem e trabalham, ao contrário dos aristocratas.

O livre-arbítrio assegura a liberdade do indivíduo sobre o que fazer com as suas qualidades, dos seus dons e talentos. Seu valor moral está na sua liberdade em escolher. A grande alegoria está na parábola dos talentos, no Evangelho de Mateus. Nessa, um senhor entrega uma determinada quantia de seus bens aos servos para investirem a seu próprio modo enquanto ele estiver ausente. Em seu retorno, recompensa os que fizeram bom uso do bem (àquele que negociou e redobrou o valor recebido), enquanto condena quem fez um mau uso (àquele que escondeu o valor recebido e nada o fez). O senhor é representação de Deus, o dinheiro é representação dos dons/talentos/qualidades dada a cada um de seus filhos, de modo a investirem na construção do Reino de Deus na Terra. Por essa parábola, acentua-se a importância do trabalho, da responsabilidade individual, da recompensa ou condenação como fruto das escolhas dos indivíduos.

Assim, a finalidade da Educação transforma-se diante do imperativo do respeito à dignidade e à igualdade. Torna-se prescindível que todos sejam igualmente educados, independentemente de sua classe social e econômica. Afinal, a educação é um meio importante para a formação do caráter e da moralidade dos indivíduos, é necessária para o processo em busca da bondade individual e da justiça social. A finalidade da educação agora é construir bons cidadãos através da aproximação com Cristo.

O cristianismo criou o senso de humanidade igualmente digna como ética que orienta a sociedade e dominou por séculos até declinar com o Renascimento, entre o século XIV e o fim do século XVII. Suas características modificam-se, mas não se anularam, visto que foram fundamentais para a ética republicana, que se orienta por um cristianismo laicizado.

### **Era Republicana: o homem é o centro**

Com o declínio da ética judaico-cristã e ascensão da ética republicana temos o início da modernidade. O mundo moderno é constituído a partir do desmoronamento da cosmologia dos antigos, da religiosidade cristã e por uma reavaliação dessa última. Na era republicana, há um declínio da “divina providência” e da salvação eterna através da fé em detrimento da razão. Nicolau Copérnico, Isaac Newton, René Descartes e Galileu Galilei produziram importantes rupturas, que se somaram a outros fatores (mudanças materiais, econômicas, políticas, intelectuais) para constituírem um novo discurso o discurso da

ciência, e um novo tipo de laço social - a República.

A partir da física moderna, a Terra perdeu o seu lugar enquanto centro do universo e a concepção de um Deus criador foi abalada, o que deu ao Homem um novo lugar. O mundo e a natureza já não são vistos como um Cosmos organizado, harmônico e perfeito, mas como caótico. O universo é compreendido como um campo de forças desarmônicas, sem sentido, dinâmico e mutável. Portanto, a natureza não pode mais ser o modelo ético para a civilização, não é mais algo divino a ser contemplado.

Tais abalos e rupturas deixaram a humanidade nas ruínas de fundamentos construídos por séculos. Daí surgiu a consciência da nossa solidão no universo e da necessidade de nós mesmos estabelecermos os fundamentos para o conhecimento e para a vida em comum. Esse período em que o homem se percebe isolado no universo, com o declínio da ideia estabelecida de Deus e dos Cosmos, marca o nascimento do Humanismo, em que a compreensão do mundo não mais como algo naturalmente estabelecido, mas como algo a ser construído pelo próprio homem através da razão. A concepção do que é uma boa vida deixa de ser definida como a busca pelo lugar que cabe a cada um no Cosmos e passa a ser definida pelo legado, isto é, pela contribuição que cada um faz para a história humana. O homem deve reintroduzir a ordem pelo trabalho ativo, pela elaboração e construção de leis universais, deve produzir ligações e causalidades a fim de dar um sentido ao mundo. A função de atribuir um sentido à existência é função humana, racional. Segundo Ferry (2010), Immanuel Kant em *Crítica da Razão Pura*, de 1781, inaugurou a filosofia moderna com a sua teoria do conhecimento. Kant instaura o problema e a problemática do método experimental: como se elaboram leis, como se estabelecem ligações? Kant opõe a Educação como adestramento à Educação pelo jogo. No primeiro caso temos a atividade do mestre e passividade do aluno, que reproduz o modelo absolutista em que os sujeitos eram submissos ao rei, o que caracterizava a educação da idade média. Toda a atividade estaria do lado do mestre/rei/príncipe. Pelo jogo, a Educação é lúdica e toda a atividade está do lado do aluno pois trata-se de aprender se divertindo, como no caso da matemática ensinada por jogos inteligentes como o xadrez. A Educação lúdica reflete a teoria política em questão: o cidadão deve ser inteiramente ativo.

A Declaração dos Direitos do Homem de 1789 é o fruto da nova ética do humanismo, na qual o homem possui direitos a serem garantidos e assegurados pela sociedade. O homem é o único ser que possui o direito de ter direito ao se diferenciar dos animais. Diferente dos animais, que tem uma natureza própria e imutável, o humano é capaz de se aperfeiçoar ao longo da vida, de transformar-se e evoluir. É o único ser com a liberdade

de se alterar e construir uma história. Essa é a ideia que Jean-Jacques Rousseau defendeu em *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*, de 1755.

A partir da influência de Kant, o mundo moderno e a tradição republicana se fundam na inédita e revolucionária moral laica. Há a moralidade construída pela era judaico-cristã, mas sem o caráter da religiosidade e da fé: há as ideias e ideais de liberdade, há virtude nas escolhas desinteressadas, há o interesse pelo bem comum, pela universalidade. Mas, a partir da razão e não pela fé. Assim, a moral moderna é laica, antinatural e antiaristocrática e uma secularização do cristianismo que se dá através do que Ferry (2013b) chama de “religiões da salvação terrestre”, como o cientificismo, o comunismo e patriotismo.

Há algo na vontade humana que não é natural e para além do animal, é antinatural. O homem torna-se central e acima dos animais, pois esses apesar de serem capazes de aprender, sua aprendizagem animal é momentânea, funcional e interrompida assim que o animal atinge seu objetivo. A sociedade humana é capaz de cultura e política, modificando-se ao longo dos séculos, aprendendo umas com as outras; diferente dos animais que são atemporais.

Portanto, as finalidades da Educação são alteradas: cada ser humano tem sua própria história, é individualmente capaz de melhorar, mudar, aperfeiçoar-se e evoluir através da Educação, distanciando-se da natureza. A educação humana só se conclui com a morte do indivíduo, esse pode continuar a aprender ao longo de toda a vida. Diferente dos animais, que possuem uma essência comum a todos da mesma espécie, não há essência humana predeterminante e compartilhada por todos.

Não há um “código” natural que determine o destino humano. Essas ideias permitem rever criticamente concepções pautadas nas ideias de natureza e essência, as quais distinguem os humanos e produzem efeitos como o racismo, o sexismo, xenofobias e afins. Para o Humanismo, só há um universal: o Homem.

A finalidade da Educação diferencia-se da admiração do cosmo ou o divino, da atualização da natureza e visa lutar contra a natureza, contra os instintos e impulsos selvagens, contra as paixões, egoístas e particulares. Naturalmente, o indivíduo é egoísta, preguiçoso, desigual, mas a Educação o faz mudar de sentido e escolher a generosidade, a bondade. Deve-se ter coragem para, numa postura ativa, se opor à natureza egoísta que há em si, rumo ao bem comum universal. É pelo outro e em benefício da comunidade humana que o ser deve se elevar, diferenciando-se e se destacando da natureza.

Assim, pela ética da meritocracia, que está à raiz da ética moderna, a origem social e



econômica do indivíduo pouco importa. Um indivíduo nascido com poucos recursos financeiros, mas que é trabalhador e esforçado, é mais valioso do que um aluno “bem-nascido” preguiçoso e que não se esforça para se aperfeiçoar. O mérito está no trabalho e no esforço, em escolher visando o interesse comum contra o egoísmo.

No plano político e jurídico, há a concepção de que todos têm direitos, ao respeitarem seus próprios limites: a liberdade de um termina quando a do outro começa. É dessa forma que a ordem pode ser restabelecida a partir dos homens e entre os homens, pela racionalidade e pelo direito. O humano é a finalidade em si. Há a ideia de igualdade (a democracia se funda a partir dessa concepção), o individualismo (o indivíduo como central e como finalidade) e a valorização do trabalho que emergem contrárias aos antigos.

Na ética moderna, o trabalho é valorizado, torna-se próprio da humanidade, dignifica o homem. Aquele que não trabalha não é apenas pobre, sem recurso financeiro por falta de salário, mas empobrece-se ao não realizar nada para si e para o bem comum. O trabalho é uma maneira de se educar, de se aperfeiçoar, de se transformar e evoluir. Uma concepção praticamente contrária aos aristocratas que compreendiam o trabalho como algo servil destinado aos escravos. Na modernidade, educação e trabalho confluem.

A educação republicana torna-se responsabilidade política. A mesma educação deve ser transmitida da mesma forma para todos os alunos da nação. Deve-se educar cidadãos conscientes de seus direitos, críticos, ativos, para voltarem conscientes e rumo a uma sociedade mais justa e democrática. Deve-se ensinar os valores republicanos, o respeito ao bem-comum, à Lei, à igualdade. Nesta ética, há a crença (ainda que não religiosa) de que a razão salvará a humanidade. Há a crença na evolução, no progresso da ciência que trará um futuro iluminado contra o obscurantismo e a ignorância medieval. Além disso, há a crença de que o avanço científico preparará a humanidade diante do caos e das catástrofes naturais. Eis as Luzes da razão enquanto algo glorioso a se assegurar, com a promessa de liberdade e de felicidade.

René Descartes e seu cogito ergo sum em Discurso do Método de 1637 e Meditações Metafísicas de 1641 instaurou a época do humanismo moderno ligado à subjetividade ao colocar a dúvida e o questionamento como método. Descartes inaugura três pilares fundamentais da modernidade: a subjetividade como pilar; a rejeição de todos os preceitos e crenças da tradição já estabelecida a partir da posição da dúvida absoluta e radical; a rejeição de todos os “argumentos de autoridade”, de tudo aquilo posto como verdade absoluta e inquestionável.

Descartes duvida das tradições, da família, da nação, das autoridades, dos mes-

tres, da Igreja e estimula o posicionamento crítico ao duvidar de todas as verdades estabelecidas e a decidir, por si, qual é a verdade. A verdade é a do sujeito, não mais da tradição. É preciso questionar e duvidar inclusive das autoridades. É preciso ser crítico e ter liberdade de pensamento. Portanto, a educação estimula o aluno a ser ativo e crítico em seu próprio processo de aprendizagem, negando-se a uma posição passiva de receptor de informações. Como no trabalho, na Educação deve-se ser ativo. A atividade transforma o mundo e transforma também aquele que trabalha. Daí os exercícios escolares, as tarefas, as provas, os trabalhos escolares.

### **Desconstrução: o martelo de Nietzsche**

A partir de meados do século XIX nasce o que se chama de pós-modernidade a partir da crítica aos conceitos que fundaram a modernidade entre o século XVII ao XIX: crítica ao humanismo moderno (com a concepção de centralidade do humano) e ao racionalismo (à filosofia das Luzes, com a ideia da razão enquanto libertadora e evolutiva). As bases serão criticadas como um efeito desencadeante do espírito crítico e da dúvida metodológica estimulados por Descartes.

Friedrich Nietzsche foi o filósofo que mais contribuiu para o advento da pós-modernidade ao questionar e destruir os ideais modernos. Defendeu que esses ideais são ficções, atravessados por interesses ocultos e não enunciados. Assim, irá desconstruí-los e apontar sua genealogia: restabelecer a origem oculta dos valores, das ideias e dos ideais, mostrar sua construção interessada. Para Nietzsche, nada existe para além da vida ou que seja superior ao real. Todos os enunciados, todas as ideias, todos os conceitos são interpretações dos indivíduos, produtos da história e do contexto. Não há verdades absolutas, mas verdades construídas; não há harmonia, ordem, coerência, unidade, sentido, razão ou lógica. O racionalismo moderno é uma ilusão e o mundo é caótico, ilógico, desestruturado, sem unidades, desarmônico (FERRY, 2010).

Nietzsche põe em suspeita todas as ideias da tradição. As respostas para a vida e o que guiará a moralidade também devem ser buscadas no domínio do humano, numa doutrina da salvação totalmente terrestre, baseadas no real do aqui e do agora, plena, sem ilusões e sem recorrer ao passado e suas referências, nem ao futuro e seus ideais (FERRY, 2013b). Deve-se desejar e amar as coisas com elas são, sem pretender alterar ou transformá-las: esse é o amor fati. No entanto, questões emergem: o quão é praticável? E não seria, esse, o ideal de Nietzsche?

A nova ética do século XX, inaugurada por Nietzsche, é a ética da demolição de todos

os ídolos e ideais com seu martelo filosófico. A desconstrução, neste sentido, se opõe aos ideais republicanos e coloca abaixo a ideologia da meritocracia e da supervalorização do trabalho enquanto algo que dignifica o homem. Já não vale mais a máxima republicana de “transformar-se e elevar-se”, mas sim a de “tornar-se a si mesmo”, e não outro.

A concepção pós-moderna é de que todas as ideias são produtos de indivíduos livres, cujas escolhas são produto de sua história e cultura e atravessadas por interesses, ainda que desconhecidos. Essa é a ética da autenticidade, da exaltação da singularidade. Há um constante estímulo ao pensamento crítico em todas as esferas, duvidando e suspeitando de toda construção de saber. O saber deve ser singularizado, não há mais senso de totalidade; é preciso especializar-se para poder ter algo a dizer, algo que acrescente ao debate

Os alunos são estimulados a pensar criticamente, passando a pôr em suspeita a autoridade e as verdades dos professores. Também, a autoridade parental: os pais já não podem e não devem ser figuras de autoridade, é preciso ouvir o que os filhos têm a dizer. Com a queda da autoridade, há uma liberação das questões antes proibidas: a sexualidade, suas diferentes práticas e suas diferenças. A exemplo, a homossexualidade ganha um lugar na sociedade, agora é reivindicada enquanto direito e não mais enquanto proibição. Não há mais hierarquias no campo do sexual; todas as atividades sexuais são igualmente válidas, desde que autênticas. Todas as produções culturais também estão em um mesmo nível de igualdade e não há uma hierarquização. Não há mais A cultura, A civilização, ou a alta e a baixa cultura. Há um movimento de exaltar as culturas antes marginalizadas ou subestimadas, como a cultura africana, a indígena e afins. Tais passaram a ser tratadas como igualmente válidas. E assim, segue-se em todas as áreas possíveis.

### **O mundo pós-desconstrução: a inovação pela inovação**

Luc Ferry (2010) questiona: o que há depois da desconstrução? Para o filósofo, é preciso pensar em um novo humanismo pós desconstrução guiado pelo espírito crítico, não apenas destinado a outro, mais autorreflexivo e voltado para si. Trata-se de se reavaliar e se criticar constantemente. Duas posturas podem daí resultar: a nostalgia e a tentativa de manterem-se os valores e os princípios do passado, retomando ideais humanistas. Ou a fatídica adaptação, pagando seu preço e aceitando o empreendimento de continuar a via aberta pelos pais fundadores da desconstrução (FERRY, 2010; 2015a).

O filósofo francês expõe os problemas do poder e do sentido. É preciso saber como o progresso será retomado, sem necessariamente recorrermos aos ídolos e ao pas-

sado, mas também interrogarmos a que propósito isso tem servido. Ferry almeja escapar a uma polarização simplista, buscando o equilíbrio entre a inovação e o tradicional. Devemos estar abertos ao novo, mas atentos ao que ele encerra. Será que isso é possível?

Para Luc Ferry (2010), o espírito crítico é o novo imperativo e a desconstrução tornou-se um novo servilismo. A ética da autenticidade, a exaltação da singularidade dos indivíduos e o estímulo do pensamento crítico pelo próprio ato de criticar cresceu ao ponto de tornar-se a única finalidade do debate. Até mesmo as futilidades estão ao nível de conceitos e todo e qualquer aspecto cotidiano é passível de ser criticado. Houve um esvaziamento do sentido até mesmo no que é passível de ser criticado.

Na atualidade temos a possibilidade do convívio simultâneo de diversos princípios de sentido, entre os quais se destacam a lógica republicana – referente ao esforço próprio e à meritocracia – e a lógica desconstrutiva – movida pelo gozo e pela inovação destruidora<sup>7</sup> (FERRY, 2013b; 2015a).

Mas faz parte do grande projeto do capitalismo a perpetuação do consumo pelo consumo e a inovação está a serviço disso. A inovação pela inovação, no entanto, não tem um fundo ético-moral, não visa ao progresso. Não existe mais um desígnio enquanto fim, como se via nos ideais de mundo de Hegel, Marx ou Fukuyama. Não há um grande projeto, apenas a inovação como imperativo de sobrevivência na competição generalizada. Os produtos têm obsolescência programada, pois não são feitos para durar, mas para funcionarem durante o tempo que lhes é estipulado como prazo de validade. Se a natureza já não é mais considerada enquanto algo a ser contemplado, se já não há mais um sentido assegurando a sociedade, o capitalismo apropria-se dessa falta de sentido e a natureza torna-se um agrupamento de objetos materiais, prontos para se tornarem matéria-prima, utilizados de toda e qualquer forma para toda e qualquer finalidade individual, sem restrições, sem proibições (FERRY, 2015a).

A noção de “progresso”, herdada da ética republicana, reduziu-se a uma noção de produção na concorrência do mercado. A lógica humanista de elevação do homem por meio da educação formal e dos valores republicanos foi abandonada. A lógica atual consiste em uma tautologia na qual crescimento e inovação são mutuamente dependentes, simbióticos: é preciso inovar para crescer, e só o crescimento fornece subsídio para a inovação. O progresso passou a ser medido pela produtividade em prol da economia

<sup>7</sup> Segundo a lógica mercadológica schumpeteriana, a competição instituída pela destruição criadora impulsiona a economia. Ferry (2015a) contesta o sentido semântico do termo, uma vez que a destruição por si só não cria nada. Por exemplo, a destruição da profissão de copista não faz surgir a imprensa, mas a invenção de Gutenberg inaugura um novo paradigma em tecnologias da inteligência e extingue o trabalho dos copistas. Seria então mais coerente falar em uma “inovação destruidora”.

e do consumo, nada além do próprio consumo. Nesta equação, aquele que está mais desenraizado da tradição é o mesmo que está mais propenso a ser fígado pelo consumismo nonsense. Não chega sequer a ser um projeto, algo pensado com um propósito para além do lucro. Para Ferry (2010), perdeu-se a concepção da res pública, da “causa comum” da república. O progresso é o próprio fim em si mesmo, automatizado.

A lógica materialista explicita-se no hedonismo do aproveitar o aqui e agora do *carpe diem* (aproveita o dia de hoje), sem se preocupar com o passado nem com o futuro. No entanto, essa concepção é uma forma de encobrir os estragos à natureza e ao ecossistema, frutos da inovação destruidora. Coletivamente, já não temos mais certeza de que caminhamos para um futuro melhor. A utopia já não se sustenta mais e há uma noção de que a espécie humana pode destruir as outras espécies, o planeta e a natureza em que vive e que o faz sem propósito, sem garantias de melhorias.

Se por um lado, as críticas a esse movimento podem gerar um movimento como o dos ecologistas, que se questionam criticamente sobre os malefícios à natureza, pode gerar também um movimento nostálgico. Para Luc Ferry (2010), novos caminhos e novas interrogativas se abrem para a filosofia contemporânea, com o cuidado para não se supervalorizar o passado e, em um sentimento nostálgico, acreditar que o passado era melhor. Mas, como pensar depois da desconstrução? Como pensar criticamente as questões da globalização capitalista e do liberalismo sem cairmos em um ideal pretérito?

## **PARA CONCLUIR; EDUCAR VERSUS ENSINAR**

Acreditamos que o ponto nodal da Filosofia da Educação proposta por Ferry, desenvolvida em paralelo à história das ideias, entrelaça duas questões: as finalidades da educação e o lugar do trabalho e do jogo nesse processo. Jogos como xadrez, por exemplo, podem ser utilizados como atividade lúdica na aprendizagem da matemática; pode-se aprender os princípios fundamentais da ciência pela manipulação de pequenas máquinas. Atualmente, uma determinada atividade pode ser vivenciada como uma brincadeira ou um jogo por um lado e, por outro, pode ser experienciada como um trabalho ou mesmo como um *tripalium*, um instrumento de tortura. No entanto, nem sempre o lugar do trabalho foi visto de um modo tão variável e dinâmico.

A segunda questão é sobre a finalidade da educação. Para Ferry (2015b), Educação (*l'education*) e Ensino (*l'enseignement*) são dois conceitos diferentes (logo, irreduzíveis entre si), podem caminhar juntos harmonicamente quanto podem se opor às suas características e, inclusive, quanto a seus objetivos. O Ensino pode ser um objetivo da

Educação, ou não. A Educação é um processo complexo que não se restringe ao ensino formal, mas remete à esfera da vida privada, acontece na família e diz respeito aos pais e aos filhos e filhas. Ou seja, não se restringe ao ambiente escolar; os pais não são necessariamente professores e os filhos não são necessariamente alunos. Na vida familiar, pais são pais e filhos são filhos e algo é transmitido por um e herdado pelo outro. A transmissão que ocorre no meio familiar está para além das informações e dos conceitos; refere-se à formação em outra ordem, distinta do Ensino.

Essa educação, de ordem familiar, se distingue da esfera pública para o filósofo francês, em que há os estabelecimentos públicos e o ensino. No ambiente público, não há “pais” e “filhos/as”, não há “tios” e “tias”. Há professores e professoras por um lado e, por outro, *élèves* (alunos/as). O ensino está associado ao espaço escolar propriamente dito, conta com uma multiplicidade de profissionais, exige-se a transmissão de informações, de conceitos, de fundamentos científicos e afins.

Educação e Ensino podem se diferenciar em objetivos a partir da ética vigente em uma cultura. Por exemplo, pode-se almejar que as crianças se tornem outras em relação ao seu ponto de partida, ou seja, que o ensino escolar faça as crianças deixarem de ser o que eram para se tornarem outras, que se elevem. Ou, o objetivo pode ser fazer florescer sua própria personalidade, ou seja, que as crianças aperfeiçoem aquilo que efetiva e autenticamente já são em relação ao seu ponto de partida. Daí se apresenta uma questão complexa: elevar-se (*s’elever*) para tornar-se outro ou para tornar-se a si mesmo?

Essa distinção marca a diferença entre raízes diversas de pensamento; entre os pedagogos, marca a diferença entre os herdeiros do movimento de maio de 1968 e os herdeiros dos republicanos. Para os republicanos, trata-se de desenraizar-se dos laços comunitários para ligar-se ao universal da Ciência e da República: desenraizados, tornam-se absolutamente outros. Já para os herdeiros de 68, os desconstrutivistas, a educação deve voltar-se para as raízes, para as comunidades, para enraizá-los: tornar-se a si mesmo. Se os Republicanos são universalistas, os Desconstrutivistas são Comunitaristas.

A partir da distinção do autor entre o que é da ordem do familiar e do ensino público, pode-se questionar e distinguir determinadas problemáticas. O problema e as problemáticas da Educação não podem ser reduzidas à esfera das escolas e das políticas públicas, por mais indispensáveis e urgentes que sejam. Ao se colocar em perspectiva o nível de formação dos professores (a nível de graduação e de pós-graduação), a profissionalização do magistério e a seleção nos concursos, pode-se questionar a temática da Educação para além da formação dos professores. Ou seja, ainda que os programas de ensino

possam ser bons e se aperfeiçoaram, que o nível de profissionalização dos professores se elevou, é preciso pensar se o mesmo aconteceu com a Educação, familiar.

A Educação precede o Ensino, ela é dada em casa, e se o objetivo da Educação não é o Ensino, este é impossível. A família tem inserido as crianças na educação o suficiente para serem, posteriormente, ensinadas na escola? A resposta tem sido mais negativa do que positiva, apontando para uma insuficiência da Educação desde antes da entrada na Escola. Se a Educação deve preceder o Ensino e se a Educação foi insatisfatória, o Ensino não conseguirá reparar suas falhas.

A Educação tem pelo menos três grandes momentos herdadas da tradição greco-latina e cristã: o amor, a Lei e as obras (FERRY, 2013a). A tradição cristã tem o amor como o elemento mais importante. Nesta o amor dos pais deve ser incondicional, não exige nada em troca. Os pais criam os filhos simplesmente pelo amor, a base que lhes oferece a capacidade de resiliência<sup>8</sup> e confiança em si mesmos, aquilo que o senso comum chama de “autoestima”.

A Lei é herança da tradição mosaica, refere-se à entrada do indivíduo no espaço da cidade e da civilidade. Trata-se da entrada no Simbólico (Lacan). Sem lei, normas e regras, sem interditos, não há como entrar no espaço da civilidade e das trocas. Ter sido inserido e submetido à Lei é condição, inclusive, para a rebeldia e para a transgressão. (FERRY, 2013a). Na relação familiar, para transmitir a Lei é preciso transmitir que há coisas inegociáveis: “sim é sim” e “não é não”, não há espaço para ser e não ser simultaneamente. Se o amor é incondicional na esfera familiar, a Lei é condição, restrição e limitação. Filhos não são um “comprador pechinchando” o qual é preciso agradar. Se algo falha nesse registro há danos tanto no desenvolvimento da criança quanto em sua entrada na cultura. Essa pode tornar-se tirânica, birrenta, caprichosa, desatenta, por exemplo.

A terceira grande característica da Educação é fruto da herança grega. Trata-se do reconhecimento e da transmissão das grandes obras, dos grandes saberes e dos grandes livros que marcaram a construção da Cultura. Trata-se da divisão das Ciências, História, Filosofia, Astronomia e Matemáticas. A transmissão das artes, da Literatura, das produções artísticas e culturais. Com essas, transmite-se aos filhos que há algo de grande apreço na cultura, parâmetros, um legado histórico e secular reconhecido e valorizado, os quais

---

<sup>8</sup> O termo “resiliência”, que popularizou-se no senso comum, vem da Física e refere-se à capacidade de um objeto voltar à sua forma original, sem danos, após um período de pressão ou de deformação elástica. Essa expressão foi adotada como metáfora para definir a capacidade de resistir às adversidades da vida, de “levantar após cair” ou “permanecer em pé depois da queda”, isto é, para designar uma tolerância às frustrações. Nesse novo sentido atribuído, a resiliência está ligada à criatividade, por exigir uma confiança em si capaz de transformar algo negativo em algo novo, apresentando aos outros e suportando críticas por ser resiliente.

podem servir de modelos para as próximas gerações assim como serviram para as antigas. Trata-se de transmitir uma continuidade sobre as grandes questões da Humanidade e quais respostas foram dadas ao longo do tempo.

Esses aspectos são fundamentais para a Educação transmitida no meio familiar e para a inserção na cultura. Portanto, ainda que tenhamos os melhores programas de Ensino e os melhores professores, ou mesmo que as escolas tenham a melhor estrutura e melhores investimentos públicos e privados, se algo não vai bem nos primeiros anos da vida familiar, haverá prejuízos: crianças comumente referidas como “mal-educadas”, mal elevadas, inseguras ao faltar “resiliência”, caprichosas e indisciplinadas ao faltar “Lei”, desinteressadas ao faltar o interesse pela construção cultural secular.

Portanto, é preciso atenção para não subdimensionar relações que são intrinsecamente complexas. É preciso atentar-se também e reconstruir uma história das gerações: o que foi transmitido dos pais para os filhos, o que foi transmitido a esses pais pelos pais dos pais e o que se segue sendo herdado. Ou seja, o que é transmitido e organizado pela cultura para além do ensino formal.

## **Referências**

FERRY, L.; DARCOS, X.; HAIGNERÉ, C. **Lettre a tous ceux qui aiment l'éducation: pour expliquer les réformes en cours**. Paris: Odile Jacob, 2003.

FERRY, L. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos**. Tradução de Véra Lucia dos Reis. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FERRY, L. Entrevista concedida a Luca Rischbieter. **Salamundo 2013. Encontro Internacional de Educação**. Paris: 2013a. Disponível em: <[http://sinepepr.org.br/sinepe\\_online/2013/agosto/SalaMundo\\_Luc\\_Ferry.pdf](http://sinepepr.org.br/sinepe_online/2013/agosto/SalaMundo_Luc_Ferry.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FERRY, L. **Do amor: uma filosofia para o século XXI**. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013b.

FERRY, L. **A inovação destruidora: ensaio sobre a lógica das sociedades modernas**. Tradução de Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015a.

FERRY, L. **Politique & Philosophie de l'éducation**. Vincennes: Frémeaux & Associés,



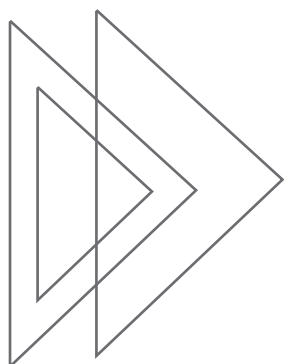
2015b. Audiolivro (CD-ROM).

FERRY, L. **Réflexions sur l'école: Pour renouer avec le bon sens**. Toulouse: Privat, 2021.

L'OBS. **Universités en grève contre la réforme Ferry**. 20 nov. 2003. Disponível em: <<https://www.nouvelobs.com/societe/20031119.OBS9925/universites-en-greve-contre-la-reforme-ferry.html>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

N'KAOUA, L. A l'école de Luc Ferry. **Les Echos**, 26 out. 2021. Disponível em: <https://www.lesechos.fr/idees-debats/livres/a-lecole-de-luc-ferry-1358448> . Acesso em: 22 mar. 2023.





## **A PSICOLOGIA E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: UM FAZER POSSÍVEL EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

*Cristian Emanuel Silva de Lima*

*Gisele da Luz Freire Silva*

*Vinícius Costa e Silva*

*Everton Fabrício Calado*

### **Introdução**

A potência do fazer da Psicologia na educação abrange um extenso campo de possibilidades. Dentre elas, a atuação, por ocasião do estágio, de estudantes os quais, mesmo ainda não sendo efetivamente profissionais, com frequência protagonizam processos interventivos dignos de relevo, desde um ponto de vista prático até a sua elaboração teórica. Nesse sentido, a Educação Especial, sob o paradigma atual da inclusão escolar, tem sido um espaço profícuo para a aprendizagem prática de futuras(as) psicólogas(as), uma vez que lhes oportuniza não tão somente o contato com os desafios cotidianos da Psicologia na escola, como também promovem para o todo da comunidade escolar uma reflexão ética ancorada em sua realidade específica e suas contingências.

A presença hoje legitimada de crianças com deficiência no âmbito da escola é um caminho sem volta, todavia tortuoso, haja vista a incipiência de tais políticas. Nesse contexto, a evocação de agentes institucionais cuja tarefa consiste em prestar algum apoio educativo a alunos(as) sob determinadas condições de saúde e/ou desenvolvimentais tem sido delegada, não raro, a estagiários(as) de Psicologia e pedagogia, sob circunstâncias que em muito se distanciam do ideal. A exemplo dessa prática - atualmente bastante corrente, porém não tanto problematizada - o presente capítulo tem como objetivo demonstrar, a partir de dois relatos de experiência, as práticas possíveis do estagiário de Psicologia enquanto Profissional de Apoio Escolar (PAE) em escolas municipais de Maceió, Alagoas.

Antes de se avançar para os depoimentos, faz-se necessário resgatar alguns dos principais marcos legais em que se situa a atuação objeto da presente reflexão. De acordo com a Lei 9.394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 24):

Art. 58º [...] Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

No artigo 59º da mesma Lei, defende-se que os sistemas de ensino tenham professores(as) devidamente capacitados(as) para que consigam integrar as crianças com necessidades específicas nas classes comuns (BRASIL, 1996). Contudo, existem diversos fatores que dificultam a realização deste processo, tais como escassez de recursos humanos e materiais, ausência de contratação de docentes e demais profissionais da educação, além de necessidade da oferta de serviços diversificados que contemplem as especificidades dos(as) estudantes. Diante deste cenário, Costa e Vilaronga (2022) entendem o PAE como um personagem que ganha destaque no lugar de apoio à inclusão nas escolas.

Na Resolução CNE/CEB, nº 02/2001 (BRASIL, 2001), em seu artigo 8º, esse profissional era descrito como um suporte ao docente em tarefas como alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em 2021, com a aprovação do Projeto de Lei 3.205/2 do Senado Federal, o profissional de apoio escolar passou a ser também responsável pela inclusão pedagógica e por demais incumbências que se fizerem necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas (COSTA; VILARONGA, 2022). O público-alvo dessa política de inclusão são estudantes com deficiência e algum Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), o que equivale ao conjunto de condições que geram dificuldades na comunicação e no comportamento de forma a prejudicar a interação com outras pessoas e realização de atividades do cotidiano (MACEIÓ, 2016).

Os PAEs exercem uma função de auxílio no desenvolvimento pedagógico e social de crianças com Síndrome do X-Frágil (SXF) e Transtorno do Espectro Autista (TEA),

na medida em que atuam como agentes potencializadores na ascensão de práticas educativas e inclusivas, visando a autonomia, independência e a eliminação de barreiras na formação dos(as) alunos(as). Os PAEs podem atender até 3 (três) estudantes da mesma turma, de acordo com a necessidade ou grau de dependência da(s) criança(s). Além de acompanhar em todas as atividades escolares, também lhes compete participar dos planejamentos juntamente com professores/as, equipe pedagógica e coordenação, incentivar a socialização e participar das formações continuadas ofertadas pela Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) da rede municipal de ensino, sendo vedada a substituição de outro profissional da escola (MACEIÓ, 2016).

Com efeito, os relatos trazidos mais adiante, ao contemplarem a apresentação de duas experiências distintas, buscam fazê-las se conjugarem em termos de suas perspectivas em comum. Trata-se do fazer possível da Psicologia na educação mediante limites dados e estruturais de escolas que ainda improvisam suas dinâmicas de inclusão. Vale ressaltar que o cenário da educação infantil em especial deve ser pensado como um ambiente interativo, destituído de preconceito, estereótipos ou preconceções de cunho capacitista. Para os(as) psicólogos(as) escolares, é também imprescindível que se ofereça às crianças um modelo educativo que leve em consideração a heterogeneidade presente em sala de aula, com vistas à valorização das potencialidades, bem como o reconhecimento e superação dos desafios individuais das crianças com NEE (COSTA; VILARONGA, 2022).

Para a construção do trabalho em tela, optou-se por um caminho pautado pela observação de aspectos pertinentes e já existentes na vida de cada estudante. Considerou-se as formas como cada estudante se relaciona com o espaço escolar e com as pessoas que compõem este espaço, servindo-se de um referencial psicanalítico, que fornece elementos significativos para reflexão das práticas relatadas, em que se aposta na singularidade dos estudantes com NEE, para que assim possa haver uma reflexão sobre suas vivências - sejam elas através do estresse sem vazão adequado ou pela falta de contato com a natureza na escola -, e o mundo externo, repleto de seus impasses sociais.

### **Duas crianças, duas escolas e uma série de questões**

Seguem, a partir daqui os relatos de experiência de dois estagiários, a começar pela contextualização e posterior discussão das práticas. Ambos são acadêmicos de Psicologia, de modo que sua inserção se deu em duas diferentes escolas municipais de Ensino Fundamental para acompanhar estudantes com NEE. Tais escolas localizam-se em dois bairros da periferia de Maceió (AL). Vale destacar que as atividades realizadas pelos es-

tagiários ocorreram entre maio de 2019 a dezembro de 2022, ou seja, durante um período considerável de tempo e bastante enriquecedor no que se refere à aprendizagem prática dos estagiários.

O estágio contava com uma carga horária de 30 horas semanais, tendo sido desempenhado no turno vespertino, de segunda à sexta-feira. O plano de atividades para a área profissional da Psicologia consistia em: auxiliar a criança e/ou estudante com deficiência em sua alimentação, higiene pessoal, comunicação e locomoção, de acordo com as orientações dos profissionais que a acompanham e familiares ou responsáveis; Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilingue (SAEEB); acompanhar e auxiliar a criança e/ou estudante nas aulas de Educação Física, no recreio/intervalo e outras atividades desenvolvidas na escola.

As ações desenvolvidas no estágio visaram não somente a participação e interação entre pares dos estudantes com necessidades especiais, mas também uma aproximação entre a Universidade e a comunidade externa, de forma a possibilitar uma maior integração entre teoria e prática. O ponto central para a atuação dos estagiários foi bastante particular em cada uma das experiências, pois tiveram, respectivamente, o desafio de lidar com duas condições bem específicas das crianças que apoiaram escolarmente: a pouco conhecida Síndrome do X-Frágil<sup>9</sup> e o muito evidenciado hoje Autismo infantil<sup>10</sup>. Ambos, embora não possuam cura, têm os tratamentos sintomáticos ou acompanhamento terapêutico como alternativas pertinentes. Deste modo, a estimulação das habilidades motoras, intelectuais e sociais foram utilizadas como ferramentas a fim de integrar e incluir as crianças com esses dois diagnósticos, bem como melhorar sua qualidade de vida e socialização.

## **Relatando as experiências**

9 A Síndrome do X-Frágil (SXF) ou Síndrome de Martin-Bell, em específico, é considerada a causa mais comum de retardo mental relacionada à hereditariedade e a segunda causa genética mais comum de deficiência mental. Epidemiologicamente, afeta mais homens do que as mulheres, já que a incidência é de um afetado a cada 1000 meninos nascidos e de uma afetada a cada 2000 meninas nascidas. Nos primeiros anos de vida, as principais manifestações dizem respeito ao atraso das funções motora e linguística e consideráveis alterações físicas e cognitivas: deficiência mental, alterações comportamentais, dismorfismo facial, anormalidades do tecido conjuntivo e falha prematura ovariana nas mulheres (AMARAL; MELO, 2017).

10 Os Transtornos do Espectro Autístico (TEA), condição também presente nos estudantes público-alvo da política de inclusão, foi inicialmente classificada no DSM-III como “Distúrbios globais do desenvolvimento” em 1980, e, seis anos mais tarde, inscrito no DSM-III-R nos distúrbios “invasivos” do desenvolvimento (MALEVAL, 2015). Essa condição neurobiológica pode resultar em diversos graus de comprometimento no desenvolvimento, o que significa que uma pessoa diagnosticada com TEA pode ser classificada em três níveis diferentes de suporte necessário: nível 1, que requer suporte mínimo; nível 2, que precisa de apoio substancial; e nível 3, que exige suporte extremo em tempo integral. Portanto, o manejo e as ações apropriadas devem ser cuidadosamente planejados e ajustados de acordo com o grau do transtorno (MAGALHÃES et al., 2020).

O primeiro dos relatos tem como objetivo apresentar a experiência de trabalho do estagiário 1 com um adolescente de 12 anos de idade, diagnosticado com Síndrome do X-Frágil, considerada a causa mais comum de retardo mental herdado (BOY et al., 2001), sendo caracterizado, segundo estudos nas áreas de neuropsiquiatria, como uma condição na qual se confirma um significativo atraso na aquisição e desenvolvimento da comunicação, necessitando, portanto, de intervenção precoce e especializada (YONAMINE; SILVA, 2002). Dentre o conjunto de sintomas que formam a síndrome, destacam-se a hiperatividade, déficit de atenção, ansiedade, irritabilidade, explosões emocionais e timidez excessiva.

No momento inicial de tentativa de inserção do PAE na escola e numa relação de proximidade com o estudante, chegou-se o momento de apresentação (entre estagiário e aluno). Com a chegada do estudante à escola, percebeu-se que sua permanência na sala de aula regular não seria possível por conta de seu incômodo intenso em manter-se dentro de um ambiente com muitas crianças e ruído sonoro constante. Por conseguinte, foi decidido que, de início, ele seria alocado na sala de recursos, junto com a psicopedagoga e o respectivo profissional de apoio.

O estudante foi apresentado ao PAE por intermédio da psicopedagoga da escola, profissional responsável pelo gerenciamento de dificuldades de aprendizagem e referência no plano de atividades psicopedagógicas direcionadas aos estudantes com NEE. O período de reconhecimento e estabelecimento de vínculos foi um processo lento e instável durante os primeiros meses, nos quais o estudante não estava adaptado à presença do profissional de apoio, sendo corriqueiro os momentos de impaciência e agressividade voltados tanto à figura do PAE, como a outros profissionais da escola.

Diante deste cenário, o estudante aceitava somente a presença da psicopedagoga. Logo, aproveitou-se esse vínculo como uma possibilidade de aproximação futura entre o estudante e estagiário, que assumiu uma certa distância nos momentos de atividades realizadas pela psicopedagoga e aos poucos assumiu uma presença maior, mediante resposta do estudante. Nas primeiras tentativas de contato, a emergência de um comportamento agressivo e destrutivo delimitaram um nível de proximidade aceitável ao profissional de apoio, sendo necessário uma desenvoltura suficiente para lidar com esses momentos de vazão de estresse através da agressividade.

Com o passar do tempo, o estudante se habitua à presença do PAE, a partir das aproximações investidas em brincadeiras e execução de tarefas diárias, tais como acompanhar a chegada do aluno, a entrada na sala de recursos, o momento do lanche e a

observação de atividades até a hora da saída. Uma vez que se percebe uma aceitação da presença do estagiário, instrumentaliza-se essa oportunidade para tornar possível o seu desenvolvimento comportamental e social, foco de toda a atuação profissional do estagiário.

Nesse momento, alguns impasses transparecem na dinâmica de acompanhamento na relação do estudante com a escola: sua rotina de aprendizagem estar inteiramente circunscrita na sala de recursos, uma agressividade constante mediante tentativas de interação, falta de afazeres recreativos e sua dificuldade de lidar com conteúdos escolares e interações sociais. Para seguir um plano de atividades que atenuasse tais entraves, foram discutidas algumas medidas junto a psicopedagoga responsável e decidiu-se organizar a passagem do estudante pela escola em três momentos: estudo, intervalo e atividades de interação.

No primeiro momento, o de estudo, trata-se de um espaço de tempo com o objetivo de efetivar práticas que auxiliem no processo de letramento e leitura, sendo considerado como de máxima importância o objetivo de fazer com que a criança consiga escrever seu próprio nome, contar números e distinguir diferenças e nomes de cores. É importante salientar que esse momento só se tornou possível quando o estudante aceitava a presença do PAE de modo mais pacífico. Como instrumentos para atingir este objetivo psicoeducativo, utilizaram-se algumas atividades de tracejado e pontilhado - que, inicialmente, trabalham a capacidade da criança de traçar linhas retas e depois curvas necessárias à escrita -, atividades ilustrativas de matemática com números naturais, atividades que envolviam identificação e reconhecimento de cores, a leitura e discussão de histórias em livros, HQs e revistas disponíveis na biblioteca.

Os encontros eram realizados na biblioteca da escola para facilitar o acesso a tais materiais, de modo também a se aproveitar de um local tranquilo onde se pudesse exercitar a capacidade de compreensão do estudante. Naquele ambiente havia ainda a possibilidade de que outras crianças pudessem estar a circular, favorecendo interações sociais entre elas. Era, portanto, um espaço onde o estudante se sentia mais calmo e concentrado, por contar com um número mais baixo de estudantes, ao contrário da sala de aula regular. O segundo momento refere-se a um espaço de integração, em que os estudantes da escola se reúnem no refeitório para lanchar e, se quiserem, interagir uns com os outros e brincar. Percebeu-se que essa interação era sempre evitada pelo estudante. No entanto, na medida em que algumas crianças se aproximavam dele, havia interações curtas que poderiam, com o passar do tempo, ser aprimoradas.



No terceiro momento, dedicado à prática diária de atividades físicas, foi possível contar com o apoio de outro PAE da graduação de Educação Física. Este ajudou a elaborar atividades com o intuito de favorecer um bem-estar propício para uma melhor experiência das atividades escolares e uma possibilidade de dar vazão ao estresse que advém do contato do estudante com os outros. As crianças com NEE se reuniam para praticar atividades como futebol e voleibol durante os jogos, tendo sido a participação dos PAEs algo imprescindível e definidor de certos elementos: tempo de jogo, adaptações importantes e organização de materiais necessários para que o jogo acontecesse.

O estudante foi acompanhado durante um ano em suas atividades escolares. No entanto, em virtude do início da pandemia do SARS-CoV-2, a continuidade das atividades escolares na rede municipal de ensino básico foi impossibilitada em razão das medidas de isolamento social para evitar a disseminação e contágio do vírus. Por fim, a partir da experiência do estagiário com o estudante, pôde-se notar melhoras significativas em seu processo de aprendizagem e redução de manifestações agressivas.

No segundo relato, produzido pelo estagiário 2, as ações desenvolvidas referem-se a um estudante de 7 anos, matriculado no 1º ano do ensino fundamental, no turno vespertino, que possui como código diagnóstico, segundo o CID-10, o F.84 Transtorno Global do Desenvolvimento, que engloba a condição oficialmente denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, tem como grau de suporte o nível 3, que, de acordo com a classificação do DSM-5, exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Assim como no primeiro relato, este aluno também apresenta desafios significativos na comunicação e interação social, juntamente com comportamentos repetitivos e interesses limitados. A fim de atender às suas necessidades educacionais, foram pensadas estratégias pedagógicas específicas, incluindo adaptações curriculares e utilização de recursos pedagógicos diferenciados, como as folhas das árvores da escola, as quais ele demonstrou forte interesse desde o primeiro momento. Entre os sintomas que compõem o diagnóstico, destacam-se na experiência escolar a hiperatividade, déficit de atenção, irritabilidade e explosões emocionais. Quando o aluno ingressou na escola, ficou claro que sua permanência em uma sala de aula regular seria desafiadora, devido ao seu comportamento hiperativo e agressivo em relação aos professores, funcionários e outros alunos. Diante desse cenário, pensando em estratégia para essa inserção social, o PAE utilizou dos espaços abertos da escola para que fosse possível ao aluno acostumar-se gradualmen-

te com o ambiente escolar e com a presença do respectivo profissional de apoio como mediador.

Inicialmente, o aluno, diante das pontuações apresentadas, não conseguia permanecer na sala de aula ou atender às orientações, dificultando até mesmo a locomoção nos percursos entre as salas, banheiros e outros espaços da escola. Portanto, o aluno só suportava permanecer na escola a partir das 13h, horário de entrada, até às 15 horas e, diante de atrasos para ir embora, entrava em crises agressivas. Como forma de adaptação, adotou-se a estratégia de caminhar pela escola junto ao PAE, entre as salas, corredores e outros espaços. Do mesmo modo, foram utilizadas folhas de árvores como apoio para fazer laços com a realidade ao seu redor e, principalmente, com o contexto escolar.

Dessa forma, foi possível tornar os ambientes pelos quais o aluno passa suas tardes mais suportável. Assim, ele conseguiu aumentar progressivamente o tempo que passava na escola, mantendo-se até às 16 horas. Mas ainda assim, os atrasos dos pais na hora de buscá-lo faziam o aluno ficar agressivo, gerando momentos de estresse e comportamentos violentos. As dificuldades observadas no ambiente escolar neste momento eram: comportamentos agressivos inesperados com outros alunos, professores e professoras; agressividade em momentos de crise, quando contrariado ou até mesmo sem motivo aparente, tendo sido o episódio mais grave uma mordida no braço do profissional de apoio.

Neste cenário, o trabalho do PAE foi importante na mediação entre o aluno e o contexto escolar, a partir da utilização de objetos que chamavam a atenção do aluno, como as folhas das árvores, que serviram como meio de fazer laço entre o aluno à sua sala, à cadeira em que se sentava e até mesmo aos outros alunos. Além disso, foi importante perceber quais eram os acontecimentos que antecederam os episódios de crise e agressividade do aluno. Dessa forma, em parceria com a equipe pedagógica, juntamente com os pais do aluno, foi possível articular um horário singular que abarcasse a particularidade do aluno, considerando o seu tempo de adaptação e o que lhe era suportável.

Com o passar do tempo, o aluno foi se adaptando ao contexto escolar e reduzindo os momentos de crise e agressividade, apesar de eles ainda existirem. As atividades físicas ao ar livre, como caminhada, corrida, brincadeiras no gramado e movimentos corporais, juntamente com as folhas das árvores e a natureza, foram estratégias fundamentais nesse processo. A sala brinquedoteca também foi um espaço fundamental para que o aluno, diante das dificuldades da sala de aula regular, pudesse se sentir à vontade para começar a aprender, através da ludicidade, habilidades que pudessem, futuramente, torná-lo cada vez mais autônomo dentro do que lhe era possível. É importante destacar a importância

de abordagens diferenciadas e personalizadas no processo educacional, que respeitem as particularidades e necessidades do aluno.

### **A função da escola nas políticas de inclusão**

A escola, depois do ambiente familiar, configura-se como uma instituição social de extrema importância, não somente por formar e preparar intelectualmente crianças e adolescentes, mas sobretudo por proporcionar a inserção social entre pares e o encontro com a cultura, por meio das relações interpessoais e coletivas. Sendo assim, o processo de escolarização vai além de uma mera transmissão de conhecimento, uma vez que há um compromisso social em formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres (SILVA; FERREIRA, 2014).

A instituição escolar exerce um papel fundamental na consolidação do processo de socialização, tão necessário para o desenvolvimento cognitivo e social infantil. Contudo, o acesso à escola não é garantia de uma vida escolar inclusiva. Em se tratando de crianças com necessidades especiais, torna-se necessária a inclusão escolar, devendo esta proporcionar uma atenção e adaptação personalizada a cada educando(a). O ato de incluir um aluno com deficiência não deve ser visto como um ato obrigatório, mas sim como uma prática social altamente necessária no processo de ensino-aprendizagem, relacionando-se à defesa da diversidade e dos direitos humanos (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Apesar da existência de políticas públicas de inclusão, alguns elementos como a falta de conhecimento, crenças e ideias distorcidas em relação à Síndrome do X-Frágil e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), parecem interferir na prática pedagógica dos docentes e demais profissionais da educação, dificultando, sobretudo, a comunicação com esses alunos. Diante desse contexto, a inclusão dos(as) alunos(as) com TEA e/ou SXF implica na necessidade do corpo docente, juntamente com o Profissional de Apoio Escolar (PAE), conhecer e tecer um vínculo com esses alunos, para que seja possível elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que estimulem a participação, criatividade e interação mútua entre os estudantes (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Muitas escolas, contudo, ainda possuem um modelo de ensino e organização homogeneizador e elitista, voltando-se a atender um aluno idealizado, o que produz situações excludentes e acarreta sérios prejuízos a muitos estudantes. Assim, a prática dos PAEs nas escolas, como evidenciado nos relatos de experiência, é de extrema relevância, pois tais profissionais exercem influência na construção de práticas pedagógicas inclusi-

vas, possibilitando um desenvolvimento social e educacional satisfatório para todos os estudantes e indo de encontro a um sistema escolar cuja lógica de funcionamento divide os alunos em “normais” e com deficiência (BERTAZZO; BORGES; OLIVEIRA, 2022).

### **Contextualizando as práticas frente à política do município**

Como já apontado, ambos os relatos são referentes a experiências realizadas em escolas no município de Maceió. Assim, torna-se pertinente destacar os aspectos locais na história da Educação Inclusiva em seu território, pois também geram impactos na construção das atuações profissionais no campo da inclusão. A implantação da Educação Especial nas redes de ensino em Maceió é considerada tardia em relação a outras capitais do País. Apenas em 1985, o poder executivo do município criou o Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (DEE/SEMED), que teve o objetivo inicial de caracterizar os estudantes a serem atendidos pela modalidade da Educação Especial e fazer o diagnóstico das condições de infraestrutura. Anteriormente a esse período, apenas o governo estadual era responsável pelo serviço educacional para pessoas com deficiência (CALHEIROS; FUMES, 2014).

Com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo espaços que contam com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos capazes de potencializar o processo de escolarização desses estudantes (BRASIL, 2008). Uma Sala de Recursos Multifuncionais só pode ser implantada se a escola apresentar um censo escolar com todas matrículas e contar com a comprovação do diagnóstico dos alunos, sendo necessário a quantidade mínima de 8 e no máximo de 32 estudantes público-alvo da Educação Especial, além de ter um espaço físico adequado (MACEIÓ, 2022).

Segundo o DEE/SEMED, até 30 de março de 2022 contava-se com 2.982 estudantes com deficiência matriculados (as) em toda rede. Na educação infantil estavam 215; no Ensino Fundamental, 2.359; na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), 408 (MACEIÓ, 2022). Este dado aponta para a importância de direcionar e priorizar formações e cuidado para o público do ensino fundamental, que conta com a maior quantidade de estudantes com necessidades especiais matriculados(as).

Diante destes relatos, no que diz respeito à SXF e TEA, há uma demarcação de uma semelhança e uma diferença constituída entre essas duas classificações a partir do registro biológico e psicológico. Essa demarcação começa no ponto em que a SXF é uma

condição com mais dados genéticos a partir de um eixo cromossômico propício para a formação da síndrome na criança. No caso do autismo, apesar de haver estudos, como o de Maia et al. (2018) que aproximam itens como idade e outras características de genitores ao TEA, essas aproximações não são conclusivas, pois há sempre um lugar em aberto diante da consideração de que o destrinchamento da condição genética do autismo é um trabalho complexo, pois a condição autística é resultado de um conjunto complexo de anomalias cromossômicas que interagem entre si, e não de um único gene, cromossomo ou locus isolado (COUTINHO; BOSSO, 2015, p. 12).

### **Sustentando um fazer possível: contribuições da psicanálise lacaniana**

A psicanálise corresponde a um campo teórico e clínico proposto por Sigmund Freud ancorado nos processos inconscientes da mente. Com o passar do tempo, estes estudos tomam diversas direções e cenários de práticas a partir de estudiosos que se debruçam diante deste campo primário concebido por Freud. Um desses estudiosos é Jacques Lacan, psicanalista francês, que trouxe novas perspectivas para a Psicanálise, a partir da centralidade que dá à linguagem enquanto articuladora da subjetividade humana. A psicologia escolar, quando conectada com o aporte teórico psicanalítico, pode levar a questões pertinentes no que diz respeito à problematização e investigação de fenômenos educacionais, de questões institucionais, da violência e da subjetividade enquanto constituinte dos laços sociais (SANTOS, 2002).

As intervenções dos PAEs se baseiam numa concepção guiada pela teoria psicanalítica lacaniana, na qual se considerou o termo “autista” para também se direcionar aos sujeitos diagnosticados com SXF. Barroso (2020, p. 217) afirma que “a língua do Outro, que daria acesso ao laço social é tão absolutamente traumática para o autista [...] que ao tentar se defender, acaba imerso no real, fora do discurso”. A concepção de discurso corresponde a uma estruturação da relação do sujeito em seu encontro com a cultura e os efeitos que são gerados nesse encontro, efeito tal que organiza a utilização da linguagem entre as pessoas (GENEROSO, 2008).

Lacan (1969-1970/1992, p. 11) infere que com o instrumento da linguagem “instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode se inscrever algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que nossas enunciações efetivas”. No caso dos autistas, sua relação com a linguagem e cultura se encontra estruturada de maneira diferente, de tal forma que dificulta a efetivação do laço social. No entanto, nesta condição de estar fora das convenções, como sugere Barroso (2020), é preciso

também afirmar que o sujeito autista está predisposto às invenções e reinvenções de seu mundo.

Para Lacan, a castração inscreve o sujeito na ordem simbólica, na ordem dos significantes, da linguagem e na formação de sintoma, que fornece um acesso à organização simbólica, representando o sujeito diante de sua dimensão como sujeito castrado, dividido (QUINET, 2005). Pensar o processo de construção subjetiva a partir da psicanálise lacaniana implica refletir sobre um certo modo do sujeito se posicionar diante do Outro, representante de uma ordem maior, uma ordem de linguagem e da cultura (GERBASE, 2010).

Lacan, posteriormente, “irá reconhecer a necessidade de se reger o gozo para que o laço social seja possível em sua dupla dimensão de renúncia e possibilidade” (VOLTOLINI, 2021, p. 56). Desta forma, pensar uma articulação singular do autista com a castração, seu tipo de relação particular com a linguagem, com os espaços que ocupa, implica pensar que a “inclusão escolar das crianças autistas constitui, neste sentido, um lugar privilegiado de análise pelo particular impasse que estas parecem impor [...] à questão do laço social” (VOLTOLINI, 2021, p. 7). Tal reflexão teórica pode ser exposta a partir de um elemento presente no primeiro relato de experiência, quando se faz menção ao momento de atividades físicas, nas quais é possível visualizar regras de jogo, que são adaptadas, mas que intentam possibilitar uma prática esportiva, onde se possa dar vazão à agressividade de modo mais saudável para o sujeito autista e seus pares.

Segundo Maleval (2015), a lógica do funcionamento autístico deu origem ao profissional voltado à assistência na vida escolar; no contexto deste trabalho, o PAE, que tem como função assistir a criança individualmente. Dessa forma, o trabalho deste profissional responde a uma expectativa do autista: a de poder apoiar sua volição em uma borda. Assim, os autistas de alto nível recorrem frequentemente à criação e à construção de objetos autísticos complexos. Esses objetos podem já estar presentes na vida cotidiana, admitidos como familiares (tal qual as folhas das árvores no segundo relato). É por meio desses objetos, denominados por Tustin (1972) de “objetos autísticos”, que se pode estabelecer comunicações e laços. Através deste intermédio, o autista pode então abrir-se para o mundo, pois este objeto não somente dá conta de captar o gozo do autista, mas também em suas elaborações possui uma capacidade dinâmica inventiva fundamental para inseri-lo no contexto escolar.

Diante do exposto, percebe-se que o modo de se direcionar ao autismo na escola, a partir de elementos psicanalíticos, implica em considerar a “absoluta singularidade au-

tística, tanto do ponto de vista do genoma, como do ponto de vista do modo original de ser” (BARROSO, 2019, p. 1244). Diante disso, a atuação do PAE na escola se localiza principalmente a partir de um contato singular com cada criança, a considerar que “os próprios autistas ensinam sobre sua lógica e seu modo de ser” (BARROSO, 2020, p. 221), sabendo que entre eles, há diversos modos de interagir, aprender e se colocar no mundo.

Conforme afirma Barroso (2019), as contribuições da psicanálise em relação ao autismo são de enorme valia. É preciso apostar num vínculo menos traumático do autista com a linguagem, tendo como norte a consideração de que a ética da psicanálise ancora-se na subjetividade e aposta numa singularidade a ser posta de modo relevante o suficiente para que se consiga produzir inventivamente uma outra relação entre o autista com o Outro, favorecendo uma maleabilidade das defesas do mesmo diante da angústia e construção de sua existência a seu modo no contexto escolar.

### **Considerações finais**

Este artigo visou apresentar, a partir de relatos de experiência, as possíveis práticas do estagiário de Psicologia enquanto PAE em escolas municipais da capital alagoana, entre 2019 e 2022. Por meio de atividades lúdicas, momentos de interação-integração entre pares, atividades físicas, utilização de objetos específicos, foi possível tecer uma comunicação satisfatória e proporcionar um espaço de inclusão para os estudantes com NEE apresentados nos relatos.

Em virtude dos acompanhamentos realizados com os estudantes, conclui-se que esta experiência possibilitou convergir dois elementos importantes: a diversidade de maneiras de desenvolver e manter o contato com crianças diagnosticadas com SXF e autismo. Em suma, o trabalho como profissional de apoio escolar proporcionou uma aproximação com temas pouco pesquisados e abordados na formação em Psicologia, mas que a partir de um manejo interdisciplinar com outras categorias de saber, como a pedagogia e a educação física, as possibilidades de um trabalho de qualidade e significativo na vida de uma criança/adolescente com NEE podem ser efetivadas.

### **Referências**

AMARAL, Laiamma Ribeiro; MELO, Hugo Christiano Soares. Síndrome do X Frágil: breve revisão e relato de caso. **Evidência**, [S. l.], v. 17, n° 2, p. 135–150, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/evidencia/article/view/16146>

BARROSO, Suzana Faleiro. O autismo para a psicanálise: da concepção clássica à contemporânea. **Psicologia em Revista**, v. 25, nº 3, p. 1231-1247, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682019000300018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682019000300018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

BARROSO, Suzana Faleiro. **O autismo como estrutura clínica**. In: TEIXEIRA, Antônio; ROSA, Márcia. *Psicopatologia lacaniana Vol. II - Nosologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BERTAZZO, Fernanda Borges; BORGES, Silvana Maia; OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques. Escola, inclusão e Psicologia: das dificuldades às possibilidades de atuação. **Disciplinarum Scientia**, v. 23, nº 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3943>

BOY, Raquel et al. Síndrome do X frágil: estudo caso-controle envolvendo pacientes pré e pós-puberais com diagnóstico confirmado por análise molecular. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 59, nº 1, p. 83–88, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/NRtjQYdb8Zf6CVFSqTFFTsv/?lang=pt>

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1-5, 2001. Disponível em: <http://www.depae.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no2-de-11-de-setembro-de-2001>

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendi-



to educacional especializado. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, nº 2, p. 249-264, 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000200008&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200008&lng=es&nrm=iso)

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, nº especial, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/83574>

COUTINHO, João Victor Coriolano; BOSSO, Rosa Maria do Vale. Autismo e genética: uma revisão de literatura. **Revista Científica do ITPAC**, v. 8, nº 1. 2015. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/autismo-e-gen%C3%A9tica-uma-revis%C3%A3o-de-literatura>

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/202487>

GENEROSO, Cláudia Maria. Considerações sobre psicose e laço social: o fora-do-discurso da psicose. **CliniCAPS**, v. 2, nº 4, p. 1-10, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-60072008000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-60072008000100003&lng=pt&nrm=iso)

GERBASE, Jairo. O poder do grande Outro. **Cógito**, v. 11, p. 26-28, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-94792010000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792010000100005&lng=pt&nrm=iso)

LACAN, Jacques. Produção dos quatro discursos. 1969. In: LACAN, Jacques. O Seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de educação especial para inclusão na rede municipal de ensino de Maceió: princípios, orientações e práticas. 2016.** Maceió: Editora Viva, 2016.

MACEIÓ. Prefeitura de Maceió. **Sala de Recursos Multifuncionais auxilia na par-**

**participação e aprendizagem das crianças e estudantes da Educação Especial. 2022.** Maceió. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/noticias/semec/sala-de-recursos-multifuncionais-auxilia-na-participacao-e-aprendizagem-das-criancas-e-estudantes-da-educacao-especial>

MAIA, Fernanda Alves et al. Transtorno do espectro do autismo e idade dos genitores: estudo de caso-controle no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 8, nº 34, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/jnW54sST6BQWyvyH8HVbcrj/?format=pdf&lang=pt>

MAGALHÃES, Juliana Macêdo et al. Assistência de enfermagem à criança autista: revisão integrativa. **Enfermería Global**, v. 19, nº 2, p. 531-559, 2020. Disponível em: <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/356741>

MALEVAL, Jean-Claude. Por que a hipótese de uma estrutura autística? **Opção Lacaniana**, v. 6, nº 18, p. 1-40, 2015. Disponível em: <http://www.opcaolacanianana.com.br/nranterior/numero18/texto7.html>

QUINET, Antonio. **As 4+1 condições de análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTOS, Leandro Alves Rodrigues. **Psicanálise e psicologia escolar: junção possível? Sugestões Práticas**, v. 6, nº 1, p. 98-100, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/rSk9R3jydkQQ8tw6zc3GMfR/?lang=pt#>

SILVA, Luis Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência**, v. 5, nº 2, p. 6-23, 2014. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/0>

TUSTIN, Frances. **Autisme et psychose de l'enfant**. Paris: Seuil. 1972.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva**. 2021. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 277 p. São Paulo: s.n., 2021.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt#>

YONAMINE, Sueli Mami; SILVA, Ariovaldo Armando. Características da comunicação em indivíduos com a síndrome do X frágil. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v. 60, n° 4, p. 981–985, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/Xjmghc8z46crksvczm-6FQqP/?lang=pt#>





## **A APRENDIZAGEM DE LEITURA E DE ESCRITA E A PANDEMIA DA COVID-19: UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

*Cristiana de França Monteiro*

*Karen Aline Salvador Guerra*

*Alane Otilio Pinto*

*Juliana Sofia Nascimento de Oliveira*

*Adriana de Melo Calheiros*

*Adhemar Ranciaro Neto*

*Heloisa Helena Motta Bandini*

*Carmen Silvia Motta Bandini*

A alfabetização é um processo complexo e exige que o aprendiz desenvolva muitas habilidades interrelacionadas (KONRAD; LORANDI, 2019; SARGIANI; MALUF, 2018; SEABRA; CAPOVILLA, 2010; SEABRA; DIAS; CAPOVILLA, 2013). Na medida em que ler e escrever não são comportamentos naturais, ou seja, que não são habilidades que se emergem a partir do mero desenvolvimento humano ou da maturação dos indivíduos, estas habilidades precisam de ensino direto e sistemático, envolvendo uma ampla gama de processos diferentes (BRASIL, 2019).

No Brasil, infelizmente, o sistema de ensino vem falhando no ensino da leitura e da escrita para uma grande parcela da população. Dados do último Programme for International Student Assessment (PISA), avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicados no relatório intitulado “Brasil no PISA 2018” (BRASIL, 2020), indicam que 75% dos estudantes que realizaram a prova de letramento em leitura foram classificados como estando no Nível 2 ou em níveis inferiores. Estes resultados evidenciam que estes jovens leem de forma pouco proveitosa materiais não familiares e de extensão e complexidade moderadas. Por terem cerca de 15 anos no momento da avaliação, concluímos que estes alunos, mesmo após anos frequentando nossas escolas, não foram alfabetizados de forma satisfatória.

As dificuldades encontradas no ensino de leitura e de escrita, em parte podem ser explicadas por características culturais, socioeconômicas e biológicas dos aprendizes (SARGIANI; MALUF, 2018). Conforme estes autores, as dificuldades das crianças em alcançar índices adequados de segurança física e alimentar, de ter acesso a bens culturais e/ou por estarem expostos a condições de vulnerabilidade social, podem gerar uma série de déficits linguísticos e cognitivos, os quais, muitas vezes, dificultam a aprendizagem

nos anos escolares.

Em relação aos aspectos biológicos, há de se considerar que algumas dificuldades infantis na escola podem estar associadas à quadros de Transtornos do Neurodesenvolvimento, tais como os descritos no DSM-V-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022). Segundo o DSM-V-TR, os transtornos do neurodesenvolvimento iniciam cedo na vida das crianças, ainda nos primeiros períodos do desenvolvimento ou no estágio do ensino escolar formal. Eles trazem prejuízos nos mais diversos aspectos do desenvolvimento, principalmente nas atividades sociais e intelectuais da criança, as quais envolvem a vida acadêmica e, posteriormente, a vida profissional. Estes quadros podem variar muito: vão desde dificuldades pontuais e/ou específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas, até prejuízos globais em habilidades sociais e de inteligência.

Como um Transtorno Específico da Aprendizagem, classificado como um tipo de Transtorno do Neurodesenvolvimento, está o que chamamos de dislexia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022), que afeta entre 10 e 15% da população brasileira (NICO; GONÇALVES, 2020). A dislexia pode ser compreendida como uma dificuldade na alfabetização, que interfere na aquisição da leitura, da escrita caligráfica e da escrita ortográfica, com um impacto em processos cognitivos, tais como memória, velocidade de processamento, gerenciamento de tempo, coordenação motora e automaticidade (CHIARAMONTE; CAPELLINI, 2019; REID, 2009; SILVA; GODOY, 2020).

Contudo, mesmo que se levem em consideração os aspectos acima mencionados, de características culturais, socioeconômicas e biológicas dos aprendizes, os dados do PISA já mencionados, que indicam que 75% dos estudantes estão classificados no Nível 2 ou abaixo, não podem ser assim explicados. Outro fator, tal como o método de ensino usado nas escolas, está certamente envolvido no fracasso escolar e a ele devemos creditar o maior peso do trágico panorama em tela (BRASIL, 2019; 2020; SARGIANI; MALUF, 2018; SEABRA; DIAS, 2011).

Estudos mostram que os métodos de ensino são fundamentais no processo de aquisição de leitura e de escrita (SEABRA; CAPOVILLA, 2010; SEABRA; DIAS, 2011). De acordo com Seabra e Dias (2011), os métodos de ensino podem ser divididos em dois grupos. O primeiro grupo é composto por métodos conhecidos como analíticos. Para esses métodos, o processo de alfabetização se dá pela apresentação de todo chegando as partes. São métodos analíticos o método palavração, o método de setenciação e o método global. O segundo grupo é o dos métodos sintéticos, cujo ponto de partida são as unidades

mínimas e o objetivo é o alcance do todo. Neste caso, os métodos sintéticos podem ser classificados em: método alfabético, método silábico e o método fônico, de acordo com a unidade mínima adotada como ponto crítico.

A superioridade dos métodos sintéticos em detrimento dos métodos analíticos, em especial do método fônico, tem sido apontada pela literatura ao longo dos anos (ADAMS et al., 2007; SEABRA; CAPOVILLA, 2010; BARBOSA; SOUZA, 2017). Seabra e Dias (2011) destacam que a alfabetização no método fônico tem dois objetivos principais, quais sejam: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica (CF), que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala.

A importância do desenvolvimento e do treinamento de habilidades de CF para a aquisição de leitura e escrita está muito bem estabelecida pela literatura, com publicações realizadas ao longo de mais de 40 anos de estudos sobre o tema (BRADLEY; BRYANT, 1983; BURGESS; LONIGAN, 1998; BYRNE; FRIELDING-BARNSLEY, 1989; LUNDBERG; FROST; PETERSEN, 1988; LUNDBERG, 1998; BANDINI; de ROSE, 2005; BERNARDINO JR et al., 2006; BANDINI; BANDINI; RANCIARO, 2017). Outras habilidades, tais como memória e vocabulário, também são apontadas como fundamentais para a aquisição de leitura e de escrita (GATHERCOLE, 1998; GATHERCOLE et al., 2006, BANDINI; SANTOS; de SOUZA, 2013; BANDINI; BANDINI; RANCIARO, 2017; BASCHENIS et al., 2021; ARTUSO; PALLADINO, 2022).

A literatura vem, então, apontando para o fato de que todas as habilidades citadas precisam ser diretamente ensinadas para que o desenvolvimento de leitura e escrita seja efetivo. Durante a pandemia de COVID-19, que fechou as escolas do país por meses, e colocou a modalidade de aula online como a única fonte de estudo para a maior parte dos estudantes, muito desse tipo de instrução se perdeu, quer porque os professores não possuíam os meios e condições adequadas para ensiná-las virtualmente, quer porque muitos estudantes não tinham acesso a condições necessárias para acompanhar as aulas (PACHECO; HÜBNER, 2020; SILVA, 2021; COUTO, COUTO; CRUZ, 2020). Ao mesmo tempo, em muitos casos, os pais não estavam aptos a acompanhar as tarefas escolares de seus filhos. Como resultado, o que vemos hoje, é um quadro ainda piorado do ensino no Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Há poucos estudos científicos na área, mas estimativas de fundações independentes, como a Fundação Lemann (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022), dão conta de que o

efeito da pandemia, agravou a situação de aprendizagem de nossas crianças. Pesquisas recentes, indicaram que o número de alunos que não consegue ler ou que lê, no máximo, nove palavras em intervalo de 60 segundos, passou de 52% em 2019, para 73% em 2021. Segundo nota técnica da organização Todos pela Educação, baseada na PNAD publicada em 2021, entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que não sabem ler e escrever (salto de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Machado e Silva (2022) apresentou resultados acerca do ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19, realizado com duas turmas do 1º ano dos Anos Iniciais, em 2020 e considerou que as crianças seguiram sem falhas no processo de alfabetização e do letramento, mesmo estando no ensino remoto. De outro lado, autores como Pacheco e Hübner (2020), Silva (2021) e Alves (2022) mostraram que as escolas se readequaram ao modelo online, contudo os resultados estiveram longe do ideal. Couto, Couto e Cruz (2020), por meio de uma pesquisa de revisão de literatura e de reportagens na imprensa nacional e internacional, assim como Pacheco e Hübner (2020), indicaram que pessoas com maior poder aquisitivo e acesso a internet puderam usufruir de um isolamento social de mais qualidade, enquanto indivíduos com níveis mais altos de vulnerabilidade social e exclusão digital estiveram ainda mais à margem neste momento.

Diante do contexto, a Psicologia tem amplo papel na intervenção neste contexto. Segundo Maluf e Cruces (2008), é papel da Psicologia Educacional criar condições propícias ao desenvolvimento dos indivíduos no contexto escolar e favorecedoras da aprendizagem, buscando sempre uma educação de qualidade e ética. O enfrentamento da pandemia, desta forma, requererá do profissional de Psicologia um trabalho de avaliação do contexto educacional pós pandemia, para que intervenções adequadas possam ser traçadas. No caso específico da aquisição de leitura e de escrita, será necessário que uma avaliação completa das habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no período do fechamento das escolas seja realizada, de forma a nortear, a partir dos resultados, as ações dos pais e dos gestores educacionais para a melhoria dos déficits, que eventualmente sejam encontrados.

Assim, este capítulo trata de uma investigação empírica realizada com o objetivo de avaliar a aquisição de habilidades de vocabulário, consciência fonológica, memória e leitura em crianças de baixa renda de Maceió, após a pandemia de COVID-19.

## **Método**



### *Participantes e tamanho da amostra*

Participaram deste estudo 74 estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Maceió, escolhidos aleatoriamente, com idades entre 6 anos e 8 meses e 12 anos e 11 meses. Nenhuma das crianças foi identificada como portadora de deficiência auditiva e/ou visual. O tamanho de amostra foi calculado, utilizando o proposto por Whitehead (1993) e Walters, Campbell e Lall (2001), em que são considerados problemas multivariados envolvendo variáveis categóricas ou ordinais com mais de dois níveis.

A Tabela 1 mostra a caracterização das crianças quanto ao ano escolar, ao sexo e a idade.

Tabela 1 - Caracterização das crianças quanto ao ano escolar, ao sexo e a idade.

<b>Ano escolar</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
Primeiro ano	16	9 Feminino 7 Masculino	de 6 anos e 8 meses a 8 anos
Segundo ano	13	8 Feminino 6 Masculino	de 7 anos e 5 meses e 9 anos e 6 meses
Terceiro ano	14	8 Feminino 9 Masculino	de 8 anos e 6 meses e 10 anos e 7 meses
Quarto ano	17	6 Feminino 8 Masculino	de 9 anos e 8 meses a 10 anos e 9 meses
Quinto ano	14	5 Masculino 8 Feminino	10 anos e 7 meses a 12 anos e 11 meses
<b>TOTAL</b>		<b>74</b>	

Fonte: Os autores (2023).

### **Instrumentos de coleta de dados**

Para a coleta dos dados foram utilizados a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) (SEABRA; CAPOVILLA, 2012), o Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras (TRPP) (SEABRA, 2012), o Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVFUSP) (CAPOVILLA, 2011) e a Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas (LPI) (SALLES; PICCOLO; MINÁ, 2017).

A PCFO (SEABRA; CAPOVILLA, 2012) avaliou a consciência fonológica das crianças, por meio de 10 diferentes subtestes, a saber: 1) teste de síntese silábica, que mediu a capacidade das crianças de juntarem sílabas ditadas separadamente; 2) teste de síntese fonêmica, que mediu a capacidade das crianças de juntarem fonemas ditados se-

paradamente; 3) teste de rima, que avaliou se as crianças conseguiam identificar palavras que terminavam com o mesmo som; 4) teste de aliteração, que avaliou se as crianças conseguiam identificar palavras que iniciavam com o mesmo som; 5) teste de segmentação silábica, que verificou se as crianças eram capazes de segmentar palavras em suas sílabas; 6) teste de segmentação fonêmica, que verificou se as crianças eram capazes de segmentar palavras em seus fonemas; 7) teste de manipulação silábica, que mediu a capacidade das crianças de adicionar ou remover sílabas de palavras para formar novas palavras; 8) teste de manipulação fonêmica, que mediu a capacidade das crianças de adicionarem ou removerem fonemas de palavras para formar novas palavras; 9) teste de transposição silábica, que mediu a capacidade das crianças de inverter as sílabas de uma palavra para formar nova palavra e 10) teste de transposição fonêmica, que mediu a capacidade das crianças de inverter os fonemas de uma palavra para formar nova palavra.

A análise da PCFO foi feita por meio da soma dos acertos das crianças durante a avaliação (sendo computado um ponto para cada acerto) e da transformação do escore bruto em escore padronizado, de acordo com a idade e ano escolar da criança. Ao final, o desempenho de cada criança pôde ser classificado em uma escala que continha os seguintes itens: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto.

O TRPP (SEABRA, 2012) avaliou a memória fonológica de curto prazo das crianças, por meio da repetição de palavras e de pseudopalavras. A tarefa das crianças consistiu na pesquisadora dizer uma sequência de duas a seis palavras/pseudopalavras, com intervalo de um segundo entre cada palavra da sequência, para que a criança repetisse a sequência ditada na ordem pronunciada pela experimentadora.

A análise foi feita por meio da soma dos acertos na avaliação (sendo computado um ponto para cada acerto) e da transformação do escore bruto de cada criança em escore padronizado, de acordo com a idade e ano escolar do avaliado. Ao final, assim como na PCFO, o desempenho de cada criança pôde ser classificado em uma escala que continha os seguintes itens: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto.

O TVFUSP (CAPOVILLA, 2011) avaliou o vocabulário receptivo das crianças. O teste consistiu na apresentação de 92 linhas, contendo quatro figuras cada linha, para que a criança assinalasse a que correspondia a palavra ditada pela pesquisadora. A cada linha a pesquisadora fez o ditado de uma nova palavra e, dentre as quatro figuras da linha, somente uma era a figura ditada pela experimentadora.

A análise foi feita por meio da soma dos acertos na avaliação (sendo computado um ponto para cada acerto) e da transformação do escore bruto em escore padronizado, de

acordo com a idade e ano escolar da criança. Ao final, assim como na PCFO e na TRPP, o desempenho de cada criança pôde ser classificado em uma escala que continha os seguintes itens: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto.

Por fim, a LPI (SALLES; PICCOLO; MINÁ, 2017), foi utilizada para avaliar a leitura oral de palavras isoladas das crianças. Esta avaliação mediu a precisão no reconhecimento de palavras e de pseudopalavras por meio da apresentação, para as crianças, de 39 palavras com sentido na língua portuguesa e 20 pseudopalavras. As palavras estavam divididas em palavras frequentes e não frequentes, curtas (dissílabos) e longas (polissílabos) e regulares e irregulares.

A análise do LPI foi feita com base na pontuação de leitura correta da criança (sendo atribuído um ponto para cada acerto) e na transformação desta pontuação em percentil, de acordo com o tipo de escola (pública ou privada) e com a idade da criança. Ao final, foi possível transformar o percentil em uma classificação, que informava se a criança teve desempenho sugestivo de alerta para déficit, sugestivo de déficit ou sugestivo de déficit moderado a severo.

### **Procedimento**

Este trabalho teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Estácio Alagoas, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 58633922.3.0000.5012.

A primeira etapa do trabalho foi relativa à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais/responsáveis das crianças selecionadas. Após a autorização dos pais/responsáveis, as próprias crianças foram chamadas e convidadas a participarem da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Somente após o consentimento dos pais/responsáveis e das crianças, foi dado início ao processo de avaliação com os instrumentos descritos.

As crianças foram convidadas a se retirarem das aulas para, em uma sala destinada pela escola, responderem às avaliações. Para não atrapalhar o andamento das aulas e o aproveitamento das crianças, elas permaneciam com as pesquisadoras, nesta sala própria, por período de no máximo 20 minutos e foram recrutadas para as avaliações de duas a três vezes. Somente a avaliação de vocabulário, utilizando o TVFUSP, foi realizada com os alunos individualmente ou em grupos de 6 a 15 alunos. As demais avaliações foram todas realizadas individualmente. A coleta de dados aconteceu entre os meses de setembro de 2022 e dezembro de 2022.

## Análise dos dados

Os dados foram analisados utilizando as medidas de correlação de posto de Spearman, Tau de Kendall e Qui-Quadrado, ao longo dos anos escolares. As relações conjuntas entre os escores dos testes de leitura e os escores dos instrumentos de avaliação de pré-requisitos para a aquisição de habilidade de leitura foram também verificadas por meio de regressão logística ordinal.

Todas as estatísticas foram obtidas por meio do software Stata v. 14.

## Resultados

Os resultados indicam como as habilidades de vocabulário, consciência fonológica, memória e leitura de crianças de baixa renda, estudantes de uma escola municipal de Maceió, estão se desenvolvendo após a pandemia da COVID-19.

A Tabela 2 mostra as classificações obtidas de escores ajustados dos testes de vocabulário (TVFUSP) e memória fonológica (PRPP). Para as crianças do primeiro ano, os referidos escores não aparecem para o teste TVFUSP, dado que sua aplicação deve ser feita com crianças entre os 7 e 10 anos e muitas das crianças neste ano possuíam idade inferior.

O TVFUSP apresentou, para todos os anos escolares, a classificação MÉDIO como sendo a mais frequente (2º ano 76,9%, 3º ano 64,3%, 4º ano 52,9% e 5º ano 42,9%), assim como o PRPP (1º ano 60%, 2º ano 46,2%, 3º ano 57,1%, 4º ano 64,7%, 5º ano 78,6%).

Tabela 2 – Estatísticas descritivas dos escores ajustados dos testes TVFUSP e PRPP.

Ano Escolar	TVFUSP				PRPP			
	Class.	Freq.	Perc(%)	Acumul.	Class.	Freq.	Perc(%)	Acumul.
1					MUITO BAIXO	0	0,0%	0,0%
					BAIXO	2	13,3%	13,3%
					MÉDIO	9	60,0%	73,3%
					ALTO	3	20,0%	93,3%
					MUITO ALTO	1	6,7%	100,0%
					<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	

2	MUITO	2	15,4%	15,4%	MUITO	0	0,0%	0,0%
	BAIXO	0	0,0%	15,4%	BAIXO	2	15,4%	15,4%
	MÉDIO	10	76,9%	92,3%	MÉDIO	6	46,2%	61,5%
	ALTO	1	7,7%	100,0%	ALTO	1	7,7%	69,2%
	MUITO ALTO	0	0,0%	100,0%	MUITO ALTO	4	30,8%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>		<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	
3	MUITO	2	14,3%	14,3%	MUITO	0	0,0%	0,0%
	BAIXO	1	7,1%	21,4%	BAIXO	1	7,1%	7,1%
	MÉDIO	9	64,3%	85,7%	MÉDIO	8	57,1%	64,3%
	ALTO	2	14,3%	100,0%	ALTO	4	28,6%	92,9%
	MUITO ALTO	0	0,0%	100,0%	MUITO ALTO	1	7,1%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>		<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	
4	MUITO	4	23,5%	23,5%	MUITO	1	5,9%	5,9%
	BAIXO	3	17,6%	41,2%	BAIXO	2	11,8%	17,6%
	MÉDIO	9	52,9%	94,1%	MÉDIO	11	64,7%	82,4%
	ALTO	1	5,9%	100,0%	ALTO	3	17,6%	100,0%
	MUITO ALTO	0	0,0%	100,0%	MUITO ALTO	0	0,0%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>		<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	
5	MUITO	5	35,7%	35,7%	MUITO	0	0,0%	0,0%
	BAIXO	1	7,1%	42,9%	BAIXO	1	7,1%	7,1%
	MÉDIO	6	42,9%	85,7%	MÉDIO	11	78,6%	85,7%
	ALTO	2	14,3%	100,0%	ALTO	1	7,1%	92,9%
	MUITO ALTO	0	0,0%	100,0%	MUITO ALTO	1	7,1%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>		<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	
Total Geral	MUITO	13	22,4%	22,4%	MUITO	1	1,4%	1,4%
	BAIXO	5	8,6%	31,0%	BAIXO	8	11,0%	12,3%
	MÉDIO	34	58,6%	89,7%	MÉDIO	45	61,6%	74,0%
	ALTO	6	10,3%	100,0%	ALTO	12	16,4%	90,4%
	MUITO ALTO	0	0,0%	100,0%	MUITO ALTO	7	9,6%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>		<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	

Fonte: os autores (2023).

A Tabela 3 mostra as classificações obtidas de escores ajustados dos testes de consciência fonológica (PCFO) e leitura (LPI).

De modo diverso do verificado nos dados de vocabulário e memória, apresentados na Tabela 2, os resultados da PCFO mostram classificações mais frequentes entre os níveis MUITO BAIXO e MÉDIO. No 1º ano, as maiores incidências ocorreram nos níveis BAIXO e MÉDIO (ambos com frequência de 43,8%); no 2º ano, MÉDIO com 69,2%; no 3º ano, MÉDIO com 42,9%; no 4º ano, MUITO BAIXO com 52,9%; e no 5º ano, MUITO BAIXO e MÉDIO (ambos com 35,7%).

Houve também variabilidade das classificações mais frequentes entre os anos escolares para o instrumento LPI: no 1º ano, SEM DÉFICIT com 43,8%; no 2º ano, SEM DÉFICIT com 38,5%; no 3º ano, SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERADO A SEVERO, com 50%; no 4º ano, SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERADO A SEVERO e SEM DÉFICIT, ambos com 47,1%; e no 5º ano, SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERADO A SEVERO, com 42,5%.

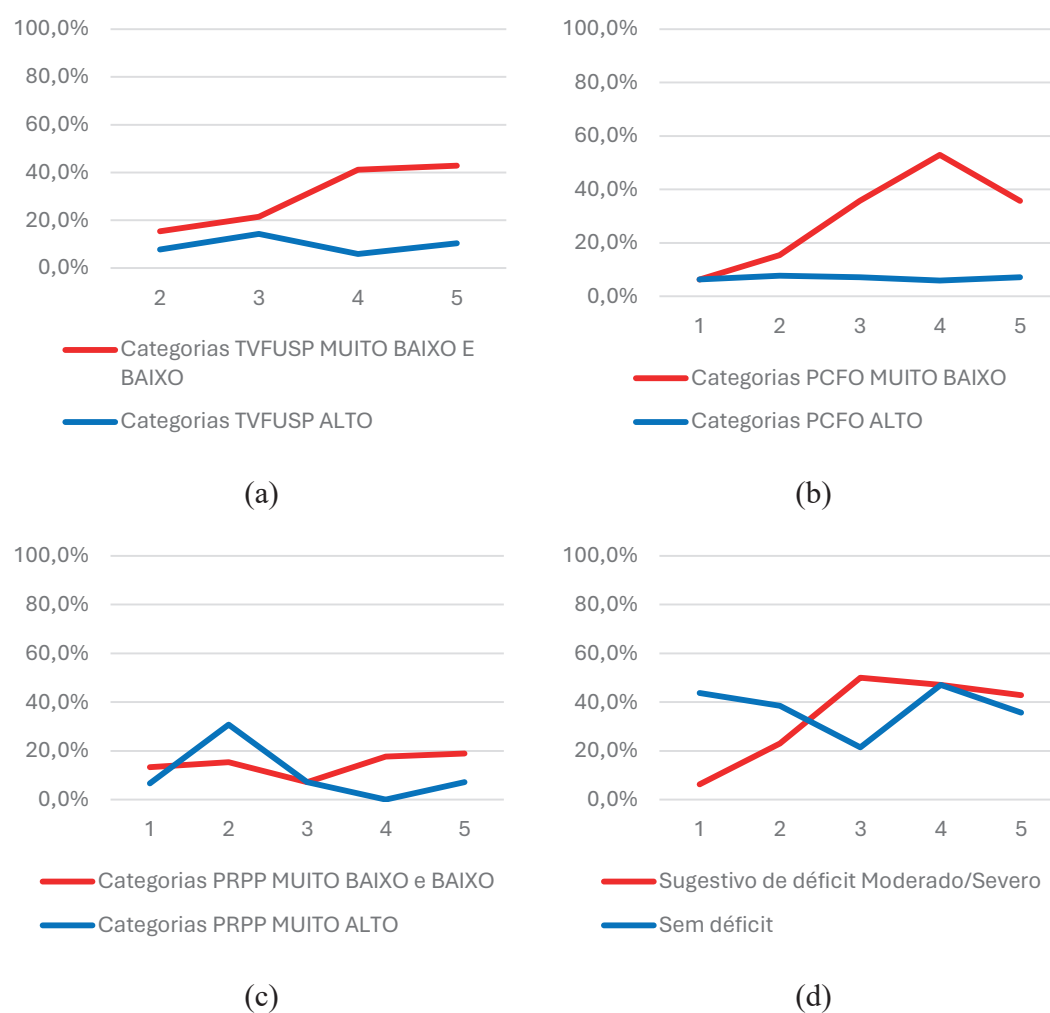
Tabela 3 – Estatísticas descritivas dos escores ajustados dos testes PCFO e LPI.

Ano Escolar	PCFO				LPI			
	Class.	Freq.	Perc(%)	Acumul.	Class.	Freq.	Perc(%)	Acumul.
1	MUITO BAIXO	1	6,3%	6,3%	SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERADO A SEVERO	1	6,3%	6,3%
	BAIXO	7	43,8%	50,0%	SUGESTIVO DE DÉFICIT	6	37,5%	43,8%
	MÉDIO	7	43,8%	93,8%	SUGESTIVO DE ALERTA DE DÉFICIT	2	12,5%	56,3%
	ALTO	1	6,3%	100,0%	SEM DÉFICIT	7	43,8%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>		<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	
2	MUITO BAIXO	2	15,4%	15,4%	SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERADO A SEVERO	3	23,1%	23,1%
	BAIXO	1	7,7%	23,1%	SUGESTIVO DE DÉFICIT	3	23,1%	46,2%
	MÉDIO	9	69,2%	92,3%	SUGESTIVO DE ALERTA DE DÉFICIT	2	15,4%	61,5%
	ALTO	1	7,7%	100,0%	SEM DÉFICIT	5	38,5%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>		<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>	

3	MUITO BAIXO	5	35,7%	35,7%	SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERADO A SEVERO	7	50,0%	50,0%
	BAIXO	2	14,3%	50,0%	SUGESTIVO DE DÉFICIT	3	21,4%	71,4%
	MÉDIO	6	42,9%	92,9%	SUGESTIVO DE ALERTA DE DÉFICIT	1	7,1%	78,6%
	ALTO	1	7,1%	100,0%	SEM DÉFICIT	3	21,4%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>		<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>	
4	MUITO BAIXO	9	52,9%	52,9%	SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERAO A SEVERO	8	47,1%	47,1%
	BAIXO	2	11,8%	64,7%	SUGESTIVO DE DÉFICIT	1	5,9%	52,9%
	MÉDIO	5	29,4%	94,1%	SUGESTIVO DE ALERTA DE DÉFICIT	0	0,0%	52,9%
	ALTO	1	5,9%	100,0%	SEM DÉFICIT	8	47,1%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,0%</b>		<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,0%</b>	
5	MUITO BAIXO	5	35,7%	35,7%	SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERAO A SEVERO	6	42,9%	42,9%
	BAIXO	3	21,4%	57,1%	SUGESTIVO DE DÉFICIT	1	7,1%	50,0%
	MÉDIO	5	35,7%	92,9%	SUGESTIVO DE ALERTA DE DÉFICIT	2	14,3%	64,3%
	ALTO	1	7,1%	100,0%	SEM DÉFICIT	5	35,7%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>		<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>	
Total Geral	MUITO BAIXO	22	29,7%	29,7%	SUGESTIVO DE DÉFICIT MODERAO A SEVERO	25	33,8%	33,8%
	BAIXO	15	20,3%	50,0%	SUGESTIVO DE DÉFICIT	14	18,9%	52,7%
	MÉDIO	32	43,2%	93,2%	SUGESTIVO DE ALERTA DE DÉFICIT	7	9,5%	62,2%
	ALTA	5	6,8%	100,0%	SEM DÉFICIT	28	37,8%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100,0%</b>		<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100,0%</b>	

Fonte: os autores (2023)

No intuito de se compreender a evolução do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de leitura, foram observadas as incidências dos graus mais baixos dos instrumentos de pesquisa e dos mais altos ao longo dos anos escolares, conforme apresentado na figura 1.



**Figura 1** – Incidência dos graus extremos (eixo vertical) por ano escolar (eixo horizontal) dos seguintes instrumentos: (a) TVFUSP, (b) PCFO, (c) PRPP e (d) LPI.

Fonte: os autores (2023)

A partir da figura 1 (a), foi possível observar que a proporção de alunos com graus mais baixos da escala TVFUSP parece aumentar com a evolução dos anos escolares. Além da confirmação visual, foram realizados testes estatísticos de independência e de correlação. Contudo, o teste Chi-Quadrado ( $df. = 3$ ; estat. = 3,82; valor-P=28,1%) apontou para a independência entre os anos escolares e as proporções mencionadas, além das medidas de correlação rho de Spearman ( $n=58$ ; estat. = 0,24; Valor-P: 6,6%) e Tau de



Kendall - b ( $n=58$ ; estat. = 0,22; Valor-P=6,8%) confirmarem o primeiro teste. Apesar de não poder afirmar estatisticamente, com nível de significância de 5%, a existência de uma direção de variação entre a proporção de alunos com baixos escores e os anos escolares, a evidência visual aponta que, para esta amostra de estudantes, o percentual daqueles com vocabulário comprometido mais do que dobra no 5º ano em relação ao 2º ano.

A proporção de estudantes com grau muito baixo de PCFO aumenta com a evolução dos anos escolares, conforme se pode observar na figura 1 (b). Tal aumento é pronunciado: o percentual de estudantes do 5º ano que apresentam a condição acima é 5,7 vezes maior que o observado para o primeiro ano. Em termos estatísticos, foi possível estabelecer a existência de uma associação entre aquelas proporções e os anos escolares: os testes Chi-Quadrado (df. = 4; estat. = 10,36; valor-P=3,5%), rho de Spearman ( $n=74$ ; estat. = 0,30; Valor-P: 0,7%) e Tau de Kendall - b ( $n=74$ ; estat. = 0,27; Valor-P=0,9%) evidenciam a dependência entre tais variáveis.

Em consonância com o apresentado para a avaliação PCFO, é possível observar na figura 1 (d), no caso da leitura (Teste LPI), ao longo dos anos escolares, que aparentemente há aumento do percentual de crianças classificadas com Déficit Moderado/Severo: entre o 1º e o 5º anos, tal proporção aumentou 6,8 vezes. As estatísticas Chi-Quadrado (df. = 4; estat. = 9,58; valor-P=4,8%), rho de Spearman ( $n=74$ ; estat. = 0,29; Valor-P: 1,05%) e Tau de Kendall - b ( $n=74$ ; estat. = 0,26; Valor-P=1,17%) corroboraram a existência de uma direção de evolução dos anos escolares e estudantes com baixos níveis de PCFO. Não foi possível verificar estatisticamente aumento ou diminuição dos níveis baixos de PRPP ao longo dos anos escolares, nem visualmente (figura 1 (c)).

Em nenhum dos gráficos (figura 1 (a-d)) foi possível verificar visualmente, tampouco estatisticamente, a existência de associação entre os anos escolares e as proporções dos níveis mais altos (ALTO, MUITO ALTO ou SEM DÉFICIT) das escalas estudadas. As relações entre os as habilidades mensuradas pelo TVFUSP, PCFO e PRPP para aquisição de leitura, aferida pelo LPI, já foram extensamente documentadas na literatura. A fim de confirmar as relações entre as provas para este estudo, foram realizadas a análise de correlação de Spearman (Tabela 4), o Tau de Kendall (Tabela 5) e regressão logística ordinal (Tabela 6) para toda a amostra.

**Tabela 4** – Coeficiente de Correlação de Spearman.

	LPI	TVFUSP	PCFO	PRPP
LPI	1			
TVFUSP	0,3012*	1		
PCFO	0,5556*	0,4828*	1	
PRPP	0,4200*	0,3927*	0,3988*	1

\* Estatística significativa a 5%

Fonte: os autores (2023)

**Tabela 5** – Coeficiente de Correlação Tau de Kendall-b.

	LPI	TVFUSP	PCFO	PRPP
LPI	1			
TVFUSP	0,2653*	1		
PCFO	0,4996*	0,4129*	1	
PRPP	0,3723*	0,3443*	0,3533*	1

\* Estatística significativa a 5%

Fonte: os autores (2023)

As correlações de Spearman e de Kendall foram todas positivas e significantes a 5%, com valores superiores a 0,25. A regressão logística foi executada utilizando LPI como variável dependente e os coeficientes relativos PCFO e PRPP possuem correlação positiva e estatisticamente significativa (a 5%) (PCFO: OR 3,04, PRPP OR 2,26). Contudo, foi verificado que o coeficiente associado a TVFUSP não se apresentou estatisticamente significativa. Uma possível explicação seria a de que os demais instrumentos avaliativos absorvem as competências aferidas pelo TVFUSP. Executando uma polychoric fator analysis (análise fatorial exploratória para dados em escala ordinal) utilizando os escores ajustados de PCFO, TVFUSP e PRPP para a amostra completa, com rotação varimax, foi obtido apenas um fator, indicando que pode haver redundâncias nos objetos mensurados pelos três testes (Fator 1: Autovalor 1,29. Demais fatores: autovalores negativos. Cargas fatoriais TVFUSP: 0,63; PCFO 0,69; e PRPP 0,63).

**Tabela 6** – Regressão Logística Ordinal.

Variável Dependente: LPI	<i>Odds Ratio</i>	Erro Padrão.	<i>z</i>	Valor-P
TVFUSP	0,88	0,29	-0,39	0,70
PCFO	3,04	1,04	3,25	0,00
PRPP	2,26	0,97	1,90	0,05

Qui-Quadrado 25,05, Valor-P 0,00

Fonte: os autores (2023).

### **Discussão**

Os resultados apresentados neste trabalho mostram que, nesta amostra, a leitura, a consciência fonológica e o vocabulário parecem ter sido as habilidades mais afetadas durante a pandemia. Para estas três habilidades, a proporção de classificações nos mais baixos níveis foram aumentando ao longo dos anos, enquanto a proporção de crianças com melhores classificações permaneceu as mesmas. Estes dados são preocupantes, dado que o que se espera ao longo dos anos escolares é um processo de alfabetização que deveria ir sanando as dificuldades das crianças nos anos iniciais, para ir colocando-as em patamares mais próximos da média.

Uma hipótese para o aumento das crianças localizadas nas mais baixas classificações é o fato de que as crianças dos 3º, 4º estarem nos anos iniciais no começo da pandemia, período em que as escolas permaneceram fechadas. Dessa forma, estes alunos assistiram a aulas remotas, o que pode ter dificultado seu processo de aprendizagem. Embora não se tenha ainda uma literatura específica sobre o assunto, Pacheco e Hübner (2020) e Silva (2021) mostraram que as escolas conseguiram se adaptar a modalidade online, contudo com resultados muito longe do esperado. Estudos como os de Alves (2022) e Baschenis (2021) demonstraram que o impacto do ensino não presencial foi mais significativo para os estudantes que estavam iniciando o processo de alfabetização e para aqueles com dislexia.

Um segundo conjunto de dados demonstra que houve um déficit maior nas habilidades de leitura, enquanto a habilidade de memória se manteve constante. Uma possível explicação para este achado é o fato de que a habilidade de leitura é dependente da habilidade de CF e precisa ser diretamente ensinada para que aconteça. No caso, se a instrução de habilidades de CF ficou aquém do necessário, déficits de leitura são esperados como consequência. Estudos como os de Lundberg, Frost e Petersen (1988), Burgess e Lonigan

(1998), Bandini e De Rose (2005) e Bernardino Jr. et al. (2006) demonstram esta condição. Por outro lado, a memória é uma habilidade cognitiva considerada como preditora de leitura, ou seja, uma boa habilidade de memória é necessária para a aquisição de leitura e não o contrário.

Por fim um terceiro conjunto de dados demonstrou que leitura está correlacionada de forma positiva e estatisticamente significativa com memória, vocabulário e consciência fonológica. Estes dados são semelhantes aos encontrados por Bandini, Santos e de Souza (2013) e mais especificamente, por Bandini, Bandini e Ranciaro (2017), que estudaram uma população de baixíssima renda em uma escola com nota inferior à média nacional das escolas públicas brasileiras na Prova Brasil de Língua Portuguesa. Em ambos os casos, as relações foram preservadas, mesmo sob condições tão adversas como as condições sociais ou a pandemia.

### **Considerações Finais**

A literatura a respeito da aquisição de leitura e de escrita indica que as dificuldades no processo têm causas multivariadas e, desta forma, muitos fatores podem estar envolvidos no insucesso das crianças, além da pandemia. Contudo, chama a atenção o fato de que os dados com maior comprometimento sejam os das crianças na terceira e quarta série do ensino fundamental, ou seja, crianças que iniciaram o processo de alfabetização durante a pandemia de COVID- 19, época em que as escolas foram fechadas e que somente aulas online foram ministradas. Desta forma, é possível que se considere a possibilidade de que este fechamento pode ter contribuído para a condição de maior dificuldade das crianças.

Este estudo apresenta como limitação uma amostra pequena e não variada (crianças de apenas uma unidade escolar de uma única cidade), contudo como as relações entre as habilidades de leitura, vocabulário, memória e CF se mantiveram preservadas, como vastamente indicado pela literatura, é possível que se infira que a limitação da amostra não enviesou os resultados. Mesmo assim, estudos com um número maior de participantes devem ser conduzidos em busca, não apenas de esclarecer melhor os efeitos da pandemia sobre a alfabetização infantil, mas de propor soluções, a curto prazo, para a remediação das condições de dificuldade encontradas.

### **Referências**

ALVES, Luciana Mendonça, et al. Reading fluency during the COVID-19 pandemic: a longitudinal and cross-sectional analysis. **Arquivos de Neuropsiquiatria**. v. 80 n.

10,2022 DOI: 10.1055/s-0042-1758446. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/gPSmLnK4xBN4jfTq4pbYbkj/>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**: text revision. 5a. ed. Washington: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Art-med, 2007. 182p.

ARTUSO, Caterina; PALLADINO, Paola. Working Memory, Vocabulary Breadth and Depth in Reading Comprehension: A Study with Third Graders. **Discourse Processes**, v. 59, n. 9, p. 685-701, 2022.

BANDINI, Heloisa Helena Motta; ROSE, Tânia Maria Santana de. Programa de treinamento de consciência fonológica aplicado em salas de pré-escolas. **Fono atual**, p. 31-40, 2005.

BANDINI, Heloisa Helena Motta; BANDINI, Carmen Silvia Motta; RANCIARO, Adhemar. Relações entre leitura, vocabulário e consciência fonológica em crianças de baixa renda. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 27, p. 314-323, 2017.

BANDINI, Heloisa Helena Motta; SANTOS, Flávia Heloísa; SOUZA, Deisy das Gracias de. Levels of phonological awareness, working memory, and lexical knowledge in elementary school children. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 23, p. 329-338, 2013.

BARBOSA, Daiany Toffaloni<sup>1</sup>; SOUZA, Nelly Narcizo de. O método fônico sob a perspectiva neuropsicológica. **Revista da UNIFEBE**, ISSN 2177-742X, Brusque, v. 1, n. 22, set./dez. 2017.

BASCHENIS, Ilaria Maria Carlota, et al. Reading Skills of Children with Dyslexia Improved Less Than Expected during the COVID-19 Lockdown in Italy. **Children** v. 29, n. 8, p. 560 -568. DOI:10.3390/children8070560. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/gPSmLnK4xBN4jfTq4pbYbkj/>. Acesso em 05 de maio de 2023.

BERNARDINO JR, José Antônio et al. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 03, pág. 423-450, 2006.

BRASIL. **Educação infantil**: novos caminhos. Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 3ª. edição (revista). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao\\_infanti\\_novos\\_caminhos\\_gastao\\_vieira.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf). Acesso em: -7 de maio de 2022.

BRASIL. **Brasil no Pisa 2018**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185p.

BRADLEY, L., BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. **Nature**, 301, p. 419–421, 1983. <https://doi.org/10.1038/301419a0>

BURGESS, Stephen R.; LONIGAN, Christopher J. Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. **Journal of experimental child psychology**, v. 70, n. 2, p. 117-141, 1998.

BYRNE, Brian; FIELDING-BARNSLEY, Ruth. Phonemic awareness and letter knowledge in the child’s acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 313, 1989.

CAPOVILLA, Fernando César. **Teste de vocabulário por figuras USP-TVfusp**: Normatização para avaliar compreensão auditiva de palavras do 7 aos 10 anos. São Paulo: Memneon, 2011.

CHIARAMONTE, Thaís Contiero; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação do perfil de erros de leitura e escrita na dislexia e dificuldades de aprendizagem. **Revista teias**, v. 20, n. 58, p. 319-329, 2019.

COUTO, Edvaldo Souza et al; COUTO, Edilece Souza Couto; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. # fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3,

p. 200-217, 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. O impacto da pandemia na alfabetização no Brasil. **Em Pauta**, 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-impacto-da-pandemia-na-alfabetizacao-no-brasil>. Acesso em: 07 de maio de 2022.

GATHERCOLE, Susan E. The development of memory. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 39, n. 1, p. 3-27, 1998.

GATHERCOLE, Susan Elizabeth et al. Working memory in children with reading disabilities. **Journal of experimental child psychology**, v. 93, n. 3, p. 265-281, 2006.

KONRAD, Jordana Taís; LORANDI, Aline. Relação entre consciência fonológica e compreensão leitora em crianças: revisão sistemática de pesquisas brasileiras. **Letras De Hoje**, v. 54, n. 2, p. 274-283, 2019.

LUNDBERG, Ingvar; FROST, Jørgen; PETERSEN, Ole-Peter. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. **Reading research quarterly**, p. 263-284, 1988.

LUNDBERG, Ingva. Why is learning to read a hard task for some children? **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 39, n. 3, p. 155-157, 1998.

MALUF, Maria Regina; CRUCES, Alacir Villa Valle. **Psicologia educacional na contemporaneidade**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 87-99, 2008.

MACHADO SILVA, Polena Valesca. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 1, p. 01-20, 2022.

NICO, M. Â. N.; GONÇALVES, A. M. S. **Como Lidar com a Dislexia**: Guia Prático Para Pacientes, Familiares e Profissionais da Educação e Saúde. São Paulo: Hogrefe, 2020.

PACHECO, Letícia Priscila; HÜBNER, Lilian Cristine. Como o distanciamento social em tempos de pandemia pode afetar os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, 2021.

REID, G. *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*, 4a ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.  
SALLES, Jerusa Fumagalli; PICCOLO, Luciane da Rosa; MINÁ, Camila Schorr. **Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas – LPI**. Vetor Editora, 2017.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 477-484, 2018.

SEABRA, A. G. Teste de repetição de palavras e pseudopalavras. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral**, v. 2, p. 97-99, 2012.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando Cesar. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. **Prova de consciência fonológica por produção oral**. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral, v. 2, p. 117-122, 2012.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SEABRA Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins; CAPOVILLA, Fernando César. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e matemática**. Volume 3. São Paulo: Memnon; 2013.

SILVA, Márcia Onísia da. Alfabetização no contexto da pandemia de COVID-19: Estratégias e percepção da aprendizagem por gestores, docentes e famílias. **Revista de Ciências Humanas**, v. 3, n. 21, 2021.



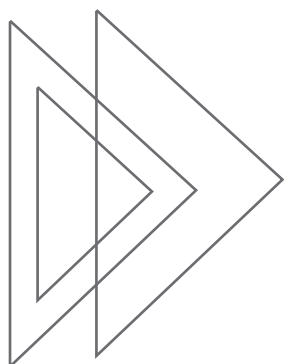
SILVA, Grazielle Franciosi da; GODOY, Dalva Maria Alves. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. e204921, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: impactos da pandemia na alfabetização de crianças, 2021. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/02/todos-pela-educacao-alfabetizacao-8-fev-2022.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

WALTERS, Stephen J.; CAMPBELL, Michael J.; LALL, Ranjit. Design and analysis of trials with quality of life as an outcome: a practical guide. **Journal of Biopharmaceutical Statistics**, v. 11, n. 3, p. 155-176, 2001.

WHITEHEAD, John. Sample size calculations for ordered categorical data. **Statistics in medicine**, v. 12, n. 24, p. 2257-2271, 1993.





## **O CUIDADO EM SAÚDE MENTAL NA ESCOLA PÓS – PANDEMIA (RE) CONECTANDO AFETOS E (DES) CONECTANDO TELAS ATRAVÉS DO ACOLHIMENTO**

*Yana Roberta Marques da Silva Santana*

### **Introdução**

A pandemia de Covid-19 impactou drasticamente a sociedade em geral, trazendo a todos, de modo desigual, sofrimentos psicossociais. No cenário educacional grandes foram os desafios durante o período de assolamento do vírus, para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem não pudesse estacionar. Segundo dados divulgados na *Ágora: Revista Acadêmica de Formação de Professores*, além da falta de preparo para lidar com este novo cenário, os profissionais da educação, assim como as discentes, tiveram que lidar com questões também de ordem emocional.

De acordo com a revista, os educadores entrevistados relataram ansiedade (67%), cansaço (38%) e tédio (36%) durante o período de aulas remotas. Segundo a UNESCO, o cancelamento das aulas ocorreu em cerca de 60% das escolas, prejudicando mais de um bilhão de estudantes ao redor do mundo e cerca de cinquenta e dois milhões no Brasil. Como forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, diversas escolas adotaram recursos digitais.

Surgiram algumas limitações provenientes do ensino online: dificuldades no ensino de habilidades, dificuldades de receber feedback dos estudantes, tempo de atenção limitado e a falta de disciplina no acompanhamento das aulas. Além das perdas no processo de aprendizagem, é necessário destacar que houve também a perda da socialização no ambiente escolar. Esse déficit promove uma série de outras dificuldades vivenciadas por alunos e professores, entre elas, a apatia e a desmotivação.

A escola referenciada por este relato, escolheu a plataforma Microsoft Teams para o desenvolvimento das aulas e reuniões institucionais. Embora houvessem ferramentas suficientes e de qualidade para uma boa transmissão dos conteúdos, os relatos dos docentes eram permeados de angústia ao se sentirem solitários na tentativa de dar aula, pois os quadros se transformaram em telas e os rostos dos alunos em figuras que eles frequentemente colocavam para não serem vistos de pijamas ou ainda deitados no aconchego do quarto.

Chalita (2005) explica que o afeto e a socialização são dois fatores que tem a capacidade

de mover as ações humanas. Ou seja, na ausência desses elementos não há interesse e nem motivação para ensinar ou aprender, visto que contribuem significativamente para os educandos e os docentes se sentirem confiantes e seguros. Com o retorno às aulas presenciais a escola percebeu e sentiu, de modo mais direto, o impacto da pandemia nos alunos. Diante de um cenário de distanciamento instalado veio junto conseqüentemente a naturalização do medo em chegar perto das pessoas devido à um recente cenário epidemiológico, entretanto, o que mais assustava no retorno às atividades presenciais era o estranhamento dos alunos ao ficar perto das pessoas, sem o entusiasmo e o barulho que sempre ecoava a mensagem que existia uma novidade que não dava para ser contada depois. A interação havia sido substituída assustadoramente pelos aparelhos celulares. Era uma escola quase cheia novamente, mas ao mesmo tempo vazia.

Semelhante a que Fiori descreveu ao discutir sobre a diferença entre solidão e isolamento, a partir da obra “pedagogia do oprimido” (Freire, 2018) em que diz que a primeira se mantém enquanto renova e revigora as condições de diálogo, enquanto o isolamento não personaliza porque não socializa. E nós fomos tomados/as pela falta do social no cotidiano. Ficamos frustrados/as por não sentir o cheiro e o barulho da escola. Nesse momento acenderam-se os alertas para a comunidade escolar com o intuito de articular atividades e práticas que despertassem uma espécie de reconexão entre os alunos.

Diante do exposto, o presente relato de experiência abordará alguns aspectos importantes que caracterizaram o período pós pandêmico numa escola particular em Maceió-AL (2020 -2022) através de práticas que favoreceram o afeto e a socialização de crianças e adolescentes (de 11-17 anos) no processo de readaptação, sobretudo no de se desconectarem das telas para se reconectarem com o outro.

A sensibilidade que os profissionais da educação tiveram e o diálogo em rede que os psicólogos precisaram fortalecer culminou num excelente trabalho de promoção à socialização através do acolhimento. Embora todo processo de readaptação seja lento é necessário destacar que existem estratégias que colaboram de maneira assertiva para alavancar os resultados. Aqui serão destacadas algumas das práticas desenvolvidas na escola que recriaram um novo cenário (ainda em construção) mas com muitos passos dados em vista dos objetivos propostos. Dentre eles: trabalho em rede, dinâmicas de grupo, criação de um espaço de acolhimento, reorganização das práticas recreativas, formação psicopedagógica dos professores e formulação de projetos.

As temáticas abaixo serão discutidas e estão divididas por tópicos e subtópicos, entrelaçadas às práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Em seqüência será feito o

detalhamento de todas as atividades / projetos e dinâmicas que foram aplicadas.

### **ESCOLA: LUGAR DE AFETO**

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. Como instituição social é rica em diversidade, em interações, e possibilita trocas de experiência constantemente, além de facilitar o processo de identificação com o outro e as suas demandas.

A ação da escola não se restringe ao cumprimento das normas e regras, mas especialmente favorece o desabrochar do educando. As experiências e os conhecimentos vivenciados na escola, e através da escola, têm um importante significado para o desenvolvimento afetivo e social do indivíduo em seu processo de desenvolvimento.

De acordo com o centro de comunicação social da faculdade de Medicina da universidade federal de Minas Gerais (FMG), o número de jovens entre 12 a 18 anos que faz uso de tecnologias digitais (computador, televisão e celular), por mais de seis horas diárias, passou de 17,39%, para 59,4%.

Ao falar sobre a tecnologia, Freire (2016) assume uma postura de, por um lado, não a divinizar e, por outro lado, não a demonizar. Ele propõe olhar para ela de uma forma criticamente curiosa. A escola partiu dessa curiosidade assumiu que essas ferramentas tecnológicas já faziam parte da rotina daqueles alunos e não daria para extingui-las mais, mas de alguma forma poderiam aproximar saberes e experiências e auxiliar no engendramento do cuidado.

No período ainda pandêmico, a equipe da psicologia iniciou um projeto chamado: “escuta com o afeto”. Se tratava de um tipo de “plantão “de escuta” onde os psicólogos ficavam em uma sala (chamávamos sala de acolhimento) no Google Meet para conversar com os alunos / famílias que sentiam a necessidade de serem ouvidos a partir do vídeo chamada, ou pelo próprio chat. Esses atendimentos não tinham caráter psicoterapêutico, mas objetivavam produzir conversações e reflexões diante das inúmeras experiências que perpassavam a vida dos estudantes e suas famílias na época (desde um não gostar de matemática ou estar com dificuldades para dormir.

No retorno às atividades presenciais, a sala virtual denominada de sala de acolhimento, transformou-se numa sala com espaço físico, decorada com frases de acolhimento e transformação. A ideia era deixar o menos parecido possível com a sala de aula tradicional e dar um toque acolhedor. Nesse local, atendíamos as crianças e os adolescentes, mas dessa vez atentos à todos os gestos e tons de voz. Segundo Wallon em “A afetividade

na aprendizagem” (apud Weber. Aviz, 1971, p 02) a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, por isso é fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional.

A equipe da psicologia solicitou à escola 0:50 minutos semanais para que pudessem trabalhar no coletivo questões relacionadas à saúde mental e assim foi acatada a proposta. Na ocasião, e respeitando todas as normas de vigilância na época, foram trabalhadas inúmeras questões relacionadas às emoções: desde da apresentação de filmes, técnicas de mindfulness, utilização de caixinhas de perguntas, dentre outras.

Em uma das dinâmicas de grupo, uma criança (11 anos) falou: “Se eu fosse milionária eu queria ter comprado todas as vacinas para a minha avó não ter morrido” (sic), uma outra criança pediu falar e respondeu: “Ô joana, não fique assim, eu também perdi o meu vovô, mas eu sei que agora ele conseguiu respirar aonde está e não sofre mais e Deus ganhou um presente, que foi ele” (sic). Podemos ver que o processo de identificação das demandas ia ajudando uns aos outros a diminuir a estranheza do sofrimento particular, tomando uma dimensão coletiva de afeto.

Nesse tempo em que a esperança talvez pudesse estar escassa coube a nós, como destaca Chalita (2005), estarmos conscientes da importância do nosso papel de amparar, reerguer, reavivar os sentimentos, valores e atitudes que poderiam através dessas práticas interativas renovar a confiança em dias melhores.

### **A relação professor e aluno e as estratégias de aproximação**

Os professores foram atores essenciais para desenvolvimento de estratégias que encorajaram as crianças durante esse período. A relação professor-aluno propiciou riquíssimas possibilidades de crescimento e acolhimento. Almeida (1999), fundamentada em Wallon, afirma que o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança, por isso é preciso repensar a eficiência das relações afetivas em sala de aula e entendê-las como uma companheira fiel da inteligência e naquele momento sobretudo como uma ponte para a segurança emocional dos discentes.

A equipe da psicologia no primeiro momento de reunião de pedagógica sugeriu que em todas as salas, quando os alunos retornassem, os professores pudessem fazer na primeira semana um quadro chamado: “quadro da empatia” onde os alunos pudessem escrever frases/ palavras de acolhimento para os colegas de sala. Nas próximas semanas orientamos que eles separassem 0:10/ 0:15 minutos das aulas para contarem histórias de esperança, exibirem uma música ou um vídeo de curta metragem/ fizessem o jogo da

nuvem de palavras onde os alunos pudessem usar o celular para colocar como estavam se sentindo naquele dia, permitindo que eles pudessem falar sobre o que mais chamou atenção.

Nesses momentos o professor teve o papel de acolher os sentimentos dos alunos, criando um ambiente de aceitação, empatia e socialização. Essas ações contribuíram para a mudança do papel de hierarquia que os separavam, para um lugar de afeto e vínculo. Com relação as atividades feitas em sala, a proposta era que sempre que possível fossem feitas em duplas ou em grupos, para que eles pudessem conversar sobre suas visões acerca das possíveis respostas e caminhos até chegar lá.

Segundo Vygotsky em, (apud Weber. Aviz, 1992, p.03), o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações se aliam à percepção, memória, pensamentos, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros.

Após essas atividades, começamos a perceber que os barulhos nos corredores da escola estavam voltando, e as conversas em sala de aula também. Foi a partir daí então que lançamos a campanha: “A conexão com o outro tá on”, com o desafio de guardarem os celulares em caixas instaladas em todas as salas de aula.

Para que essa atividade funcionasse precisávamos montar uma equipe responsável pelo momento do recreio e intervalo em que pudessem pensar em atividades e estratégias que permitissem aos alunos socializarem a partir da atividade de sua preferência. Então, com a ajuda dos professores de educação física, com o departamento de apoio e dos professores, foi criado o intervalo interativo por rotação.

O pátio recreativo era dividido em espaços interativos, denominados de “estação”, os alunos eram convidados a participarem de algumas atividades: 1ª estação: brincadeiras ao ar livre; 2ª: dança, 3ª: cantar e semanalmente as atividades tinham outras novidades. A música era de acordo com a playlist que eles escolheram previamente.

Para Almeida (1999) a qualidade das relações humanas, os estímulos afetivos e sociais terão todos, uma parcela de importância na massa psíquica que constituirá o sujeito daqui pra frente. Os estímulos, através de todas as atividades coletivas, já estavam fazendo efeito, a ponto de escutarmos esses tipos de frases: “tia, só mais 10 minutos no intervalo”, ou “tia, só mais uma música” (sic).

### **A práxis da psicologia no fortalecimento de vínculos**

Se antes da Covid-19 a psicologia já tentava trilhar um caminho de inserção nos

corredores, nas ruas, nos equipamentos intersetoriais, na comunidade, no contato direto com estudantes, famílias e professoras/es, a pandemia de certa forma, forçou a suspensão (ou pelo menos a revisão) de toda essa prática, exigindo uma resposta rápida de reinvenção para a atuação no isolamento.

Freire (2018) afirma que a prática educativa é composta por quatro dimensões: a gnosiológica, a estética, a política e a ética. No período pandêmico e pós-pandemia a psicologia, a partir da dimensão gnosiológica, produziu saberes e contribuiu com a formação de conhecimento que ocorre em sala de aula, mas também fora dela, por meio da participação nas diversas tramas escolares (formações de professoras/es, mediações de conflitos, auxílio nos planejamentos, atendimentos individuais e coletivos, reuniões de equipes, construção de projetos, entre tantos outros).

A atuação da psicologia a partir da perspectiva de promoção a saúde, dialogando com os diversos setores da instituição escolar contribuiu efetivamente para as estratégias assertivas no “combate à estranheza das relações e do afeto”.

## **Resultados e discussão**

Os impactos no contexto educacional mostram que não é possível passarmos incólumes a um episódio histórico de tamanha magnitude como o da pandemia da Covid-19. Diante de todo esse cenário, e de tantos movimentos em prol de uma reinvenção de práticas educacionais é preciso evidenciar a necessidade de construção de relações cada vez mais humanas e solidárias, com vistas ao bem comum e de toda a comunidade acadêmica.

Projetos foram suspensos e atividades que exigiam o contato físico e a constância dos encontros foram suprimidas. Novas necessidades se apresentaram, como os diálogos sobre o momento vivido, os novos formatos das atividades escolares, a escuta sobre os sofrimentos experimentados, a fim de se minimizar os impactos do cenário. A criatividade, a inventividade e as trocas com todos os atores envolvidos fizeram-se (e continuam se fazendo) fundamentais para a realização de novos possíveis nesses tempos.

Deverão surgir num fluxo contínuo atividades, projetos, parâmetros e estratégias na tentativa de lidar com inúmeros desafios que deverão surgir, sobretudo, num cenário onde há veloz instalação de um cenário cada vez mais virtualizado. Proporcionar nas escolas um modo de existência mais coletivo é uma iniciativa que pode corroborar para nadar contra a maré dos tempos líquidos mencionados por Bauman e reforçados por Byung Chul han em – a sociedade do cansaço- na produção de uma subjetividade sufocada pela



padronização dos sujeitos.

A escola seguirá sendo um espaço caro para quem deseje avançar na produção de saúde devido a apatia dos sujeitos ao propor estratégias de socialização. Para tanto, é importante que o afeto mobilizado no período pandêmico seja reconhecido e produzido constantemente nos espaços educativos. Que as dores dessa experiência sejam nominadas, endereçadas. E que as potências sejam igualmente notadas, como forma de dar prosseguimento às ações. Colaborar com esses processos, no contexto educacional, é uma contribuição significativa das/os psicólogas/os escolares junto à comunidade educativa.

Dessa forma, caminhando para a cooperação de uma educação como a que Freire (2018b) idealizou: promotora de sujeitos conscientes de seu contexto, empoderados de seu potencial criativo e transformador, para a plena vivência de suas subjetividades. Sendo materializado o compromisso social e ético da atuação do psicólogo.

## Referências

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas. SP: **Papirus**, 1999.

CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. **Cadernos de PsicologiaS**, Curitiba, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/potencias-e-desafios-da-atuacao-em-psicologia-escolar-na-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 27 de abr.2023

CHALITA, Gabriel. Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 2005.

Freire, P. (2018a). *Pedagogia do Oprimido* (6a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2018b). *Pedagogia da Tolerância*. (6a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Machado, D. P. (Org.). (2020). *Educação em tempos de Covid-19: reflexões narrativas de pais e professores*. Curitiba, PR: Dialética e Realidade.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. School closures caused by Coronavirus (COVID-19) [Internet]. Paris: UNESCO; 2020 [citado em 2020 Out 28]. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

WEBER, Marisa Regina. AVIZ, Denise Stollmeier de. A Afetividade na Aprendizagem: a importância do educador, da família, da escola e o papel da afetividade na alfabetização. Disponível em: <[http://www.icpg.com.br/hr/revista/download.exec.php?rpa\\_chave=-86f11a37f1cf7921f522](http://www.icpg.com.br/hr/revista/download.exec.php?rpa_chave=-86f11a37f1cf7921f522)>. Acesso em 27 ABR.2023.



## **A PSICOLOGIA ESCOLAR E AS CUIDADORAS/MEDIADORAS ESCOLARES: CUIDADOS COM QUEM CUIDA**

*Elisabete Martins da Silva*

Em 2010, o parágrafo 58, que assegura o cuidador escolar para alunos com necessidades especiais, foi acrescentado na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A figura desse novo agente de inclusão traz consigo diversos questionamentos e necessidades acerca da elaboração de um trabalho que atue no desenvolvimento, inclusão e autonomia do aluno no ambiente escolar. Como também o mediador escolar que segundo Travassos et. al. (2016, p.01) a diferença entre cuidadora e mediadora é que o mediadora está diretamente responsável pela parte pedagógica, podendo ajudar nas atividades de vida diária (AVD), porém esta é a função principal da cuidadora, e nas escolas existem os dois. De maneira consoante, França, Oliveira e Oliveira (2020, p. 02) aponta que “o processo histórico da educação, associado à educação inclusiva, permite-nos conhecer este importante profissional, que teve sua iniciação no corpo de trabalhadores escolares, efetivando-se até a atualidade como contribuinte de uma escola inclusiva”.

Nas escolas existem as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que estão disponíveis para os alunos no horário contrário ao ensino regular. Nesses espaços, é imprescindível um cuidador e/ou mediador escolar atento ao aluno com necessidades específicas, pois com o envolvimento de menos atores no ambiente, haverá uma maior aproximação entre estes. A partir disso, a cuidadora/mediador conseguirá informar aos professores e à gestão sobre o aluno, para que eles possam elaborar atividades e eventos que possam incluí-lo, melhorando, assim, a abordagem nas diversas áreas escolares.

Nesse sentido, pensar a inclusão dos estudantes não se resume a ter o máximo de conhecimentos sobre uma patologia ou limitação, é preciso também compreender o sujeito que está por trás do aluno, tendo em vista que a pessoa com um diagnóstico possui nome, interesses, gostos e desenvolvimentos diferentes. Desse modo, vale ressaltar que toda a equipe escolar é responsável pelos alunos, no entanto, as cuidadoras e mediadoras, geralmente, têm uma relação mais próxima com os estudantes, fazendo com que elas se aproximem da história desses sujeitos e estabeleçam contato direto com suas famílias.

De acordo com Araújo e Lima (2011, p. 282):

A possibilidade da inclusão escolar de crianças com deficiência ainda traz incertezas sobre a forma como ela acontecerá. Apesar de muitas escolas se mostrarem receptivas à chegada dessas crianças, os pais e até mesmo os educadores ainda percebem que há o despreparo ou a falta de formação para recebê-las, gerando inseguranças.

Com esse cenário, as cuidadoras e mediadoras, muitas vezes, precisam lidar com as frustrações de não ver o aluno desenvolvendo como os outros ou como elas queriam ou como a família deseja. Outro fator desafiador é lidar com o olhar e práticas dos colegas de sala e da escola para o estudante que essa profissional acompanha. Em consequência disso, o cuidador não auxilia apenas nos processos de necessidades básicas, ele ultrapassa os limites das carteiras, já que o cuidador, enquanto agente de inclusão, precisa também mediar a relação dos alunos com o ambiente e atuar no desenvolvimento da autonomia.

Por meio da pesquisa de campo realizada com cuidadores de escolas públicas, relatada no artigo “O cuidador escolar como agente de inclusão” (FRANÇA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020), foi possível identificar que a atuação desses profissionais ainda está sendo realizada de forma mecanizada, sem ciência da sua função e pouco inclusiva de fato. Frente a esse impasse, as autoras pontuam a necessidade de que os cuidadores se tornem participantes ativos no desenvolvimento do seu trabalho, tomando consciência das suas atribuições no intuito de promover um trabalho reflexivo junto ao aluno que acompanha.

Considerando a importância das cuidadoras e mediadoras para o fortalecimento da educação inclusiva e as dificuldades encontradas para essa atuação, buscou-se, através da Psicologia Escolar e Educacional, desenvolver atividades que auxiliassem essas profissionais em relação à superação dos estigmas e à ampliação dos conhecimentos, para que, coletivamente, pudesse ser construído um espaço de aprendizados e reflexões. O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), através da publicação “Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica”, apresenta a importância da psicóloga escolar no fortalecimento da educação inclusiva, uma vez que se espera dessa profissional a colaboração com um projeto educacional, que tenha como primazia a coletividade das práticas de formação, objetivando a qualidade desse processo, sem que haja exclusões. Ao lado disto, ações como valorizar os professores, nortear-se a partir de um trabalho democrático e caminhar para a não patologização da vida da equipe escolar

e dos estudantes também aparecem como princípios da atuação da psicologia no âmbito escolar. De modo geral, a psicóloga deve lutar “por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social” (CFP, 2019, p. 26).

Diante das vivências e observações na escola, foi evidenciada a importância de as psicólogas estarem atentas às demandas que as cuidadoras e mediadoras podem apresentar, tendo em vista que a formação continuada dessas profissionais é crucial para a concretização de seu trabalho junto aos estudantes. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi criar estratégias para que essas profissionais desempenhassem um trabalho realmente inclusivo, capaz de mediar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, já que é nítida a relevância dessas profissionais no espaço escolar, ainda mais se elas compreenderem o seu papel.

Assim como traz Contardo Calligaris (2004, p. 7) sobre a psicoterapia: “nenhuma psicoterapia, seja ela qual for, deveria almejar a dependência do paciente”, estendo essas palavras para o papel do cuidador e agente de inclusão, no que diz respeito a incentivar e auxiliar o desenvolvimento da autonomia do aluno. Nesse sentido, o melhor resultado é o estudante precisar cada vez menos do profissional, pois cuidar também é se colocar no lugar de temporalidade. A exemplo de um psicoterapeuta, quanto menos um paciente precisa dele, melhor é o seu trabalho. Dessa forma, “nas curas que proporciona, o psicoterapeuta é, por assim dizer, ele mesmo o remédio. E, nos melhores dos casos, quando tudo dá certo, ele acaba exatamente como um remédio que a gente usou e que fez seu efeito” (CALLIGARIS; 2004, p. 7). Diante disso, compreende-se que o trabalho do cuidador é necessário, mas o objetivo de seu trabalho será para que ele não seja mais ou que seja cada vez menos.

Tendo essa perspectiva em mente, o grupo com as cuidadoras e mediadoras foi desenvolvido a partir de observações em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, de tempo integral, pública, do município de Teotônio Vilela/AL. Ao acompanhar as cuidadoras e mediadoras desta escola, percebeu-se a demanda de maior formação e conhecimento de tais profissionais, sobretudo, em relação às necessidades e transtornos globais do desenvolvimento de cada aluno atendido. Por este prisma, faz-se urgente construir uma educação permanente para as cuidadoras e mediadoras, com o intuito de melhorar o desenvolvimento das ações individuais de inclusão para os alunos e, em consequência, o aproveitamento escolar e psicossocial. Além disso, cabe ressaltar a importância da promoção de espaços de escuta e debate para essas profissionais, para que elas possam

compartilhar sobre as dificuldades, os receios e as angústias de suas experiências e, por conseguinte, tenham a oportunidade de elaborar coletivamente estratégias para superar esses desafios.

Desse modo, foi organizado, de forma quinzenal, um grupo com as cuidadoras e mediadoras da referida escola, com o objetivo de estudar sobre as síndromes e limitações já diagnosticadas ou em investigação dos alunos que elas acompanhavam. O propósito do grupo foi de promover um maior apoio à formação dessas profissionais e de ser um momento para tirar dúvidas e compartilhar experiências, elaborando, assim, um espaço propício para falar sobre suas atribuições e fomentar a discussão sobre o papel do cuidador e mediador. Além disso, foi criado um grupo on-line no WhatsApp, no qual eram disponibilizados os artigos a serem lidos e um vídeo, documentário ou filme para ser debatido no grupo presencial. O grupo do aplicativo também passou a ser um ambiente para enviar ideias e atividades desenvolvidas.

Em relação as dificuldades para a realização do grupo, analisou-se a resistência em aderir à ideia, pois algumas já se sentiam sobrecarregadas, o que implicou na falta de consenso para conseguir um horário em que todas pudessem. Outra limitação foi encontrar textos e artigos simples e pequenos para que elas não se desestimulassem, uma vez que o intuito era ajuda-las e não as sobrecarregar. Em determinados momentos, algumas não tiveram a oportunidade de ler ou assistir os materiais indicados, mas, ainda assim, discutíamos sobre os assuntos que elas escolhessem ou compartilhavam acerca de suas experiências.

Ademais, a escola é pública e fica num bairro periférico da cidade, sendo seu público de baixa renda. Em razão dessas características, muitas vezes, os estudantes dependem da escola para se alimentar, o que aponta a necessidade de um olhar atento da equipe escolar, isto é, para todas as demandas, as quais podem revelar violências. Nesses casos, a intersetorialidade deve ser acionada, de modo que haja encaminhamento para a assistência social ou outros órgãos necessários. Diante disso, a escola não se restringe a um lugar de estudos, no qual a criança apenas vai para aprender o conteúdo programático, mas aparece também como apoio através dos professores, cuidadores e de toda a equipe escolar, os quais são vistos como pessoas de confiança para os alunos: “tia, eu preciso te contar uma coisa” – não é algo incomum de ouvir. De acordo com esses aspectos, Lang (2009, p. 4), no artigo “Infância e psicanálise”, trouxe:

São esses adultos “amigos” a quem as crianças fazem suas confidências, avós, professores, tio, tia, motorista, etc.; adultos que não tem a mesma implicação que os pais no mal-estar da criança e por isso são mais imparciais. Não se consideram terapeutas, não tem essa pretensão, nem essa preparação, mas acabam cumprindo esse papel de guias para as crianças, ajudando-as a enfrentar seus problemas ou dúvidas. São pessoas movidas por “boa vontade”.

O professor e a equipe escolar são, em algumas ocasiões, os adultos que os estudantes confiam. Apoiar as crianças que não conseguem ser ouvidas ou vistas em suas singularidades é ser chamado a entendê-las como sujeitos com direitos, desejos e desenvolvimentos próprios. Nessa perspectiva, o cuidador se torna um agente ativo no desenvolvimento social, tendo em vista que a criança é termômetro do ambiente que vive, pois elas sempre dão respostas do que está acontecendo em casa e na escola, isto é, os dois lugares mais frequentes de sua vida. Sendo assim, estar atento aos sinais e compreender que cada um traz em si muitas histórias e anseios se alinha com o privilégio de poder conhecê-las e ouvi-las. Outrossim, notar essas crianças em sua singularidade é a primeira etapa para conseguir compreendê-las e incluí-las.

Cuidado é aquela força originante que continuamente faz surgir o ser humano. Sem ela, ele continuaria apenas uma porção de argila como qualquer outra à margem do rio [...] Foi com cuidado que “Cuidado” moldou o ser humano empenhou aí dedicação, ternura, devoção, sentimento e coração. E com isso criou responsabilidades e fez surgir a preocupação com o ser que ele plasmou. Essas dimensões, verdadeiros princípios constituintes, entraram na composição do ser humano viraram carne e sangue. Sem tais dimensões, o ser humano jamais seria humano (Boff, 1999, p. 02)

## Referências

ARAÚJO, D. A.; LIMA, E. D. R. DE P. **Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral.** Educação em Revista, v. 27, n.

Educ. rev., 2011 27(3), p. 281–303, dez. 2011.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Editora vozes, 1999.

CALLIGARIS, C. L. **Cartas a um jovem terapeuta: reflexões para psicoterapeutas, aspirantes e curiosos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019.

FRANÇA, M. G.; OLIVEIRA, B. L.; OLIVEIRA, K. F. **O cuidador escolar como agente de inclusão**. In: VII CONEDU Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 140, 2020, Maceió. [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 1-11, Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68951>. Acesso em: 1 mar. 2023.

LANG, A. S. E. **Infância e psicanálise**. In: XV Encontro Nacional da ABRAPSO, Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos, 235, 2009, Maceió. [...]. Maceió: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2009, p. 1-5, Disponível em: [http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/235.%20inf%C2ncia%20e%20psican%C1lise.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/235.%20inf%C2ncia%20e%20psican%C1lise.pdf). Acesso em: 1 mar. 2023.

TRAVASSOS, J. D.; NETA, M. R. S. R.; NASCIMENTO, R. R.; CRUZ, M. E. O. **Os fios que tecem a educação inclusiva: um relato de experiência**. In: II Congresso internacional de educação inclusiva, 2019, Campina grande [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2016, p. 1-6, Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_MD4\\_SA5\\_ID720\\_23102016235544.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD4_SA5_ID720_23102016235544.pdf)





## **(RE)DIRECIONANDO CAMINHOS DAS ANGÚSTIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PONTES: UM RELATO DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA**

*Cristiane Gomes de Souza*

*Alice Tereza Toscano de Souza Pereira*

*Gabriela Maria Morais Rufino de Araújo*

*Maria Clara Jucá da Cunha*

*Livia Carla Ferreira da Silva*

### **Introdução**

O artigo trata das análises a partir de estudos e pesquisas durante a disciplina Organização como Fenômeno Psicossocial, ofertada no nono período do Curso de Psicologia, do Centro Universitário CESMAC, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Gomes de Souza.

O trabalho surgiu da necessidade de atender uma demanda de professores de uma unidade de ensino do sistema da rede pública de Alagoas, possibilitando observar a angústia, ansiedade e o sofrimento emergentes no cotidiano escolar, sendo exigidos em suas habilidades em resolução de conflitos, seja com estudantes, colegas de trabalho e seus familiares, sentindo-se emocionalmente desgastados, levando-os ao estresse, especialmente porque se perceberam pouco valorizados e instrumentalizados para a realização de suas atividades nos últimos tempos.

Diante de um cenário pós pandêmico, que impactou a vida dos professores de forma intensa, obrigando-os a adaptação rápida ao uso das tecnologias mediadoras do ensino-aprendizagem, além dos sentimentos conflitantes, comuns nessa situação, como medo, ansiedade, angústia, solidão, acarretando mudanças nas relações de trabalho. A escola como um local onde professor sofre, de modo direto e contínuo, onde a tensão que se coloca no interior dela, expressa nos conteúdos, produtividade, processos avaliativos, suas atribuições e afetos entre todos da comunidade que pertence a Unidade de Ensino. Uma realidade de trabalho adversa, acompanhada de remuneração injusta, baixo reconhecimento e qualificação profissional, gerando sentimentos de desânimo, desmotivação, cansaço, e desesperança entre os professores, que se sentem frágeis para enfrentamento das pressões e demandas sobretudo burocráticas.

As manifestações ou sintomas desse mal-estar entre professores, expressos em pesquisa inicial aplicada entre o público-alvo da intervenção, inquietou estudantes do

período sobre a indiscutível intervenção do psicólogo no ambiente escola, de modo a reaproximar o professor e colegas de sua trajetória profissional, do seu vínculo afetivo com o valor do seu trabalho, com o objetivo de restabelecer o sentido do seu trabalho. Um trabalho de escuta auxiliaria todos na (auto)percepção nesses conflitos (Marinho-Araújo & Almeida, 2005) e, por isso, foi planejada a intervenção para que, a partir de observações, conversa e facilitação, por meio de técnicas de dinâmica de grupo, fosse possível identificar demandas explícitas e implícitas.

As experiências, desde os estudos, planejamento, execução e avaliação, nos trouxeram alguns questionamentos quanto a formação em Psicologia e, conseqüentemente, sobre o exercício profissional, como pensar: De que forma as aulas presenciais, complementadas por intervenções psicossociais, impactariam na qualidade da formação em Psicologia? Como seria possível estudantes em formação em Psicologia ajudar professores da rede pública? Como o uso de atividades facilitadas poderiam auxiliar na atividade profissional do professor? Quais impactos provocados na formação e no exercício docente? (Salientamos que as questões nortearam as proposições e as análises, todavia, destacamos que nem todas poderão ser respondidas neste artigo, mas importantes, e já nos guiam para estudos futuros).

Diante desses questionamentos, este artigo tem como objetivo analisar a formação em psicologia no contexto da intervenção em grupo, considerando as possibilidades de apoio a docentes de modo a lhes (re)direcionar caminhos das angústias para a construção de pontes. De modo geral, toda a construção buscou constituir espaços democráticos que auxiliaram na ressignificação do modo de ver e de fazer dos estudantes e professores em formação, propondo-lhes ao movimento numa postura de mediação, ampliação do olhar, escuta, sensibilidade, identidade, consciência e motivação frente ao processo de ensino-aprendizagem, acreditando-se na validade de intervenções que instrumentalizem futuros psicólogos e professores para o campo de atuação.

No campo metodológico, optou-se por uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica. A fundamentação está ancorada nos trabalhos de Sigmund Freud incluídos os da formação do estudante/formando em Psicologia como uma possibilidade efetiva na ênfase formativa e profissional escolhida para estágio obrigatório.

Para o desenvolvimento do presente artigo, propomos duas sessões. Na primeira, apresentamos análises sobre a angústia no fazer docente. Na segunda, discutimos o fazer da psicologia dentro do contexto institucional. Por fim, destacamos as nossas considerações. A nossa intenção com este artigo é auxiliar-nos na busca de novas análises e novos

posicionamentos em relação à comunicação, a valorização e destaque a importância do profissional psicólogo na sociedade atual.

### **A ANGÚSTIA: um breve esboço da Teoria Freudiana ao fazer docente**

As tentativas de conhecer a noção de “angústia” permeiam as teorias e práticas psicológicas, em especial no seu locus de atuação clínica. Conviver com a angústia constitui-se desafios na vida de um sujeito. O que se vê é uma contínua tentativa de se evitar o entendimento, encontrando inúmeras formas de aliená-la. A questão é que apesar dos esforços teóricos e práticos, as pessoas permanecem angustiadas. É, possivelmente, através da incapacidade de sua busca que as pessoas buscam à psicoterapia.

Etimologicamente, a palavra “angústia” advém do latim *angustus*, “estreito, apertado”, e de *angere*, “apertar, estreitar, afogar” (HOUAISS, 2001). Na Psicologia, a angústia é caracterizada de maneiras bem diferenciadas, de acordo com os enfoques teóricos. Aqui, tomamos a angústia como ponto nodal para Freud, relacionado ao enigma do inconsciente, sendo ela um dos elementos estruturantes da subjetividade humana, associada à ansiedade como uma sensação de caráter paralisante, por não produzir para além do desestímulo.

Freud (1895/1976), ao se referir sobre os sintomas que o quadro clínico da angústia, destaca a irritabilidade como um sintoma nervoso comum, aparecendo o acúmulo de excitação/incapacidade de tolerar o acúmulo de estímulos, expectativa angustiada. Sobre isso, ele diz:

A expectativa angustiada é o sintoma nuclear da neurose; nela, também, aflora livremente um fragmento da teoria desta última. Talvez seja possível dizer que aqui está presente um quantum de angústia em estado de livre flutuação, que, em vista da expectativa, rege a seleção das representações e está sempre pronto a ligar-se com qualquer conteúdo representativo adequado (FREUD, 1895/1976, p. 94).

Do entendimento da angústia, mesmo que aqui adotado como breve esboço de contexto, considera-se que na perspectiva freudiana, da expectativa angustiada, a evolução com o desenvolvimento do sujeito, mas seu marco será a perda de um objeto de amor ou o amor do objeto. Para Rocha (2000), em cada fase de desenvolvimento, existem

acontecimentos que desencadeiam angústia: o nascimento, o desmame, o medo de deixar de ser o objeto de amor da mãe, a fantasia da castração e a perda do amor do superego.

Sobre a angústia distinguimos três períodos. O primeiro período (1893-1895), a fonte da angústia buscada na esfera física. A partir de 1909, a dominância do conflito psíquico sendo o recalque a causa da transformação da libido em angústia. O terceiro período, a localização da angústia no ego. E dessa reformulação nos interessa as análises, ainda que não se esgote o tema complexo, o relato de experiência com professores da rede pública de Alagoas.

Conforme apresentaremos mais adiante, os professores de carreira se defrontam com situações em que se sentem “desamparados”, diante dos seus discursos, encontram-se diante do “perigo” do fracasso e da perda de momentos da vida e do trabalho que eram valiosos: o respeito, a valorização e, especialmente, o reconhecimento profissional. Nesses discursos, a turma de estudantes, desde a pesquisa inicial ao dia da intervenção, posicionou com olhar e escuta atentos e críticos, conseguindo encontrar, abafada, a necessidade de fazer diferente, possibilidade de uma angústia geradora de mudanças, para redirecionar caminhos. Ou seja, compreendendo o desequilíbrio como possibilidades de caminho para o equilíbrio, podendo-se adaptar-se, mas com a necessidade de mediação pelo diálogo entre o sujeito e o meio para derivar acomodação.

O que se observa é o desencontro pondo em cena a necessidade de considerar o desejo do outro. E por isso, compreendemos que a partir desse momento entre em cena a angústia. Uma expectativa vivida com ansiedade, que por meio do desejo do outro, deseja-se o resgate do desejo docente. Conforme Davini (1997), para que o outro deseje algo, é preciso que lhe falte. E a exemplo do professor, nota-se que este assume o papel, atribuído pela sociedade, de quem tem o que supõe faltar ao outro, sempre cuidando do outro (estudante) para não perder a posse do objeto que supõe possuir (o conhecimento de sua área de formação e carreira).

Os professores, alvo de nossas análises, do momento da intervenção, registraram como se sentiam diante de sua tarefa e revelaram que se colocavam como aqueles para quem estavam voltados os desejos dos gestores maiores e de seus alunos. Mas também que há um sistema que se questiona pois é reprodutor de novas representações que alimentam a angústia diária deles. No cenário, segundo eles, por diversas vezes, estão sendo culpabilizados enquanto dentro de uma metodologia falha com eles, que muito se cobra e pouco dá assistência.

Diante das diversas questões presentes em seus discursos, quando situados na rede

pública de ensino, organizamos da seguinte forma: o primeiro, mais frequente, os “fatores associados a problemas internos”, envolvendo as dificuldades dentro da própria escola, como motivação, conflitos, desinteresse, desconhecimento etc. O segundo, os “fatores associados a problemas externos”, a participação da família, falta de políticas públicas etc. O terceiro, os “fatores associados a problemas de saúde mental e física”, incluindo a síndrome de burnout, exaustão emocional etc.

Para melhor compreensão, situam-se as consequências provenientes da alta carga de trabalho no bem-estar físico e psicológico na vida profissional ressoando de maneira negativa em suas relações. Destacam-se três pontos importantes, destacados por eles: o contexto no qual se encontram inseridos, inclusive marcado pela pós pandemia, por programas e pressupostos sobre o novo ensino médio, levando em consideração, seu ambiente particular e profissional, já que ambos contribuem para a construção da história desses sujeitos. Ademais, as condições e meios para a execução das atividades parte do trabalho, tendo em conta, o espaço comprometido para aplicar suas ideias e práticas.

O que poderia ser um ambiente colaborativo e de bem-estar psíquico do professor, fica definido como um ambiente tóxico e adoecedor pelas mudanças impostas e não dialogadas; por fim, a sobrecarga de trabalho, na qual influi de maneira direta na participação ativa do docente e dentro do seu núcleo familiar. Logo, interferindo no relacionamento social e conjugal, daí o surgimento de conflitos, reduzindo a qualidade dos relacionamentos outros dentro do espaço escola.

E se relacionamos o ofício do docente com as contribuições da psicanálise, é preciso que entendamos que a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe, que não controla, - a ideia de inconsciente; existe um saber que não sabe de si, um saber que, mesmo sendo estranho ao eu, sustenta o verdadeiro desejo tanto de aprender quanto de ensinar (FERREIRA, 2001). Com isso, as forças inconscientes presentes no interior do psiquismo escapam ao controle dos sujeitos e ao controle do educador, levando-se, numa perspectiva freudiana, a argumentação: o Sistema de Ensino estaria também dentro do conjunto de tarefas impossíveis? E por isso a angústia? E o que se diz impossível quer dizer irrealizável? No processo educacional, há algo que jamais poderá ser integralmente alcançado?

Por todo exposto, podendo ser da ordem de um primeiro esboço, acreditamos que a compreensão desse processo com as contribuições da Psicologia, ajudará educadores a minimizar as angústias enfrentadas no exercício da tarefa de ensinar, pelo simples movimento em promover intervenções psicossociais em espaços organizacionais, a exemplo

das instituições de ensino.

### **O FAZER EM PSICOLOGIA CONSTRUINDO PONTES: os propósitos com a intervenção entre professores da rede pública de Alagoas**

A relação mais estreita que podemos fazer entre conhecimento psicanalítico e conhecimento pedagógico, entendemos, que pode trazer benefícios ao processo de aprendizagem entre estudantes e professores.

Ao psicólogo, com as contribuições de estudos científicos sobre angústia, poderá caber em mãos outros instrumentos para compreender as manifestações psíquicas ou suas atitudes. Por outro lado, ao ser ouvido poderá encontrar explicações para seus sentimentos angustiantes em relação à sua profissão, aprendendo a lidar com eles e tornando-se um profissional melhor e saudável psicologicamente. E salientamos que não se trata aqui de defender a abordagem psicanalítica, mas de permitir ao professor compreender, como também explica Kupfer (1995), que a realidade do inconsciente nos ensina que não temos controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre o nosso ouvinte (ou sobre os gestores líderes do sistema de ensino...).

Quando manifestamos nossos referenciais teóricos aqui, à luz da psicanálise, sobre o sofrimento psíquico do professor, sugerimos as intervenções psicossociais a partir do olhar clínico para o estado emocional do educador, tendo em vista os esperados conflitos que se encontram no campo da educação. Partimos do pressuposto de que a profissão do professor é uma das mais estressantes do mundo, com baixo reconhecimento no trabalho, levando ao isolamento, insônia e ao esgotamento mental. Neste sentido, esse artigo foi construído para pensar e problematizar sobre a angústia, mas também por considerar as múltiplas significações da atuação em Psicologia ainda no campo da atividade extensionista, com as ênfases, ainda na formação acadêmica, além das referências de qualidade do ensino que é disponível.

O que fora proposto foi a experiência, a partir das demandas da Psicologia, ao ser convocada ao espaço escolar para auxiliar professores, coordenadores, articuladores e gestores diante das problemáticas que permeiam o fazer docente. E em tido inúmeras queixas, uma das mais preocupantes foi, sem dúvida, a adoecimento psicológico do docente pelo trabalho.

Das constatações, mais que antes, a própria Psicologia alerta para a importância do trabalho na vida mental dos profissionais, bem como a influência de fatores laborais

na saúde e qualidade das relações, uma vez que o adoecimento psicológico tem ressaltado a necessidade de investigações dos fatores prejudiciais à saúde mental do trabalhador presentes nas atividades ocupacionais (CODD, 2007), e intervenções psicossociais, sobretudo nas escolas.

Deve-se também o entendimento que uma das profissões que provoca forte preocupação referente à saúde mental é a docência, especialmente em relação aos profissionais que atuam na rede pública. Por isso, pensada a intervenção, aqui como objeto de análises a partir do todo vivido, para estimular que ações continuadas possam auxiliar a compreender o que tem levado o docente ao adoecimento, fundamental para se fortalecer ações de prevenção e promoção de saúde, contribuindo também na melhoria de suas atividades e relações, pontos que ainda necessitam de maior investigação.

O planejamento e a execução da atividade com o grupo de funcionários da escola, buscaram identificar as principais angústias e tipos de adoecimento psicológicos apresentados pelos professores, apontados já numa pesquisa inicial, bem como fatores associados a facilitação da técnica de dinâmica de grupo realizada. Para tal objetivo, foi realizada uma pesquisa com as seguintes questões: identificação de gênero, faixa etária, escolaridade, quanto tempo trabalha na escola e a carga horária; em seguida, taxas de ansiedade, qualidade de sono, relações interpessoais, estrutura física da escola, condições de trabalho e higiene, possibilidade de expor opiniões dentro do ambiente de trabalho, momentos de lazer e satisfação pessoal.

A síntese das análises sobre os resultados da pesquisa apontou os seguintes resultados: colaboradores com índices de insatisfação na qualidade do sono e a maioria sintomas de ansiedade, porém, apresentaram bons índices nas relações com os colegas, estrutura física da instituição e condições de trabalho. Dessa forma, foi possível observar que as demandas presentes no contexto escolar não se anulam, ainda que existam boas condições de trabalho e boas relações entre os profissionais. Destarte, faz-se necessário o suporte psicológico dentro do ambiente adoeceador, ao propor uma possibilidade de mudança, de “construir pontes”.

Nesse sentido, a turma de acadêmicos em psicologia, planejou a intervenção e, na ocasião, a facilitação priorizou conduzir atividades a partir da devolutiva sobre os resultados da pesquisa inicial, seguida da solicitação de autoanálise compartilhada entre os participantes acerca dos sentimentos de cada professor, antes de iniciar a roda de conversa. Vale ressaltar que houve prevalência de sentimentos como desânimo, cansaço, fadiga, tristeza e exaustão; todos decorrentes da grande carga de trabalho que cada profissional é

submetido, constantemente.

Para finalizar o momento de avaliação dos sentimentos prevalentes no momento da intervenção, foram apresentadas 02 imagens ao grupo presente – uma representação de uma equipe, localizada em um extremo do quadro branco, e no outro extremo, a representação de uma linha de chegada. Para isso, distribuído um pedaço de papel, representando um tijolo, sendo solicitado aos professores que escrevessem suas angústias no verso.

Ao escrever sobre suas angústias, e desabafar sobre aspectos que os afligiam, foi-se construindo, de maneira representativa, um muro que separava a imagem que representava a equipe, da imagem que representava a linha de chegada. E assim, foi-se estruturando uma reflexão acerca dos aspectos impeditivos que contribuem para o avanço pessoal e grupal, dentro e fora do ambiente escolar. Das discussões sobre as dificuldades e angústias que afligiam os professores, foi surgindo, na forma de diálogo em roda de conversa, ideias, de cunho paliativo, para sobrepujar o “muro de aflições” que impedem o progresso do corpo docente da unidade escolar.

Fazendo um resgate ao objetivo inicial da intervenção e com finalidade de apoio ao docente, o resultado foi positivo. Sendo notada a mudança de emoção, saindo de um aspecto meramente negativo. Por meio de uma avaliação de reação, e analisando os resultados, a maioria dos participantes externou a satisfação com o encontro e com o tema proposto, com possibilidades de mudanças na vida.

Toda a experiência permitiu uma condução visando “construir uma ponte” como proposta de resolução de problemas, explicitando um caminho metodológico podendo ser aplicado em novas oportunidades, quando na facilitação de grupos profissionais no ambiente escolar.

### **Considerações finais**

A docência é repleta de desafios e responsabilidades que, muitas vezes, acabam sendo prejudiciais ao bem-estar do próprio professor, derivando desse fato a necessidade de buscar auxílio de um profissional da Psicologia para a construção de novas formas de mediação do processo de relações.

Esse artigo, embora limitado ao breve contexto de análises, como intenção em trazer um relato de experiência teve um papel fundamental de pensar a formação de estudantes de psicologia possibilitando-os vivências dos professores em situações diversas do cotidiano escolar, desde situações informais até situações formais. A intervenção também revelou formas de ser, relações sociais e políticas, valores, ideologia, que são constitui-



vos das práticas dos professores que trabalham, convivem, se relacionam.

Se por um lado afirmamos as limitações da intervenção realizada, pelo tempo dedicado a leituras e aula em sala, por outro lado reconhece-se que o trabalho com os professores foi importante para todos os envolvidos. Constatou-se o envolvimento crescente nas reflexões propostas e abertura da possibilidade de reconhecimento de si, fundada em novas relações de trabalho pós pandemia. A experiência possibilitou aos participantes entrar em contato com as dificuldades enfrentadas pelos professores na escola, assim como com possibilidades de romper com situações de conflitos cristalizadas. Torna-se importante a extrema necessidade de maior investimento em projetos de saúde mental para os docentes. Por ser uma profissão de estresse constante, com mudanças recorrentes no meio histórico e social, o corpo docente se torna o maior alvo, e conseqüentemente, com maior percentual de adoecimento na saúde mental.

A intervenção psicossocial na escola junto a professores da rede pública constituiu em uma experiência privilegiada para a construção da prática profissional futura do psicólogo e para o seu desenvolvimento. Prática assim permitem que o futuro psicólogo desenvolva sua capacidade sensível para observação e intervenção nos ambientes organizacionais, sendo guiados pela ética e pelas possibilidades que se constroem ao longo de sua formação, como a Psicologia Escolar e Organização, por exemplo.

Assim, urge que estudantes em fase final da formação assumam uma postura crítica e contextualizada sobre os problemas e situações que lhe chegam. Frisa-se que se o psicólogo é o profissional que atua sobre as relações estabelecidas nas organizações.

Um ponto que é sugerido é que a instituição escola dê continuidade a novos encontros com docentes, com a contribuição da Psicologia. Que seja estabelecida uma agenda para trabalhar mais detalhadamente temas de acordo com necessidade apontadas, dando oportunidade a toda a comunidade escolar. Finalmente, o relato dessa experiência de intervenção ratifica a importância em contribuir para fomentar que instituições/organizações possam pensar estratégias e intervenções voltadas para minimizar agentes estressores e promover bem-estar dos professores da rede pública, (re)direcionando caminhos das angústias para a construção de pontes.

## **Referências**

CODO, W. **Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em saúde mental.** In: JAQUES, M. G.; CODO, W. (Orgs.). **Saúde mental & Trabalho: leituras.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DAVINI, J. (1997). **Sobre a Angústia**. Em. M Freire & Cols. (Orgs.), *Grupo: indivíduo, saber e parceria* (2 ed., pp.45-53.) São Paulo: Espaço Pedagógico.

FERREIRA, T. (2001). **Freud e o ato do ensino**. Em. E. M. T Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.107-149). Belo Horizonte: Autêntica.

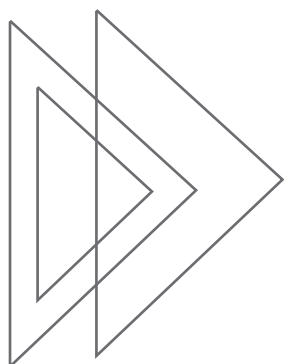
FREUD, S. (1976). **Obsesiones y fobias: su mecanismo psíquico y su etiología**. In S. Freud, *Obras completas de Sigmund Freud* (J. L. Etcheverry, Trad., vol. 3, pp. 69-84). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1895).

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUPFER, M. C. (1995). **Freud e a Educação. O mestre do impossível**. 3 ed. São Paulo: Scipione.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., & Almeida, S. F. C. de (2005). **Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional**. Campinas-SP: Editora Alínea.

ROCHA, Z. (2000). *Os destinos da Angústia na Psicanálise Freudiana*. São Paulo: Escuta.



## **O LABORATÓRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL DO SEMIÁRIDO ALAGOANO LAPES - AL E SEU PAPEL NO REFLORESCIMENTO DE UM PERTENCIMENTO SEMIÁRIDO**

*Ingridy Lara Araújo Silva*

*Lucas Pereira da Silva*

Esse texto propõe-se a discutir sobre a necessidade de construir novos horizontes no fazer/ser da Psicologia, principalmente nos processos educativos do contexto territorial do semiárido alagoano. Para tanto, debateremos a partir de uma perspectiva histórica, sobre a inserção da Psicologia e suas práticas no Brasil que tiveram um forte papel no estabelecimento de padrões e códigos de conduta, que foi responsável por amplificar a exclusão social daqueles que não seguiam esta norma. Além disso, o presente trabalho pretende discorrer sobre as experiências vivenciadas no Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional do Semiárido Alagoano (LAPES-AL), vinculado ao Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Unidade Palmeira dos Índios e como elas contribuem no florescer de um fazer psicológico que seja histórico e crítico.

### **A psicologia como ciência e profissão e seu compromisso histórico-ético-político com as elites**

A Psicologia como ciência surge, como bem aponta Figueiredo e Santi (1997), em um momento histórico em que a subjetividade humana começa a ser considerada como um objeto de pesquisa e conseqüentemente como profissão. Esta relação foi duramente marcada por contradições, tendo em vista que, por um lado, a ciência moderna considerou a existência de sujeitos livres e pensantes, com suas subjetividades privatizadas e, de outro, essa subjetividade humana, na prática, foi explorada de modo a controlar, reduzir ou até mesmo eliminar determinadas concepções que são consideradas pela classe dominante como errôneas e por muitas vezes até vistas de forma patologizante, simplesmente por não seguirem o padrão estabelecido por essa camada social como padrão de normalidade.

Nesse sentido, existem diversos exemplos emblemáticos deste tipo de prática profissional, principalmente ao longo dos primeiros anos de construção da Psicologia como Ciência e Profissão no Brasil. Assim, de acordo com Bock (2000), pode-se destacar o

projeto de higienização social que foi realizado durante o século XIX e que tinha como objetivo construir uma sociedade sem desordem e desvios, e para que esse objetivo fosse alcançado, as teorias científicas de cunho positivista do momento histórico vigente tiveram um grande papel.

Estas teorias em questão entendiam que mulheres, pessoas pretas, militantes políticos, pessoas com deficiência, indígenas, crianças, idosos e pessoas LGBTQIAP+, ou seja, qualquer ser que fugisse do ideia performativa de masculinidade e feminilidade cis-hétero-branca seriam sujeitos inferiores e/ou doentes, de modo que estas pessoas eram removidas dos seus círculos sociais e foram colocadas em manicômios e em hospitais psiquiátricos para que fossem tratadas de suas supostas enfermidades já que de acordo com essa visão, esses indivíduos, além de não mais servirem para a sociedade, ofereciam perigo e poderiam destruir o estado de mantimento de um bem-estar social.

Outra prática comum de exclusão social e de marginalização instrumentalizado pelo saber psicológico que foi fomentada conjuntamente pela ascensão da lógica capitalista neoliberal foi a desvalorização das comunidades, modos de vida e de saberes advindos da zona rural (LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018) à medida que as populações rurais foram postas à margem do conhecimento e do olhar científico por estarem inseridas em territórios considerados atrasados e estagnados.

É importante destacar que Psicologia não somente atuou como ferramenta de controle nos espaços do saber médico e científico, mas também se fez presente de forma ativa agindo em conjunto da Pedagogia, por exemplo, para instituir uma prática escolar segregativa, autoritária e padronizadora (BOCK, 2000), ao controlar comportamentos das crianças que não eram vistos e considerados como adequados, ao utilizar a técnica da palmatória, por exemplo, e também ao usar os testes de Quociente de Inteligência (QI) como referência única de inteligência, o que dava a ideia de que, se a criança não tivesse aptidão para resolução de problemas matemáticos, ela seria burra ou teria alguma patologia, sendo assim, era incapaz e descartável para a sociedade. Dessa forma, é possível perceber que a Psicologia, através de suas teorias-metodológicas por um longo tempo de sua existência, serviu para retroalimentar o poder da ideologia dominante das elites.

Devido a todo esse panorama histórico e seu notório compromisso com a ideologia dominante ao longo de seu estabelecimento, é perceptível a necessidade da Psicologia enquanto área do conhecimento ser crítica e sócio-histórica de forma que se possa arquitetar novos caminhos pautados na relação, interação e modo de viver (LANE, 2006) não somente individuais, mas principalmente coletivos em que os sujeitos participem de

forma ativa construindo e significando suas histórias, afetos e pertencimentos.

Neste contexto, os grupos de pesquisa e de extensão se mostram imprescindíveis enquanto uma ferramenta de estruturação de novos horizontes dentro do âmbito universitário, já que a extensão é caracterizada não por somente estender o conhecimento de um território para outro, mas sim, por realizar de forma dialógica, uma comunicação, que a partir de uma visão social, histórica, política e territorial, consegue-se ter um protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de modo em que há uma participação ativa de todos na construção de significados e de saberes (FREIRE, 1983).

Enquanto, de forma similar, conforme Azevedo et al (2018), a pesquisa através da inserção de discentes em ações investigativas efetuadas sob a mediação de um docente é capaz de promover discussões, mapeamentos, reflexões e práxis sobre as áreas de conhecimento. Estas atividades são elementos fundamentais na efetivação de construções não somente de espaços de aprendizagem, mas, também, de pertencimento e de afetações horizontalizadas com a equipe mediadora da pesquisa e entre os participantes.

### **Plantando o território do LAPES**

A narração de histórias, assim como a realização de um plantio é uma atividade unicamente humana, na qual, segundo Benjamin (1983), narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando”. Ele continua afirmando: “o narrador colhe o que narra na experiência própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história”.

Assim, como metodologia para a constituição da escrita deste presente texto e também para que fosse possível relatar da forma mais completa, dialógica e horizontal possível foi utilizado como artifício a narração, através de entrevistas semiestruturadas, com alguns integrantes do LAPES sobre as representações, saberes, afetos e significados de suas vivências grupais e individuais.

Ademais, a partir de uma pesquisa de documentos públicos, nosso alicerce teórico está pautado em Freire (1983) e sua teoria da educação libertadora, que já tinha inspirado previamente os professores-orientadores na criação do grupo e também em autores como Lane (2006) e Bock (2000), autoras atravessadas pelo compromisso ético-político em suas produções de conhecimento e no fazer/ser de uma Psicologia que abranja múltiplos horizontes através de uma visão de mundo que compreende o sujeito como um ser ativo.

## **Semeando o Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional do Semiárido Alagoano**

O Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional do Semiárido Alagoano (LAPES-AL), enquanto um grupo de pesquisa e extensão inserido no semiárido, vinculado a Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Unidade Palmeira dos Índios, no Curso de Psicologia, território em que nós, autores, estamos localizados, se estabelece em 2021 com a necessidade de construir novas relações territoriais - especificamente sob o olhar escolar e educacional - que destoem da lógica hegemônica que entende o semiárido como um lugar que possui sentidos e pessoas incompletas, de forma que, como aponta Trabuco, Santos e Holanda Santos (2019) há uma compreensão do semiárido enquanto um lugar de produção, significação e de afetividade.

Além disso, outro aspecto que permeou fortemente a instituição do laboratório foi o fato de que a maioria da população semiárida, está estabelecida na zona rural, e justamente por isso, é imprescindível se atentar que a vivência da população da zona rural é diferente da vivência populacional de zona urbana, ou seja, existem diferentes processos que instituem múltiplos modos de vida da população do campo e estes elementos em questão são fundamentais para a constituição da subjetivação desses moradores rurais (CARNEIRO, 1998), subjetivação essa que necessita ser vista principalmente pelos profissionais de Psicologia de uma forma ampla fugindo de estereótipos,

É interessante salientar que a Psicologia, além de ter se instaurado historicamente em um contexto urbano, se constituiu enquanto Ciência e Profissão através da perspectiva ocidental e branca, e que, nesse contexto histórico da contemporaneidade, há esse desafio de fazer/ser uma Psicologia que se expanda para outras localidades e que produza também suas especificidades de acordo com cada demanda (TRABUCO; SANTOS; HOLANDA SANTOS 2019), tendo em vista que, simplesmente abarcar a Psicologia hegemônica no contexto rural não será proveitoso, pois, ela não dará conta da subjetividade ali estabelecida.

Em relação ao alicerce teórico da formação do grupo sobre a práxis da Psicologia nos âmbitos educacionais, a educação libertadora defendida pelo educador Paulo Freire através do processo de ideação como uma ferramenta importante para a conscientização na educação, teve grande peso. Ao introduzir a concepção bancária da educação como instrumento de opressão, Freire (1987) critica a educação mecanizada em que os alunos são vistos como ouvintes, caixas e depósitos para serem encheidos com informações, redu-

zindo, assim, não só a capacidade do aluno e o inserindo em uma alienação da ignorância, tendo em vista que é negado o lugar de indivíduo que modifica a realidade, mas também o seu caráter criativo e a sua criticidade.

A teoria bancária promove a dicotomia entre homem e mundo, pois o vê como espectador e não como um recriador do mundo e agente consciente. Além disso, essa relação entre professor e aluno acaba sendo caracterizada como uma opressão de necrofilia porque se nutre através do amor à morte e não do amor à vida, ou seja, a atuação se dá para ajustar esses indivíduos ao mundo, controlando o seu pensar e a sua ação.

Com isso, busca-se, dentro do LAPES entre os seus participantes a construção de uma educação alicerçada na libertação, incentivando esse protagonismo dos alunos, entendendo que assim como os professores-orientadores, eles também são sujeitos históricos, críticos e participam ativamente da construção de saber, assim, ambientando os processos educacionais extensivos e de pesquisa, na troca de experiências de forma que se possa, de acordo com Silveira (1986), restabelecer as relações dos sujeitos com o meio e reexistindo estreitando laços com si mesmos.

Assim, entendeu-se que, para que o grupo pudesse trabalhar de forma horizontal, dialógica e multifacetada, as demandas da Psicologia Escolar e Educacional no interior do semiárido alagoano, foi dividido em três linhas de pesquisa, sendo uma delas: Democratização da Educação no Semiárido, formação e inserção profissional em Psicologia Escolar.

Essa linha de pesquisa tem como objetivo fomentar espaços de problematização sobre os processos de desenvolvimento subjetivo, as aprendizagens e as trajetórias formativas dos sujeitos da Educação nesta territorialidade e desenvolver experiências na interface Psicologia e Educação, considerando as diversas modalidades educacionais - Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos - EJA; Educação Profissional; Educação Inclusiva; Educação do Campo; Educação Básica e Educação Superior.

Já a outra linha de pesquisa, intitulada de processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, objetiva-se em contribuir para a melhoria da qualidade do processo educacional, nas práticas escolares e não escolares, considerando o acesso, a permanência e o êxito nos espaços educacionais.

Por fim, a terceira e última linha de pesquisa, processos educacionais contextualizados e questões de raça, gênero, sexualidade e juventude, aborda os processos educativos, psicossociais e de subjetivação em nosso território, considerando questões de raça, gênero, sexualidade, juventude, em articulação com a interiorização da Psicologia,

práticas coletivas, direitos, modos de vida e resistências.

Ao longo de sua existência, o LAPES tem se debruçado, principalmente em sua linha de pesquisa de democratização da educação no semiárido, sobre os aspectos de acesso e permanência na UFAL/Unidade Palmeira dos Índios, tendo realizado enquanto trabalho de Iniciação Científica - PIBIC no ciclo de 2021-2022, em parceria com o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA) sobre os egressos da graduação em Psicologia e a inserção no mundo do mercado de trabalho.

No momento atual, referente ao ciclo de 2022-2023, o grupo tem se debruçado em estudar e pesquisar sobre os egressos, também do Curso de Psicologia e em quantificar sua relação com a Política de Ação Afirmativa das Cotas Raciais.

Portanto, considerando que sempre há novos horizontes para construir e conhecer, espera-se que se possa assimilar outros aprendizados em um futuro próximo, seja compartilhando as experiências grupais em produções acadêmicas ou até mesmo, expandindo o LAPES para outras comunidades e localidades, de forma que se possa produzir um saber psicológico pautado em relações dialógicas, afetivas e plurais.

### **O florescer do LAPES-AL**

Visando construir conhecimentos para a formação, inserção e atuação da Psicologia Escolar/Educacional no semiárido alagoano, o LAPES-AL, objetiva contribuir para a melhoria do processo educacional, de forma que se possa levar em consideração os aspectos do acesso e permanência como fatores fundamentais, fomentando espaços de problematização sobre os processos de desenvolvimento subjetivo, as aprendizagens e as trajetórias formativas dos sujeitos da Educação nesta territorialidade.

Além disso, o grupo também aborda os processos educativos, psicossociais e de subjetivação em nosso território, considerando questões de raça, gênero, sexualidade, juventude, em articulação com a interiorização da Psicologia, práticas coletivas, direitos, modos de vida e resistências que permeiam experiências na interface Psicologia e Educação, considerando as diversas modalidades educacionais, tais como: a Educação Infantil, Educação Superior e EJA.

Para tanto, buscando trabalhar de forma horizontal e complexa, como já citado anteriormente, houve uma divisão entre linhas de pesquisa para que se pudesse trabalhar com o maior número de demandas possíveis, dessa forma, cada professor-orientador e seus respectivos discentes orientandos escolhem um eixo de temas para se debruçar.

Neste sentido, a linha de pesquisa, processos de ensino e aprendizagem e de de-



envolvimento do sujeito, desde o estabelecimento do Laboratório debruçou suas práticas no aspecto da permanência e do acesso estudantil, pautada na Lei de Nº 13.146 de 6 de julho de 2015 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tendo, inclusive, formado parcerias com o Núcleo de Acessibilidade (NAC) da UFAL da Unidade Palmeira dos Índios, elaborando cartilhas contendo orientações para docentes de estudantes com deficiência e/ou problemas de aprendizagem que versam sobre a utilização de termos corretos, os direitos dos discentes com deficiência e as especificidades de cada deficiência.

Outra atividade realizada pelos participantes desta linha de pesquisa foi a efetuação do curso sobre autismo, em parceria com o grupo de estudos intitulado: Afetar, mediar e incluir (AMI). As discussões se voltaram sobre os processos de escolarização do autista, a relação da família e autista, vivência, arte e autismo e a neurodiversidade e seus sentidos.

Referente a linha de pesquisa, processos educacionais contextualizados e questões de raça, gênero, sexualidade e juventude, tem-se realizado ações principalmente voltadas para a relação da juventude e suas vivências durante a pandemia do COVID-19. Este projeto de extensão se efetuou de forma interinstitucional entre a UFAL, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e foi intitulado de Poéticas e Políticas com a Juventude Universitária.

Assim, iniciou-se, com a coleta de vivência dos estudantes, considerando que estes usuários, enquanto sujeitos ativos e autônomos, conforme Silva, Moura e Santos (2021, p.3), “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, nomear suas histórias.” (apud HOOKS, 1984, p. 42). que foi realizada através de encontros on-line semanais, primeiramente esse encontro foi feito só com alunos da mesma instituição, uma espécie de momento de acolhimento, para que os discentes participantes pudessem entender melhor como funcionava o projeto, e, em seguida, houve o encontro entre os discentes participantes que eram das três instituições.

Essas reuniões abordavam temas diversos, que incluíam contação de histórias vinculadas a vivência subjetiva do discente, relações com imagens e atividades em grupo, grupos estes, que eram formados através de identificação temática, por exemplo, se o estudante tivesse mais familiaridade com a literatura, ficaria no grupo que trabalhava aspectos literários ou se tivesse um maior vínculo com o assunto de maternidade, ficaria no grupo que discute sobre maternidade.

Estes grupos, para além do debate, desenvolveram projetos múltiplos, tais como: criação de cartilhas, exposição de fotos e entrevistas. É importante destacar, que, também,

houve compartilhamento e acolhimento sobre as questões referentes a afetividade, as incertezas, a quebra de expectativas e a criação de refúgios, temáticas estas que permearam fortemente o momento do isolamento social destes discentes.

Até o momento da escrita deste texto, está sendo realizada a análise dos materiais que foram produzidos durante essas trocas, para que, o projeto possa seguir para outras etapas e se expandir, através de posts no Instagram do projeto e outras atividades que ainda serão definidas.

Em contrapartida, a linha de pesquisa referente a democratização da Educação no Semiárido, formação e inserção profissional em Psicologia Escolar tem enfatizado sua atuação em dois eixos: O PIBIC e o Programa Conexão dos Saberes. Em relação ao PIBIC, o LAPES, até o momento, participou de dois ciclos, sendo eles, o ciclo 2021-2022 e o ciclo vigente, 2022-2023.

O ciclo 2021-2022 se debruçou em pesquisar, em conjunto com o grupo MULTIEJA sobre os egressos do Curso de Graduação de Psicologia da UFAL/Palmeira dos Índios e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, objetivando entender como a formação ofertada pode ter contribuído nos processos de atuação profissional. Ademais, o início desta pesquisa pautou-se na necessidade de uma formação continuada entre os docentes, que como aponta Fonseca e Andrade (2019), é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem à medida que torna os profissionais mais conscientes de seu papel de transformação social.

Em relação ao ciclo atual, 2022-2023, os trabalhos têm-se fixado em fazer levantamento sobre os egressos, também do Curso de Psicologia da UFAL/Palmeira dos Índios e a trajetória destes discentes enquanto cotistas. Para tanto, apoiada na Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foram realizadas leituras e pesquisas sobre essas ações afirmativas e seus aspectos.

Essas leituras partem de autores com diversas perspectivas, que, trazem desde a Lei de Cotas totalmente relacionada com as questões de inclusão e permanência – Santos (2009), por exemplo - até na construção e desenvolvimento de meios que possam de fato instituí-la – tem-se como exemplo disto os estudos de Amaral (2019). Até o presente momento, estes estudos estão sendo realizados, e, posteriormente, com a autorização do Comitê de Ética, se buscará entrar em contato com os egressos em questão para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Outra atividade que é coordenada por esta linha de pesquisa é o Programa Cone-

xões de Saberes, que tem como atividade principal a oferta de um Pré-Enem que abrange todas as disciplinas e áreas temáticas que estão presentes na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tendo como público-alvo os estudantes oriundos da escola pública, contribuindo assim, para uma amplificação de ingresso desses estudantes na UFAL, uma ação bastante pertinente para o estabelecimento de uma prática voltada para a democratização da educação semiárida.

Além do Pré-Enem, o Conexões de Saberes também conta com os momentos em conjunto dos discentes de Psicologia que atuam no programa, de forma bolsista ou voluntária, mediando processos grupais que visam o acolhimento, o vínculo e o compartilhamento de afetividades durante este processo pré-vestibular.

Portanto, é perceptível que as atividades do LAPES vêm sendo efetuadas através de uma práxis que considera os sujeitos como ativos, históricos e protagonistas de suas próprias histórias, dessa maneira, tendo seu papel na construção e fortalecimento de uma Psicologia que está ética e politicamente comprometida com as maiorias populares e seus múltiplos contextos.

### **Considerações finais**

O envolvimento do acadêmico de Psicologia nos grupos de pesquisa e de extensão pode ser um grande mediador para a construção e fortalecimento de um saber psicológico que fuja da suposta neutralidade científica (que infelizmente, ainda se faz muito presente nos ambientes da Psicologia) sendo mais múltiplo e que discuta questões de gênero, territoriais, raciais e políticas, afinal, não dá para compreender um sujeito em sua totalidade se não levar em conta estes atravessamentos.

A proposta do LAPES em ser um espaço ampliado de discussão e problematização das temáticas perpassadas pela Psicologia Escolar/Educacional, visa não somente fazer o habitual de um grupo de pesquisa, como coleta de dados por exemplo, mas sim, justamente contribuir para mudanças nesse âmbito profissional, contribuindo cientificamente com uma formação crítica, histórica e com compromisso ético, social e político.

Por fim, espera-se futuramente assimilar novas perspectivas seja através da narração de histórias e experiências ambientadas no LAPES em novas produções acadêmicas e de estudos, seja em se debruçar em novos temas, seja realizar e organizar eventos e oficinas estruturados na UFAL/Palmeira dos Índios ou para comunidade externa que versem sobre os temas trabalhados pelo grupo.

Dessa forma, como destaca Paulo Freire não somente aconteça uma extensão de

um conhecimento de um território para outro, mas sim, se realize de uma forma dialógica, uma comunicação, que a partir de uma visão social, histórica, política e territorial, assim, tornando o fazer/ser psicológico do semiárido mais amplo e democrático.

### Referências

AMARAL, Marcel Jardim. **O negro e a luta por reconhecimento:** As cotas raciais na Universidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/8368>. Acesso em 29/03/2023.

AZEVEDO, Isabelle Campos de. et al. Importância do grupo de pesquisa na formação do estudante de enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v.8, n.2, p. 390-398. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/26003>. Acesso em 21/03/2023.

BENJAMIN, Walter. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskow. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 62-67.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **Psicologia e o Compromisso Social**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-28.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 28/03/2023.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 28/03/2023.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v.6, n.2, out. 1998. p.53-75.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

FONSECA, Michella Rita Santos; ANDRADE, Luma Nogueira de. Formação docente e a prática crítico reflexiva. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/60581>. Acesso em: 29/03/2023.

FREIRE, Paulo. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33-43.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade... In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 44-69.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

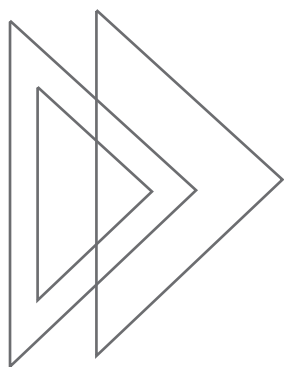
LOPES, Eliana Maria; FERREIRA, Clarice Regina Catelan; FRIEDRICH, Douglas Renan. Psicologia e ruralidades: caminhos para um fazer psicológico transformador. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v.8, n.1, p. 262- 287, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4758/475855171014/html/>. Acesso em 20/03/2023.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em 27/03/2023.

SILVA, Roseane Amorim da; MOURA, Renata Paula dos Santos; SANTOS, Antônio César de Holanda. Narrativas (des)construídas como tarefa política da pesquisa participativa decolonial. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.12, n. 2, p. 147-160. jul./dez. 2021.

SILVEIRA, Nise da (org.). **Casa das Palmeiras: A emoção de lidar**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1986.

TRABUCO, Clariana Rodrigues; SANTOS, Tatiana Henrique; HOLANDA SANTOS, Antônio César de. A Psicologia enquanto Ciência e Profissão no Semiárido Brasileiro e a Recusa como Experiência. In: VIEGAS, Maria Ester Ferreira da Silva; FERNANDES, Saulo Luders; AMARAL, Virgínia da Silva Santos; ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira de (org.). **Vestígios em mosaico: A extensão universitária como parte do fazer acadêmico**. Maceió: Edufal, 2019. p.107-125.



## **O PSICÓLOGO ESCOLAR NO COMBATE AO BULLYING NO BRASIL: REVISÃO CONTEMPORÂNEA (2018-2022)**

*Leonardo Bismarck Lopes Caetano*

*Janaína Gaia Ribeiro Dias*

### **Introdução**

O termo bullying caracteriza-se como um ato hostil e violento, mediante agressões físicas e/ou verbais para uma ou mais vítimas (OLIVEIRA-MENEGOTTO et al., 2013). Ainda que seja reconhecido como um fenômeno antigo, o professor e pesquisador norueguês Olweus (1993), foi pioneiro ao associar as condutas violentas e agressivas dentro do contexto escolar (MOURA; HERNANDES, 2021).

A Organização das Nações Unidas (2020) apresentou dados atualizados com informações impactantes, ao registrar que um em cada três alunos no mundo foi vítima de bullying. Diante deste quadro, ressalta-se a dimensão que esse fenômeno atingiu e, apesar do contexto pandêmico vivenciado com o novo coronavírus (COVID-19), essas práticas não cessaram, uma vez que os casos de cyberbullying ampliaram no isolamento (MENDES et al., 2022). Nota-se, portanto, uma preocupação à nível mundial no que se refere ao combate a esse tipo de violência, sendo designado em 2020 pela UNESCO, o Dia Internacional contra a violência e o bullying na escola (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020b).

Historicamente, os estudos sobre a temática foram ampliados, após tragédias que ocorreram em decorrência dessas práticas violentas, tais como nos Estados Unidos, na Columbine High School, ainda em 1999 (OLIVEIRA-MENEGOTTO et al., 2013). No Brasil, os autores Pigozi; Machado (2015) evidenciaram casos de grande repercussão nacional, como o “Massacre de Realengo”, no município do Rio de Janeiro em 2011. Registra-se que o Brasil supera o índice internacional de práticas de bullying, com resultados que ultrapassam duas vezes mais a média de outros países (MATOS et al., 2020). Os dados fazem parte da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, divulgada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, os estudos sobre essa temática ainda são recentes no Brasil, necessitando de maior aprofundamento.

Em investigação realizada por Perin; Godinho (2020) foi identificado com base em dados das Nações Unidas no Brasil (ONUBR) que 43% das crianças que frequentam

a escola já sofreram bullying. Do mesmo modo, o tema em questão tem sido ampliado no país, inclusive acerca da importância do psicólogo no contexto escolar, frente a necessidade da inserção deste profissional na equipe, sendo o trabalho realizado não somente com os alunos, mas também com seus responsáveis legais e professores, uma vez que se observam limitações e dificuldades ao lidarem com essa temática (FREIRE; AIRES, 2012). Compreende-se que a presença do psicólogo no contexto escolar é imprescindível, a princípio no processo de prevenção com os pais, alunos e professores (OLIVEIRA-MENEGOTTO et al., 2013).

Neste contexto, o papel do psicólogo escolar no combate ao bullying abrange desde a prevenção, até os projetos de intervenção com um determinado grupo para auxiliar nos esclarecimentos quanto aos prejuízos que essas práticas acarretam. Além disso, faz-se necessário trabalhar em conjunto com toda equipe pedagógica para um melhor direcionamento (CUNHA, 2022). Portanto, o objetivo desta pesquisa foi identificar as intervenções psicológicas referentes ao bullying nas escolas brasileiras públicas e privadas.

## **Metodologia**

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, com material coletado nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos CAPES e Google Acadêmico, no período de fevereiro de 2021 a setembro de 2022. Inicialmente, a pesquisa foi realizada através da aplicação do booleano “AND” para o cruzamento dos seguintes descritores: “Psicologia AND Escola AND Bullying” resultando em 32 artigos científicos, publicados em revistas nacionais.

Após essa etapa, 17 artigos foram selecionados com base nos critérios de inclusão, definidos pelos seguintes aspectos: (I) publicação no período de 2018 a 2022; (II) pesquisas realizadas no Brasil; (III) textos em língua portuguesa e (IV) texto completo disponibilizado. O período de busca justifica-se por abranger um maior número de pesquisas contemporâneas nacionais publicadas nos últimos cinco anos, sobre a temática em questão. Foram excluídos artigos duplicados, teses, monografias e artigos que, após a leitura, não enfatizavam pontos para o estudo. Deste modo, 15 textos foram selecionados, os quais atendiam a todos os critérios apresentados.

## **Bullying no contexto escolar: introdução à temática**

O fenômeno bullying sempre esteve presente no contexto escolar, no entanto, era identificado como brincadeira entre os alunos (FREIRE; AIRES, 2012), quando em 1983



houve a ocorrência de suicídio na Noruega por três estudantes após violência sofrida na escola. O professor e pesquisador norueguês Olweus (1993), pioneiro no assunto, ainda na década de 80 passa a enfatizar suas pesquisas sobre esse tema, sendo identificado que o bullying tem prevalência no sexo masculino, porém, as meninas também o cometem (OLIVEIRA-MENEGOTTO et al., 2013).

O bullying acontece em diversas instituições sociais, entretanto, está presente com mais frequência na escola, não havendo um local específico para essas práticas serem feitas. Do mesmo modo, estão presentes tanto em escolas da rede pública quanto particular, indicando que esse tipo de violência acontece em todas as classes sociais (GUIDA et al., 2018). É relevante mencionar que o bullying no contexto escolar se configura de duas formas: direta e indireta. O primeiro está mais presente nos meninos (AGUIAR; BARRERA, 2017), sendo caracterizado por ataques que incluem a violência física, por meio de chutes, empurrões, atirar objetos, bem como furtar ou destruir pertences da vítima. Quanto ao bullying indireto, os atos excluem e isolam a vítima intencionalmente (PERIN, GODINHO, 2020).

Registra-se que o bullying pode ocorrer até um ano sem que a escola saiba, pois as práticas dessa violência podem ser ocultadas por medo ou serem encaradas como uma brincadeira. O longo prazo para a identificação desse fenômeno ocasiona em prejuízos para a vida dos estudantes, por isso a relevância da comunidade escolar possibilitar diálogos e redes de apoio a respeito dessa temática, para que se possa detectar o mais rápido possível e realizar as intervenções necessárias.

### **O bullying nas escolas e suas consequências**

O bullying no ambiente escolar, seja de curto ou a longo prazo, reverbera de forma negativa na vida dos alunos, causando diversos efeitos fisiológicos, psicológicos e queixas somáticas, tais como: dores de cabeça frequentes; alteração no sono; isolamento social; quadros de depressão e ansiedade, além de maior risco para a evasão escolar (SANTOS; FARO, 2018). A indisciplina e a dificuldade no aprendizado estão presentes nos bullies, ou seja, nos agressores, mostrando que esse tipo de violência causa danos tanto para estes como para as vítimas.

Ainda em relação aos que cometem estes atos e as testemunhas, Pereira-Silva et al. (2020) relatam em sua pesquisa acerca dos problemas sociais que os agressores podem apresentar, como abuso de álcool e drogas, bem como riscos para práticas que infrinjam as leis, sendo urgentes e necessárias as intervenções precoces e adequadas. Os dados

mostram a prevalência dessas práticas em meninos e os problemas psíquicos que esse fenômeno causa, indicando riscos de suicídio, sobretudo para as vítimas (OLIVEIRA-MENEGOTTO et al., 2013).

Compreende-se que a violência escolar pode causar diversos problemas de modo geral, destacando-se a autoestima, pois tanto agressões físicas como psicológicas associam-se com a baixa autoestima. Dessa forma, as vítimas necessitam de um suporte emocional, para mitigar os danos causados, podendo indicar sequelas na vida adulta (MATOS et al., 2020). Os transtornos ansiosos e depressivos podem ser desencadeados a partir do sofrimento físico e psicológico advindo do bullying. (FORLIM et al., 2014).

Outro fator relacionado diretamente com o bullying são as autoagressões não suicidas, com dados indicando que 80% desses atos acontecem em casa e 70% são cortes no antebraço. Geralmente são utilizadas estratégias para que os responsáveis legais não vejam, como o uso de roupas de manga longa para esconder as marcas. Os autoagressores geralmente estão enfrentando um sofrimento psicológico e buscam um alívio para amenizar essa dor. É relevante frisar que os riscos de suicídio aumentam com essas práticas, sendo um sinal de alerta para os responsáveis por essas crianças/adolescentes, bem como a equipe escolar (ANDRADE; LI, 2020).

No que se refere aos massacres escolares, a exemplo do ocorrido na Columbine High School, no estado norte-americano do Colorado, dois adolescentes assassinaram 13 pessoas entre alunos e equipe pedagógica, além de outros feridos. Registra-se que ambos cometeram suicídio e sofriam bullying. Apesar de ter completado mais de duas décadas desde o ocorrido, a situação ficou marcada para os estadunidenses como um dia trágico para o contexto escolar (BEGUOCI, 2019). No Brasil, apesar do baixo histórico quanto aos massacres escolares, foram observadas novas reflexões e pesquisas através dos primeiros acontecimentos trágicos, sendo o Massacre de Realengo o mais conhecido, ocorrido em 2011, quando um adolescente, vítima de bullying, assassinou 12 crianças e adolescentes e deixou diversas pessoas feridas, também cometendo suicídio após o ato (BEGUOCI, 2019).

Pigozi; Machado (2014) fazem alusão ao cyberbullying, em que as práticas ocorrem de forma virtual, seja através de chamada de vídeo, ligação, mensagens, entre outros, com o intuito de difamação e ameaças. Apesar das agressões físicas não acontecerem, os danos psíquicos deixam sequelas irreparáveis.

As consequências que o bullying traz para o contexto escolar são diversas, desde problemas psicológicos como baixa autoestima, aumento da ansiedade, depressão, e

também problemas comportamentais, como isolamento social, automutilação, ausência escolar, sendo comum a desistência ou a mudança de colégio em alguns casos, e também o aumento do risco de suicídio. Sem contar os efeitos fisiológicos como taquicardia, dispnéia entre outros que a longo prazo podem trazer sérios prejuízos para a vida do aluno (ANDRADE; LI, 2020).

### **Psicologia escolar e o seu papel com alunos e professores**

A Psicologia Escolar/Educacional vive um momento de consolidação no contexto social, com a aprovação da Lei nº 13.935 em 2019, ao garantir a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação pública. Registra-se também a aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), PL nº 4372/20, com políticas públicas que garantem a presença dos referidos profissionais no contexto escolar como direito, valorizando cada vez mais os profissionais da educação (BRASIL, 2020).

A partir deste contexto, a referida Lei afirma que “[...] As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (BRASIL, 2019, on-line). Com isso, o psicólogo ganha subsídios para atuar no âmbito escolar com propriedade, buscando fomentar no processo de ensino-aprendizagem para o crescimento da educação pública no Brasil.

O Projeto de Lei 542/21 já aprovado pelo Senado, determina a realização de atividades referentes à saúde mental, no decorrer de uma semana em instituições educacionais de nível básico e superior, sendo uma política pública que fomenta o cuidado com professores e alunos e os demais membros do contexto escolar. É um espaço a mais para o/a psicólogo/a trabalhar a prevenção e a intervenção da violência nas instituições escolares e acadêmicas (BRASIL, 2021).

É importante mencionar que o/a psicólogo/a escolar ainda não tem uma padronização, sendo identificadas práticas no contexto escolar atreladas à Psicologia Clínica, gerando questionamentos para os professores acerca da função profissional. Segundo Pereira-Silva et al. (2017) essa atuação parte de um princípio multidisciplinar, buscando sempre trabalhar em conjunto com a tríade pais, alunos e professores.

O/a profissional de Psicologia tem uma função imprescindível diante da comunidade escolar, buscando uma escuta diferenciada para compreender a visão de cada um a respeito da instituição que estão inseridos. Registra-se a importância do diálogo com os professores, para identificar as necessidades da escola, proporcionar momentos de acolhi-

mento com os docentes e também buscar valorizar e estimular os educadores para refletir em resultados pertinentes (GALVÃO et al., 2019).

Nessa perspectiva, Freire; Aires (2012) dialogam sobre a relevância do psicólogo escolar nas formações de professores e gestores, bem como a contribuição nas construções de regras escolares, não somente voltadas para obrigações, mas para um relacionamento positivo entre professores e alunos. Essas normas de forma integrativa, acessível e não impositiva, tendem a ter o respeito dos alunos, evitando assim, atos de indisciplinas que refletem em práticas de bullying.

### **Intervenções psicológicas no combate ao bullying nas escolas**

A Lei 13.185/2015 se refere a um programa de combate à intimidação sistemática (bullying) em todo o território nacional e que abarca diversas questões relacionadas a violência nas escolas, como a prevenção e as possíveis intervenções. Através de sua estrutura didática, são apresentadas as formas de agressões tanto físicas como psicológicas. Nessa perspectiva, há orientações para que toda a equipe pedagógica, junto com pais e alunos coloquem em prática essa política pública preventiva (BRASIL, 2015).

Zafani (2021) reforça que a referida Lei é um “marco temporal”, ao mesmo tempo em que norteia a implementação de políticas públicas voltadas para o combate ao bullying. Por outro lado, a autora faz uma crítica ao apontar que a Lei é vaga e abrangente, ao informar que cabe ao Ministério da Educação, às Secretarias de Educação e outros órgãos tratarem do combate ao bullying, ou seja, não é esclarecido de quem é a responsabilidade, nem quais ações, assim cada ente deve propor incluindo estratégias de implementação e suporte.

No Brasil, há 8 projetos das secretarias dos seguintes Estados: Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Roraima, Santa Catarina e Tocantins, implementados no ano de 2016, assim que a lei entrou em vigor. No Maranhão, por exemplo, já se tinham leis antibullying aprovadas (Lei nº 9.297/2010), as quais recomendam que instituições de ensino pública e particular insiram no Projeto Pedagógico medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao bullying escolar, além de desenvolver atividades promotoras da cultura de paz (ZAFANI, 2021).

A implementação das competências socioemocionais acrescentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fomenta mais uma política pública que corrobora com o trabalho do psicólogo escolar junto com a colaboração de todo contexto escolar contemplando questões que abarcam tanto a saúde mental como a prevenção do bullying.

Temáticas como autoconsciência, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável, fazem parte de um rol exemplificativo que fortalece as condutas dos alunos dentro e fora da escola. (BRASIL, 2017).

A Finlândia, país identificado como liderança na área educacional, desenvolveu um projeto antibullying bem-sucedido, reconhecido como Programa KiVa, o qual apresenta método diferenciado e focado em trabalhar com as testemunhas. De acordo com o estudo, elas são responsáveis por reforçar o bullying, seja silenciando ou dando gargalhadas. A matéria ainda reforça a importância da prevenção, proporcionando momentos que conscientizem os alunos, para que saibam distinguir quais brincadeiras são saudáveis ou não, além disso, a pesquisa relata que 80% do bullying foi eliminado da escola após essas ações (BBC NEWS BRASIL, 2017).

Compreende-se, portanto, que o psicólogo tem aportes teóricos para lidar com as agressões escolares e tende a contribuir de forma significativa diante do bullying. Nesse sentido, Oliveira-Menegotto et al. (2013, p. 211) afirmam que este profissional pode auxiliar a escola “a lidar com o fenômeno e atuar preventivamente nos efeitos nocivos do bullying escolar e na orientação de pais e professores quanto ao manejo dessas situações”. Ou seja, as intervenções psicológicas nesse cenário necessitam partir de um viés social, familiar e individual.

Esta ideia é reforçada por Marques et al. (2022), ao abordarem sobre a responsabilidade pelo combate a esta prática, ao agregar a escola e os familiares dos alunos por meio de palestras, indicação de filmes, textos, além de desenvolver projetos artísticos. A literatura sobre o bullying apresenta diversas propostas interventivas com os alunos, como a vivência teatral por exemplo, focando no contexto escolar e os prejuízos para vítimas e também agressores. A perspectiva da dramatização que busca aflorar o sentimento de empatia e conscientização nos alunos (PERIN; GODINHO, 2020). Gonçalves et al. (2019) reforçam a importância das intervenções coletivas, todavia, registra-se sobre o fortalecimento individual, sendo pertinente mencionar que a Psicologia Escolar crítica não exclui o atendimento individual, pois se faz necessário na atuação alcançar o sujeito e o grupo ao qual está inserido.

O/a psicólogo/a tem uma gama de atividades para trabalhar com professores e alunos, sendo imprescindível reconhecer o perfil desses e também o Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse profissional atua desde a prevenção, como promover momentos de reflexões e escutas, também a resolução de conflitos é outro aspecto que ocorre no contexto escolar entre alunos x alunos e alunos x professor. (FREIRE; AIRES, 2012).

## Resultados

As informações apresentadas no Quadro 1 ilustram o perfil da amostra (n=15), com base nos artigos publicados em 15 revistas científicas. As publicações caracterizam-se como revisão teórica. Quanto ao período, registra-se um número maior de pesquisas realizadas nos anos de 2018 (n= 3) e 2019 (n= 3), enquanto que o ano de 2021 e 2022 aparece em menor frequência (n= 3) e 2022 (n=3), no entanto, só foram inseridas 3 amostras referente a cada ano. As pesquisas foram provenientes de cidades distintas do Brasil, com predominância nas regiões Sul e Sudeste.

No que refere às características dos grupos investigados, observou-se uma limitação de pesquisas realizadas nas escolas e com crianças. Ressalta-se, assim, a necessidade de novos estudos que abarquem outras instituições onde o bullying também está presente. Quanto à idade do público envolvido, as pesquisas apresentaram faixas etárias entre 12 a 18 anos.

Especificamente sobre os resultados encontrados, identificou-se que o bullying tem prevalência no ambiente escolar, com adolescentes e é uma prática predominante no público masculino, sendo identificado o bullying direto. Quanto ao público feminino, este padrão acontece em menor frequência, sendo substituído pelo bullying indireto.

**Quadro 1.** Artigos científicos nacionais publicados entre 2018 – 2022 sobre psicologia escolar e bullying.

Ano	Título	Tipo	Região	Objetivo	Resultados
2018	Bullying entre adolescentes em Sergipe: Estudo na Capital e Interior do Estado (SANTOS; FARO)	Pesquisa de campo	Aracaju – SE	Conhecer a distribuição social do <i>bullying</i> em uma amostra de adolescentes no Estado de Sergipe.	Os alunos com idade entre 16 e 17 anos tem duas vezes mais chances de sofrer <i>bullying</i> . Os participantes da capital têm duas vezes mais possibilidades de sofrer <i>bullying</i> em relação aos que moram no interior. Estudantes de escolas particulares têm três vezes mais chances de serem vítimas de <i>bullying</i> em comparação a rede pública.
2018	Dialogando sobre o bullying: uma proposta de intervenção Psicológica em uma escola pública de Ponta Grossa – PR (MADUREIRA et al.)	Pesquisa de campo	Ponta Grossa - PR	Apresentar um modelo de intervenção psicológica que proporcione um diálogo sobre o <i>bullying</i> escolar.	A intervenção psicológica realizada, propôs uma oportunidade de diálogo, reflexão e aprendizado para todos. Após a dinâmica das emoções, os alunos se sentiram desconfortáveis em ter que deixar as "brincadeiras". A maioria dos alunos já se envolveu em <i>bullying</i> . O <i>bullying</i> acontece em todos locais, sobretudo na escola. Essa agressividade reflete em baixo rendimento escolar, agressividade, evasão escolar, mau comportamento.

2018	Habilidades sociais: uma estratégia de combate ao bullying (MELO)	Pesquisa de campo	João Pessoa /Paraíba	Relatar um trabalho de prevenção e combate ao <i>bullying</i> através da promoção de habilidades sociais em estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de João Pessoa durante o ano de 2017.	Foram aplicadas diversas atividades socioemocionais para propor uma autorreflexão nos alunos. Essas ações promoveram empatia, assertividade, resolução de problemas interpessoais, autocontrole emocional, habilidade para fazer amizades, reconhecimento das diferenças possibilitando crescimento e amadurecimento dos alunos. Por fim, a importância do psicólogo escolar nesse cenário para prevenir e conscientizar sobre o <i>bullying</i> .
2019	Estratégias de intervenção para adolescentes em situações de bullying escolar: uma revisão sistemática (GONÇALVES)	Pesquisa/Revisão bibliográfica	Porto Alegre-RG do Sul	Investigar os tipos de intervenções existentes as quais podem ser utilizadas com adolescentes em situação de <i>bullying</i> escolar, com a finalidade de apresentar intervenções eficazes, bem como para que seja possível pensar no aprimoramento e adaptação das intervenções já existentes.	Na pesquisa, foram feitas intervenções com professores, profissionais fora da escola e com os alunos, foram aplicadas atividades de comunicação, resolução de problemas e habilidades sociais para melhorar o comportamento. Foi aplicado às competências da aprendizagem socioemocional que contribuíram com a redução do <i>bullying</i> . Também foi aplicado perdas de privilégios e reuniões com os pais e professores para conscientizar os alunos; atividades em grupo, com vítimas e agressores, também foram aplicadas, algumas <i>on-line</i> com imagens e textos informativos conscientizando. Por fim foi percebido que a idade e a série que esse aluno está inserido precisa ser levado em consideração para propor uma intervenção.
2019	A intervenção com crianças vítimas de bullying na escola (SILVA; et al.)	Pesquisa/Revisão bibliográfica	João Pessoa - PB	Identificar a frequência de <i>bullying</i> , tipos de agressões, incidência, agressores, vítimas e testemunhas bem como analisar as ações educativas positivas na prevenção do mesmo.	Promover campanha de conscientização antibullying, e utilizar observação para identificar mudanças de humor, irritação frequente, acessos de choro, insônia, falta de atenção, dores que o obriguem a faltar aula. Esses podem ser sinais de que algo de errado está acontecendo. É importante também intervir no ambiente familiar, assim como na equipe docente, pois fazem parte do contexto diário do aluno.
2019	Bullying e cyberbullying nas escolas: ação, consequências, reflexão e prevenção (BATISTA; et al.)	Pesquisa de campo	Lagarto -SE	Compreender e identificar as práticas do <i>Bullying</i> e <i>Cyberbullying</i> no espaço escolar da rede municipal de ensino e no Instituto Federal de Sergipe, ambas localizadas no município de Lagarto-SE, conscientizando o educando e ao educador, a necessidade da prevenção, da denúncia e renúncia.	Foi realizado palestras e pesquisas com os alunos sobre o <i>bullying</i> . O estudo aponta também a importância da família e a escola que devem trabalhar conjuntamente para resolver problemas vivenciados na comunidade escolar.
2020	Bullying e violência escolar: possibilidades de atuação do psicólogo (LOPES; et al.)	Pesquisa de campo	Mogi das Cruzes-SP	Investigar e analisar as concepções de <i>bullying</i> , bem como as práticas de psicólogos escolares que atuam em escolas públicas e particulares no sentido de prevenir e intervir em situações de <i>bullying</i> ; identificar as principais práticas psicológicas utilizadas para o atendimento às pessoas em situação de violência escolar e <i>bullying</i> ; e identificar as principais dificuldades e entraves para a atuação do psicólogo na prevenção do <i>bullying</i> .	O psicólogo exerce um papel fundamental para docentes e a comunidade escolar. O <i>bullying</i> causa diversos problemas como falta de concentração, tonturas, cefaleias, ansiedade entre outros. É fundamental a intervenção do psicólogo por meio da investigação, observação, agindo de acordo com cada situação. O estudo ainda reforça a importância da prevenção e da boa relação entre aluno e professor para coibir esse tipo de violência.
2020	Formas de conscientização e de prevenção sobre o bullying (COSTA; et al.)	Pesquisa/Revisão bibliográfica	Mogi das Cruzes-SP	Analisar pesquisas sobre o <i>bullying</i> e suas consequências, e também as ações focadas na prevenção e conscientização social.	O artigo mostra os problemas psicofísicos que o <i>bullying</i> causa para a vida adulta, e as consequências comportamentais. O autor relata uma das formas de intervenção que pode ser, acionar o Ministério Público

					e junto com os órgãos de apoio apurar os fatos e acionar psicólogos e assistentes sociais. O estudo ainda mostra a importância de conscientizar os profissionais e oferecer treinamento para professores e como agir diante desta situação. Palestras, atividades e rodas de conversas também foram utilizadas para trabalhar as questões necessárias e contribuir para a prevenção e enfrentamento do <i>bullying</i> escolar.
2020	A importância do psicólogo escolar: um olhar sobre a série "13 reasons why"(SILVA; RODRIGUES)	Pesquisa/Revisão bibliográfica	Santa Maria - RG do Sul	Buscar uma compreensão do papel e da importância do psicólogo escolar frente às demandas da adolescência, além de discutir os principais desafios enfrentados por esses profissionais nessa área, baseando-se na primeira temporada da série "13 Reasons Why".	O artigo mostra o distanciamento entre pais e filhos, e a importância de espaços de trocas entre alunos e os professores. A série pode ser trabalhada com uma perspectiva preventiva sobre o <i>bullying</i> . O estudo informa a importância do psicólogo nesse contexto buscando entender o indivíduo de forma acolhedora e não punitiva. A pesquisa reforça a relevância do psicólogo na prevenção, e no cotidiano da escola, proporcionando assim reflexões e momentos de conscientização, levando sempre em consideração a subjetividade do aluno e todo o seu contexto familiar. O artigo ainda sugere que com base na série "13 Reasons why", esse profissional poderia fazer acolhimentos, escutas qualificadas, encaminhamentos e grupos com os adolescentes, para uma melhor interação e troca entre eles.
2021	Enfrentando o bullying na escola: experiências de intervenções no combate à violência (FARAJ; et al.)	Pesquisa de campo	Santa Maria - RG do Sul	Apresentar ações de enfrentamento do <i>bullying</i> realizadas pela psicologia, com o apoio de profissionais de diversas áreas do conhecimento, em uma escola privada localizada no interior do Rio Grande do Sul.	O artigo mostra que diversos programas foram inseridos na escola como " <i>bullying</i> não é brincadeira", " <i>Bullying</i> : Somos bonitos pelas nossas diferenças", "Superando o <i>bullying</i> e outras formas de violência", todos com uma perspectiva de prevenir e conscientizar sobre essa violência. Associando brincadeiras antigas e vídeos sobre o <i>bullying</i> foi possível diferenciar o que é brincadeira do que é violência. O artigo reforça a importância da comunidade escolar nesse processo. A pesquisa mostra também que o psicólogo deve mobilizar esforços para produzir cultura e paz, contribuindo na prevenção e promoção, dialogando na sala de aula, trabalhando com brincadeiras, histórias, vídeos, desenho e escrita proporcionando dessa forma conscientização sobre esse tema.
2021	Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do bullying (MEZZALIRA; et al.)	Pesquisa de campo	Manaus-AM	Problematizar com os professores a temática do <i>bullying</i> na escola.	Ações de enfrentamento à violência dirigidas, principalmente, aos sujeitos envolvidos na situação; relação estreita entre <i>bullying</i> e preconceito; judicialização do processo educativo; e, ação coletiva como prática crítica para o enfrentamento do <i>bullying</i> . Conclui que o psicólogo escolar deve problematizar e possibilitar o debate sobre o <i>bullying</i> e suas formas de intervenção no espaço educativo.
2021	Bullying e mecanismos de desengajamento moral: revisão sistemática	Pesquisa/Revisão bibliográfica	Campinas- SP	Examinar evidências disponíveis na literatura sobre o efeito do desengajamento moral no envolvimento de estudantes em	Os dados evidenciam que o desengajamento moral é um forte preditor para o comportamento de <i>bullying</i> (OR 0,27; IC95%: 0,18,



	Da literatura com metanálise (OLIVEIRA; et al.)			situações de <i>bullying</i> . Para tanto, foi realizada revisão sistemática com metanálise e consulta a oito bases de dados.	0,35) e estudantes propensos a se desengajarem moralmente podem praticar mais <i>bullying</i> quando comparados com estudantes com maior engajamento moral. Conclui-se que fatores cognitivos relacionados ao desengajamento moral devem ser incluídos na discussão do fenômeno, bem como ser considerados nas propostas de intervenção antibullying.
2022	Bullying não! Políticas públicas e o olhar da sociologia e psicologia da educação para o enfrentamento da violência no ambiente escolar (MARQUES; et al.)	Pesquisa/Revisão bibliográfica	São Luís-MA	Identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.	O Artigo relata sobre as políticas públicas voltadas para o combate ao <i>bullying</i> como o Programa Combate ao <i>bullying</i> , onde está pautado na prevenção e orientação do problema; a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, visa “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática ( <i>bullying</i> ), no âmbito das escolas;” o autor ainda informa a relevância da interação social nas escolas; com isso é preciso encorajar o indivíduo para enfrentar o problema, participar de grupos sociais e falar sempre sobre qualquer tipo de violência; aos educados é preciso que sejam treinados para lidar com essa violência e intervir junto com outros profissionais; a pesquisa mostra também que o psicólogo pode intervir a princípio mapeando a escola na sequência investigar, analisar, discutir e refletir sobre a temática, bem como proporcionando uma escuta psicológica
2022	Atuação do Psicólogo Escolar: planejamento como estratégia para a ação (RONCHI; et al.)	Pesquisa de campo	Vitória/ES	Discutir a importância do planejamento das atividades na atuação de um psicólogo escolar.	Os psicólogos que atuam na Educação Básica buscam atender as especificidades de diversos grupos que se colocam nesse espaço (estudantes, famílias, professores e às vezes a comunidade), por meio de diferentes tipos de intervenção com atividades desenvolvidas na interface entre educação e saúde. Dessa forma, o planejamento da atuação do psicólogo escolar se coloca como uma estratégia para a ação, pois com o planejamento pode-se pôr em questão as demandas de caráter clínico individualizantes, implicando toda a comunidade escolar em ações interdisciplinares
2022	Práticas pedagógicas de enfrentamento do bullying: uma análise sistemática da literatura (TESSARO; et al.)	Pesquisa/Revisão bibliográfica	Joaçaba/SC	Identificar e analisar quais são as práticas pedagógicas indicadas pelas pesquisas para o planejamento e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e prevenção das situações de <i>bullying</i> na escola.	Considera-se que entre as estratégias de prevenção e manejo das violências na escola, a utilização dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) tem se mostrado eficaz, contudo, a formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação é primordial, assim como, a valorização das atividades colaborativas em sala de aula. Verifica-se a necessidade de pensar e desenvolver práticas pedagógicas de enfrentamento e manejo das situações de <i>bullying</i> considerado indicações teórico-metodológicas sistematizadas.

Com base no Quadro 1, foi possível realizar um levantamento das possíveis intervenções psicológicas encontradas na literatura brasileira diante do fenômeno do bullying. De acordo com Santos; Faro (2018), adolescentes de 16 a 17 anos de idade e estudantes de escolas particulares estão mais propensos a sofrer bullying. Estas informações auxiliam na estrutura do processo de mapeamento escolar, o qual é o primeiro passo para as possíveis intervenções.

Diante disso, nota-se que o contexto escolar é um cenário voltado para a educação, mas as questões de saúde pública não podem ser desconsideradas. A educação brasileira vem avançando no que diz respeito a preocupação do relacionamento interpessoal entre os alunos e os demais membros que compõe o ambiente escolar, a exemplo disso é a implementação das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados registram que estas competências têm sido exploradas, com momentos de discussões, dinâmica das emoções, entre outras formas que possibilitem a conscientização sobre o bullying.

Os resultados também informam da importância de trabalhar o bullying, não somente com os alunos, mas também seus familiares e equipe pedagógica, pois, todos os envolvidos precisam ter o mesmo entendimento sobre as consequências da violência escolar para a vida do aluno e como isso pode refletir a longo prazo. Então, o processo de psicoeducação de forma geral é imprescindível para a diminuição do bullying no contexto escolar.

## **Discussão**

O trabalho realizado possibilitou identificar uma gama de possíveis formas de ações diante desse fenômeno como, palestras, roda de conversas, oficinas, filmes, escuta psicológica, dinâmicas socioemocionais. No entanto, em meio às dificuldades encontradas faz-se necessário que seja realizado um mapeamento do contexto escolar, onde o psicólogo está inserido, para colocar em prática a intervenção que melhor se adequa ao ambiente acadêmico.

Registra-se que as políticas públicas direcionadas para o combate ao bullying vêm crescendo ao longo dos anos, fator que tem contribuído bastante para o suporte profissional no exercício de sua função. Isso também é importante para que a temática venha ser tratada com mais responsabilidade nas escolas, e de fato ser trabalhado como um problema de saúde pública. A atuação do psicólogo escolar ainda segue indefinida, porém, o modelo clínico terapêutico vem sendo desconstruído e o modelo sócio-crítico está cada

vez mais presente no cotidiano desse profissional. Nota-se que com a aplicação da Lei 13.935/19 a tendência é que as escolas estejam cada vez mais preparadas para lidar com o bullying.

Compreende-se que as práticas de prevenção e promoção a violência escolar são as mais utilizadas pelos profissionais de Psicologia, pois evita que essa violência se dissemine no ambiente. Os estudos ainda ressaltam a importância de trabalhar a conscientização com as famílias e toda a equipe escolar, pois estão presentes no dia a dia dos alunos. Ou seja, é imprescindível que saibam lidar com o bullying, buscando dessa forma coibir com as violências físicas e verbais que reverberam em sérios problemas físicos, psicológicos e também no processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa focou nos artigos nacionais, abrindo leque para explorações em outras plataformas. Também foi percebido que na literatura brasileira ainda há restrições de pesquisas que direcionem para o cyberbullying, o qual ampliou com a pandemia da COVID-19 e o isolamento social, sendo relevante para pesquisas futuras com ênfase nessa temática.

### **Referências**

AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de bullying em diferentes contextos escolares: um estudo exploratório. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 3, p. 669-682, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/VsFcwh63RWWvgfFQTV64k-CH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

ANDRADE, E. P.; LI, L. D.' S. As consequências do bullying: autoagressão e suicídio no cotidiano escolar. In: **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 15, n. 1, p. 15-22, 2020. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4003>. Acesso em: 29 set. 2022.

BATISTA, E. A. C et al., **Bullying e cyberbullying nas escolas: ação, consequências, reflexão e prevenção**. **Anais VI CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59482> . Acesso em: em: 4 out. 2022.

BEGUOCI, L. Nós estamos vivendo a era dos massacres escolares. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16080/nos-estamos-vivendo-a-era>

-dos-massacres-escolares. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying#:~:text=No%20combate%20ao%20bullying%2C%20as,e%20tomada%20de%20decis%C3%A3o%20respons%C3%A1vel>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4372/2020, de 27 de agosto de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2261121>. Acesso em: 15 maio. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Secretaria Geral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 23 Dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dez. de 2019. Secretaria Geral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.935%2C%20DE%2011,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.935%2C%20DE%2011,Art). Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 542/2021, de 23 de fevereiro de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir semana dedicada à saúde mental nas escolas de educação básica. Brasília: Plenário do Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146705>. Acesso em: 22 set. 2021.

COSTA, M. C. A. F et al., FORMAS DE CONSCIENTIZAÇÃO E DE PREVENÇÃO SOBRE O BULLYING. **Revista Científica UMC**, v. 5, n. 3, 2020. Disponível em: <http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/1485/937>. Acesso em: em: 2 out. 2022.

CUNHA, P. G. A atuação da psicologia na prevenção e no enfrentamento do bullying no contexto escolar. In: **Centro Universitário UNDB**, 2022. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/handle/areas/787>. Acesso em: 15 set. 2021.

FARAJ, S. P et al., Enfrentando o bullying na escola: experiências de intervenções no combate à violência. **Aletheia**, v. 54, n. 2, p. 165-172, 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942021000200017](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942021000200017). Acesso em: 4 out. 2022.

FORLIM, B. G et al., Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. In: **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 31, n. 3, p. 367-375, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/3qhXySxhdhDWZ9rXyfgLXkh/?lang=pt#>. Acesso em: 20 set. 2022.

FREIRE, A. N; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. In: **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 55-60, 2012. Disponível em: 29 abril de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tvZ37DSGCbZNVQxnshq3DCs/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GALVÃO, J. et al., A importância do psicólogo escolar na comunidade escolar: um estudo comparativo. In: **Integración Académica en Psicología**, v. 7 , n. 19, p. 56-67, 2019, Disponível em: <https://www.integracion-academica.org/29-volumen-7-numero-19-2019/225-a-importancia-do-psicologo-escolar-na-comunidade-escolar-um-estudo-comparativo>. Acesso em: 2 ago. 2021.

GONÇALVES, F. V et al., Estratégias de intervenção para adolescentes em situações de bullying escolar: uma revisão sistemática. In: **Contextos Clínicos**, v. 12, n. 2, p. 636-658, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-34822019000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822019000200013). Acesso em: 9 abril. 2021.

GUIDA, R. M. R et al., Como o bullying é enfrentado em uma escola pública do Ensino Fundamental na cidade do Recife: um estudo de caso. In: **Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/GUIDA%3B+SILVA%3B+BARBOSA+-+2019.1.pdf/>. Acesso em: 28 set. 2021.

LOPES, F. Q. C et al., BULLYING E VIOLÊNCIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO. **Revista Científica UMC**, v. 5, n. 3, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59482>. Acesso em: em: 4 out. 2022.

MADUREIRA, L et al., DIALOGANDO SOBRE O BULLYING: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PONTA GROSSA-PR. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, v. 16, 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/938>. Acesso em: 4 out. 2022.

MARQUES, W. R et al., Bullying não! Políticas públicas e o olhar da sociologia e psicologia da educação para o enfrentamento da violência no ambiente escolar. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e1911931343-e1911931343, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31343>. Acesso em: em: 5 out. 2022.

MATOS, V. J. A; et al., Bullying, preconceito e autoestima: discutindo as principais relações e distinções. In: **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 102, p. 647-668, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-72339>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MELO, C. R. F. **Habilidades sociais: uma estratégia de combate ao bullying**. Anais III CINTEDI, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44685>. Acesso em: 4 out. 2022.

MENDES et al., Cyberbullying entre adolescentes durante a pandemia de COVID-19: uma revisão integrativa. In: **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29413>>. Acesso em: 21 Nov. 2022.

MEZZALIRA, A. S. C et al., OS DESAFIOS E AS ESTRATÉGIAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO DO BULLYING. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dfxS3mLkxYJ9tnS-VmNQ6C5y/#>. Acesso em: em: 3 out. 2022.

MOURA, V. A.; HERNANDES, L. F. PSICOLOGIA ESCOLAR: CONTEXTUALI-

ZAÇÃO. In: **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, n. 7, 2022. Disponível em: <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/2855>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Um em cada três alunos em todo o mundo foi vítima de bullying. In: **ONU News**, 2020a. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/11/1731802>>. Acesso em: 29 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Dia internacional contra a violência e o bullying na escola. In: **ONU News**, 2020b. Disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/dia-internacional-contra-violencia-e-o-bullying-na-escola>>. Acesso em: 29 set. 2022.

OLIVEIRA, W. A et al., Bullying e mecanismos de desengajamento moral: revisão sistemática da literatura com metanálise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-9 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4xW6hYTrHGTfPh5QsJFrnQS/#>. Acesso em: em: 3 out. 2022.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. et al., O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. In: **Rev Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016). Acesso em: 25 jan. 2021.

PEREIRA-SILVA, N. L et al., O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, 2017. Acessado 4 outubro 2022, p. 407-415. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZxWXRR7nYzmptF7qLqZp-QfL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 set. 2021.

PERIN, C. C.; GODINHO, L. B.R. O Impacto do bullying no ambiente escolar. In: **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/poescrito/article/view/32576>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PIGOZI, P. L.; MACHADO, A. L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, 2015. Disponível em: <https://>

[www.scielo.br/j/csc/a/YLcVTsBftTw8SPnW3P935cx/abstract/?lang=pt#](http://www.scielo.br/j/csc/a/YLcVTsBftTw8SPnW3P935cx/abstract/?lang=pt#). Acesso em: 10 set. 2022.

PLITT, L. O bem-sucedido projeto antibullying que a Finlândia está exportando à América Latina. In: **BBC News Brasil**, 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39930242>. Acesso em: 29 set. 2022.

RONCHI, J. P et al., Atuação do Psicólogo Escolar: planejamento como estratégia para a ação. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/31389>. Acesso em: em: 5 out. 2022.

SANTOS, L. C. S.; FARO, A. Bullying entre adolescentes em Sergipe: Estudo na Capital e Interior do Estado. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 485-492, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pee/a/GhcMLGVtxgD47JYp3kYfhmC/abstract/?lang=pt#:~:text=Dentre%20os%20participantes%2C%2019%2C1,a%20capital\)%20e%20idade%20\(O.R..](https://www.scielo.br/j/pee/a/GhcMLGVtxgD47JYp3kYfhmC/abstract/?lang=pt#:~:text=Dentre%20os%20participantes%2C%2019%2C1,a%20capital)%20e%20idade%20(O.R..) Acesso em: 28 jun. 2022.

SILVA, J et al., **A intervenção com crianças vítimas de bullying na escola**. VI CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, v. 2, p. 194-205, 2020 Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65219>. Acesso em: em: 4 out. 2022.

SILVA, N. D.; RODRIGUES, R. F. A importância do psicólogo escolar: um olhar sobre a série “13 reasons why”. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e409997361-e409997361, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7361>. Acesso em: em: 2 out. 2022.

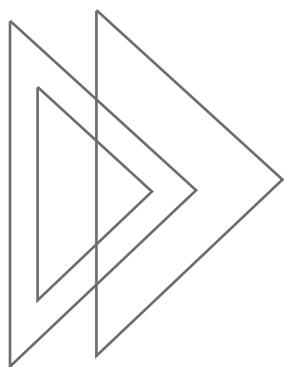
TESSARO, M. Estratégias teórico-metodológicas de enfrentamento do bullying: **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 233, p. 158-170, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59821>. Acesso em: em: 5 out. 2022.

ZAFANI, G. S. **Políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao Bullying e Cyberbullying no Brasil após a promulgação da lei federal**



**13.185/2015. 2021** - Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 124f. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214313>. Acesso em: 11 Mar. 2022.





## **PREVENÇÃO DO COMPORTAMENTO SUICIDA NAS ESCOLAS: CONQUISTAS E DESAFIOS NO CONTEXTO ATUAL**

*Wilzacler Rosa e Silva Pinheiro*

### **Sobre o fenômeno do comportamento suicid**

O suicídio é uma realidade que sempre existiu na humanidade. Os primeiros registros datam por volta de 5 mil anos antes de Cristo. Ao longo do tempo, esse ato foi compreendido de maneiras diferenciadas e, em cada período histórico, foi associado a diversos significados. Logo, a forma como é entendido e enfrentado em comunidades depende de uma variedade de fatores.

Dados epidemiológicos apontam que todo ano temos uma média de 800 mil casos de suicídio registrados no mundo. Para cada ato, estima-se que ocorram um número 10 vezes maior para tentativas de pôr fim a vida. Na faixa etária entre 10-19 anos, tem sido considerado uma das principais causas de morte (BRASIL, 2018). Nos últimos anos, a taxa de mortalidade em adolescentes tem crescido consideravelmente, ultrapassando a média nacional, chegando a 6,4 suicídios para cada 100 mil adolescentes (BRASIL, 2021).

No que se refere ao gênero, nota-se que geralmente os meninos registram maiores índices de suicídio, enquanto as meninas estão nos maiores índices de tentativas de autoextermínio (OMS, 2000). O suicídio está entre as principais causas de morte entre adolescentes com 15 a 19 anos, sendo considerado o segundo principal motivo de morte entre as meninas, e o terceiro principal motivo de morte entre os meninos (DA SILVA & BARROS, 2021). É importante ressaltar que jovens negros têm um risco maior em comparação aos jovens brancos (BRASIL, 2018).

Diversas perspectivas teóricas contribuem para o entendimento dessa realidade, estudos no campo da Filosofia, Psicologia, Medicina, Sociologia, dentre outras áreas favorecem para um olhar mais ampliado. O suicídio tem sido considerado um problema subestimado, já que, além das subnotificações, existem diversos casos de afogamentos, acidentes de trânsito, overdose de drogas ilícitas, dentre outras realidades que dificilmente são possíveis de identificar se houve intencionalidade ou não (OMS, 2000).

Todo e qualquer ato por meio do qual uma pessoa causa lesão a si própria, independente do grau de letalidade, é considerado comportamento suicida, podendo ser dividido em três categorias: ideação, tentativa e suicídio consumado (MOREIRA & BAS-

TOS, 2015). Dentre os métodos que são utilizados para esse fim, os mais comuns são as intoxicações por medicações, pesticidas e gases; além do uso de arma de fogo, enforcamento, arma branca, dentre outros.

No momento atual, o comportamento suicida é compreendido como um fenômeno complexo e multifatorial, envolvendo aspectos biopsicosocioculturais. Dentre os diversos fatores, pode-se mencionar a presença de transtornos mentais, como: alimentares, depressão, bipolaridade, abuso de substâncias psicoativas, esquizofrenia, borderline, ansiedade etc.; aspectos psicológicos, como: impulsividade, ambivalência afetiva, rigidez cognitiva, dificuldades para gerir emoções, dentre outros; aspectos socioeconômicos e outras coisas mais (PINHEIRO, 2022).

Os manuais de referência que são utilizados no Brasil, como o Manual da Associação Brasileira de Psiquiatria (2018), apontam maiores prevalências quando nos deparamos com comorbidades, principalmente o histórico de tentativas e a presença de transtornos mentais.

É importante ressaltar que, na realidade atual, é observado um paradigma dominante biomédico de que o comportamento suicida ainda tem sido muito associado ao aspecto individualizante, decorrente de transtornos mentais. Essa perspectiva tem sido bem criticada pelos autores que apontam tal realidade atravessada por vários fenômenos sociais, em especial as diversas desigualdades relacionadas ao gênero, à diversidade sexual, a fatores econômicos, dentre outros (VIEIRA GARCIA, 2019). É notório que, mesmo o fenômeno sendo associado a diversos fatores, geralmente os aspectos biomédicos são mais evidenciados.

Dentre os aspectos culturais e sociodemográficos, vê-se frequentemente crianças e adolescentes que vivenciam baixos níveis socioeconômicos e/ou educacionais, desemprego na família, falta de apoio social que favoreça na construção da sua identidade, falta de apoio para resolução de conflitos, situações de tensão e de estresse. Além disso, quando não são acolhidos abertamente em sua cultura, pelos pais e/ou familiares, na escola e outras instituições, os jovens têm sérios problemas de aceitação. Na adolescência, é comum o pensamento suicida, principalmente nos momentos de questionamentos sobre a vida, a morte, o significado da existência etc. Essa realidade se torna mais preocupante quando esse público começa a associá-lo à única solução para os problemas cotidianos (OMS, 2000).

Na revisão realizada por Moreira e Bastos (2015), foi observado que a prevalência do comportamento suicida na adolescência tem sido considerada alta e os fatores que

estão mais fortemente associados são: depressão, uso de álcool e outras drogas, violência física, problemas de relacionamento com os pais, tristeza e solidão.

Na pesquisa realizada com adolescentes de 13 a 18 anos que tinham histórico de tentativas de suicídio, observou-se que as narrativas mais frequentes envolviam as relações familiares como espaço primário de apoio e proteção; a escola como espaço de aprendizagem, socialização, interação, relações sociais e amizade. Além disso, foram constatados também problemas com os pais, transtornos mentais, aspectos envolvendo espiritualidade/religiosidade, falta de apoio, comportamento autolesivo, falta de sentido para a vida, uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) (LOURENÇO, 2020).

Dentre os aspectos psicológicos, frequentemente podem ser encontradas algumas características, como: instabilidade, comportamento manipulativo, irritabilidade, pensamentos e/ou padrões rígidos de pensamento, fantasias de grandeza que se alternam com sentimentos de menos valia, inferioridade, perfeccionismo, ansiedade, sensação de tédio, tendência para viver num mundo ilusório, comportamento provocativo, rejeição ou ambivalências com adultos, pais e/ou colegas, incertezas em relação à orientação sexual e/ou identidade de gênero, dentre outros (OMS, 2000).

Alguns eventos vivenciados ao longo da vida também podem influenciar para um maior risco de suicídio entre crianças e adolescentes, como: vivências de opressão, vitimização, bullying, distanciamento de colegas, término de relacionamento amoroso, sensação de dignidade ferida, gravidez indesejada, infecção por HIV ou outras ISTs, decepção com resultados escolares, períodos de alta tensão com provas e/ou demais atividades na escola, entre outros fatores.

O estudo que analisou a violência escolar sofrida e praticada e a sua associação com a ideação suicida entre adolescentes com 12 a 18 anos, matriculados em escolas estaduais da cidade do Recife, apontou que as prevalências de violência escolar e de ideação suicida foram de 62,2% e 17,4%, respectivamente. Houve associação significativa da ideação suicida com a violência sofrida na faixa etária de 15-18 anos. Portanto, os resultados demonstraram a necessidade de ações de saúde que visem fortalecer os fatores de proteção e de prevenção das situações de risco para a violência e ideação suicida.

O contexto da pandemia da COVID-19 potencializou os fatores de risco associados ao suicídio, como por exemplo, por meio de prejuízos na socialização (principalmente com o fechamento de creches e escolas); devido ao aumento da fome e do risco alimentar; pela vivência de maiores vulnerabilidades, como a violência doméstica; com o

afastamento do convívio com outros familiares e ou pessoas da rede de apoio; através dos impactos devido às condições socioeconômicas familiares; com o maior estresse diário; enfim, tudo isso favoreceu o aumento de sintomas ansiogênicos e/ou depressivos (FIOCRUZ, 2020).

O suicídio entre jovens no Brasil tem sido analisado a partir dos registros como lesões autoprovocadas intencionalmente. É necessário lembrar que, ainda tem sido comum a subnotificação, devido à falta de conhecimento para tal, assim como os tabus que ainda rodeiam tal realidade. É percebido que, comumente, lacunas nos registros administrativos, assim como o estigma social e familiar, sofrimento familiar decorrente de investigações e processos legais, aspectos religiosos, dentre outros fatores, estão relacionados à falta dos registros tal como ocorrem na realidade (MOREIRA & RIBEIRO, 2018).

### **Contribuições da escola para a prevenção do suicídio**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), a educação é dever da família e do estado, tendo como base os princípios de liberdade, ideais de solidariedade humana, além de favorecer para a formação de cidadãs e cidadãos. A escola desempenha um papel fundamental na vida de estudantes. É um dos principais espaços de convivência, de socialização e de formação de pessoas. É nela que, diariamente, muitos padrões comportamentais e de relacionamentos são reproduzidos, portanto, é vista como um local propício para a identificação de algumas demandas comuns do cotidiano. É salutar que os profissionais possam ter um papel estratégico para a promoção e para a proteção de seus discentes.

Essa instituição tem sido associada a um local fundamental para se trabalhar a prevenção do suicídio. De acordo com a Associação Brasileira de Psiquiatria (2014), os colégios (públicos e privados) precisam problematizar o assunto a fim de desconstruir tabus e facilitar a prevenção, porém é preciso cuidado nas estratégias que serão utilizadas para trabalhar com a realidade vigente. É necessário que não se rotule, nem que se haja de maneira reducionista sobre esse fenômeno complexo que envolve tantos fatores. Principalmente, é importante que se tenha cuidado para não reduzir o sujeito a um ato, pois é comum nos depararmos com profissionais ou estudos que se referem à pessoa como o “suicida”.

Na atualidade, nota-se uma discussão com opiniões divergentes sobre o assunto. De um lado, percebem-se profissionais criticando as formas como o tema tem sido debati-

do, afirmando que tem existido uma negação dos transtornos mentais e que “só falar sobre o assunto não é a solução”, enfatizando a necessidade de tratamento psiquiátrico para esses casos. Do outro lado, tem ocorrido uma crítica por diversos profissionais estarem associando essa realidade apenas a um aspecto unilateral, a uma condição biológica. A nota de repúdio publicada pela Associação Brasileira de Saúde Mental (2018) aponta para o cuidado no manuseio da temática. É fundamental que o fenômeno seja compreendido em sua complexidade a partir das interdisciplinaridades e interprofissionais (VIEIRA GARCIA, 2019).

Alguns estudos internacionais buscam identificar estratégias de prevenção do suicídio para adolescentes em ambientes escolares. Uma revisão integrativa da literatura, com pesquisa na base de dados Medline, entre o período de 2009 a 2019, identificou 19 artigos que descreviam 14 estratégias de prevenção. Dentro das intervenções analisadas, foi pontuada a importância de treinar os funcionários da escola para identificar o risco, bem como fazer a intervenção e a triagem dos alunos para detectá-lo. As propostas de trabalho com foco nessa realidade identificaram dois níveis de prevenção do suicídio: universal e indicado; além disso, três tipos mais comuns de estratégias utilizadas: triagem, treinamentos de gatekeepers e psicoeducação. Os resultados apontaram que as estratégias podem contribuir para o aumento do conhecimento sobre suicídio e saúde mental entre adolescentes e funcionários da escola e para a identificação e a redução de comportamentos de risco entre estudantes (NEVES et. al, 2020).

Hoje, a execução de alguns programas internacionais que obtiveram resultados positivos tem servido de modelo para a construção de propostas nacionais, regionais e locais, mas observa-se que a maioria das propostas brasileiras ainda são pontuais e limitadas. Cada uma delas tem focado em variados níveis de prevenção, assim como tem utilizado aspectos metodológicos diferenciados e o público-alvo tem variado entre educadores, responsáveis e estudantes.

Algumas estratégias de prevenção do suicídio no contexto educacional têm focado num trabalho que vise desde o ensino fundamental aos cursos de nível superior. Tem sido pontuada a necessidade de trabalhos que foquem no processo de ensino e aprendizagem das emoções (LOURENÇO, REICHERT & MICHELI, 2023).

Estudos científicos têm demonstrado a importância dos programas de apoio nas escolas, principalmente focando no desenvolvimento de habilidades junto aos adolescentes. Dentre as metodologias, frequentemente são utilizadas palestras psicoeducativas a respeito dos temas que permeiam essa fase da vida ou dos que sejam de interesse dos

participantes; criação de espaços de acolhimento e confiança que favoreçam para que adolescentes compartilhem seus sentimentos e dificuldades; assim como o fortalecimento de vínculos, propiciando o envolvimento emocional e o engajamento nas ações (DA SILVA & BARROS, 2021).

É importante ressaltar que, no Brasil, após a publicação da lei 13.819/19, muitos trabalhos foram direcionados apenas para o treinamento de habilidades socioemocionais, porém é necessário que estejamos atentos para mais uma vez não generalizarmos e sermos reducionistas a um único modelo de intervenção, que foca em alguns aspectos do sujeito.

No cotidiano, ainda são encontradas muitas dificuldades para identificar pessoas que estão apresentando um comportamento suicida. Esta pode ser uma realidade tão comum, mas que ao mesmo tempo tem sido bem desafiadora e nem sempre tem sido percebida. Primeiro que, no Brasil, mesmo tendo políticas públicas direcionadas para a prevenção do suicídio no contexto escolar, o investimento para a execução das práticas recomendadas ainda tem sido rodeado por muitas dificuldades.

Visando à prevenção do suicídio no Brasil, em 2014, foi iniciada a campanha Setembro Amarelo, iniciativa do Centro de Valorização da Vida (CVV), do Conselho Federal de Medicina (CFM) e da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), tendo dentre seus objetivos principais enfrentar o tabu de não se falar sobre tema, assim como facilitar informações, esclarecimentos, favorecendo uma maior conscientização da população sobre tal realidade. Tal ação também parte do pressuposto de que a maioria dos casos de suicídio pode ser evitada, desde que sejam identificados previamente e sejam oferecidas redes de apoio.

É pontuado que, no momento de a pessoa decidir findar sua vida, pensamentos, sentimentos e ações estão bem restritas, portanto, o pensamento constante sobre suicídio, que pode estar associado a sofrimentos, dificulta no enfrentamento ou na descoberta de maneiras diferenciadas para lidar com problemas vivenciados.

Todas as pessoas da sociedade como um todo poderão contribuir para a prevenção do suicídio. O treinamento para uma escuta ativa, sem julgamentos, a disponibilidade para ajudar, demonstrar empatia e o direcionamento para profissionais especializados já pode favorecer possibilidades interessantes para o início da rede de apoio.

Saber identificar e intervir diante do comportamento suicida na escola ainda tem sido um grande desafio. É indispensável que haja investimento em capacitações e momentos de educação continuada com os profissionais que fazem parte da rede educa-



cional, assim como é extremamente relevante o treinamento de habilidades e ações que sejam contínuas.

A criação de espaços para diálogos e reflexões que possam desmistificar crenças errôneas do senso comum - como quando as pessoas dizem que “quem quer se matar, se mata mesmo”, que o ato “é só para chamar atenção”, que “é falta de Deus no coração” - é uma das ações pontuais relevantes que tem favorecido de forma significativa para iniciar uma construção de estratégias de prevenção do suicídio e de mudança dessa realidade.

No aspecto da religiosidade, é preciso cuidado, pois observa-se que esse olhar comumente pode ser associado a um fator protetivo, assim como pode ser um fator de risco (PINHEIRO, 2022). É importante evidenciar que, no Brasil, dados do IBGE apontam que a maior parte da população é religiosa, inclusive algumas cidades tem mantido o Ensino Religioso em seus currículos escolares.

Presentemente, podemos encontrar estudos que foram construídos relacionando a importância dessa disciplina para a prevenção do suicídio em adolescentes. Tal área do saber é apontada como facilitadora da cooperação, da resolução de conflitos; como um caminho para aprendizagens na convivência com os outros, não tendo objetivo de “doutrinar” o indivíduo em uma religião específica, mas proporcionar uma compreensão mais ampliada sobre o fenômeno religioso, ensejando um entendimento do mundo, das culturas, da sociedade. Esses fatores podem facilitar o apoio ao adolescente para interagir com diferentes grupos sociais. Segundo Monteiro (2021, p.69), é ainda “ponte que conduz os adolescentes ao caminho do bem, aos valores humanistas construídos com bases sólidas, auxilia na transformação dos comportamentos agressivos e impulsivos, encaminhando solução duradoura”.

Nota-se, porém, na sua prática, que determinadas associações que pressupõem aspectos moralistas, dicotômicos e valorativos são comuns. Muitas vezes, os princípios que são construídos a partir da religião são associados a um modelo de mudança e transformação de vida. Em contrapartida, esses aspectos também são percebidos como construtores de esquemas cognitivos que condicionarão comportamentos desejados e, mais uma vez, nos deparamos com formas “corretivas” de lidar com o comportamento suicida.

Na realidade atual, encontramos muitos estudos, manuais de referência e práticas que focam na prevenção do suicídio, porém, é necessário que haja um olhar ampliado e crítico que analise detalhadamente os diversos aspectos que têm envolvido todas essas propostas, inclusive seus riscos e limitações. Cada sujeito e cada realidade local são únicos.

É valioso salientar que nem todos os profissionais envolvidos na educação se interessam ou estão abertos para se permitir ao processo de construir novos horizontes e para fazer parte de uma rede de apoio para a prevenção do suicídio. É notório que, ao longo do ano, dificilmente são criados espaços para falar sobre o tema. Em alguns lugares, durante o mês de setembro, existem algumas ações pontuais, envolvendo palestras, campanhas etc., mas, para lidar com um assunto tão complexo e que precisa de muitas mãos, momentos únicos e esporádicos não parecem ser tão eficazes.

Pode-se constatar que a campanha Setembro Amarelo se transformou em mais uma estratégia comercial para favorecer a indústria farmacêutica ou servir a demais interesses (principalmente instituições, sejam elas governamentais ou não). A ideia de querer “mostrar” a responsabilidade social viralizou como uma “boa ação” que traz diversos benefícios, logo, pessoas e/ou empresas que aderem serão “recompensadas”.

A lei 13.819/19, que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio no Brasil, ao mesmo tempo em que vem na intenção de favorecer e direcionar ações diante dessa realidade, também tem sido criticada por especialistas na área. Dentre os seus objetivos, busca promover a saúde mental; prevenir a violência autoprovocada; controlar fatores determinantes e condicionantes da saúde mental; garantir o acesso de pessoas com comportamento suicida e/ou autolesão a atenção psicossocial; abordar adequadamente a família e pessoas próximas; informar e sensibilizar a sociedade; promover educação permanente de gestores e profissionais da saúde em todos os níveis de atenção; promover articulação intersetorial, a notificação de eventos, o desenvolvimento e o aprimoramento de métodos de coleta e análise de dados.

Especialistas no assunto têm promovido reflexões quanto aos termos que têm sido utilizados para descrever um ato autoinfligido que causa dor ou dano, com ou sem ideação suicida. É importante frisar que as palavras parecem ser sinônimas, mas na verdade apresentam diferenças. Quando verbalizamos “automutilação”, significa que estamos nos referindo a comportamentos autoagressivos mais graves, como: amputação de membros, castração etc.; enquanto o termo que se refere ao que geralmente nos deparamos diariamente – autolesão – significa lesões corporais leves ou moderadas, como: bater em si próprio, autossufocamento, morder-se, provocar queimaduras e/ou cortes em partes do corpo etc.; por fim, autoagressão é um termo utilizado para se referir à agressão contra a si mesmo, podendo ser uma autolesão, automutilação, tentativas de suicídio e suicídio.

Em seu artigo 3º, a perspectiva de garantir o acesso à atenção psicossocial das pessoas em sofrimento agudo ou crônico é limitante, visto que oferecer suporte e o acom-

panhamento da saúde psíquica da família é fundamental para o prognóstico, assim como a família deve ser vista como parte da unidade de cuidados e não como culpada pelo sofrimento de crianças e adolescentes.

Em seu artigo 6º, a norma pontua que os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada (suicídio consumado, tentativa de suicídio, automutilação com ou sem ideação suicida) são de notificação compulsória pelos estabelecimentos de ensino públicos e privados ao conselho tutelar, ficando os estabelecimentos de ensino responsáveis por informar e treinar seus profissionais quanto aos procedimentos de notificação. Nesse tópico, é percebido que os estabelecimentos de ensino públicos e privados passam a ter a responsabilidade de identificar e registrar os casos de suspeita ou comprovação das violências autoprovocadas, mas como os profissionais serão capacitados? Quem irá realizar estes processos de formação?

Tais políticas públicas precisam ir além das notificações, além disso, na legislação não fica claro qual o papel do conselho tutelar e como esses órgãos também serão orientados. Faz-se necessário que haja momentos de capacitação e sensibilização para não haver a exposição do sujeito, nem para que a família seja culpabilizada ou punida pelo comportamento suicida de crianças e adolescentes. A falta de capacitação e de uma educação continuada com os profissionais ainda tem sido um problema. Frequentemente, nos deparamos com profissionais que silenciam, negam ou minimizam o comportamento suicida (BRITO et. al, 2020).

Sobre a ficha de notificação compulsória, a qual estabelece que instituições de ensino precisam registrar e encaminhar ao conselho tutelar os casos de suicídio consumado, tentativa de suicídio ou atos de automutilação, com ou sem ideação suicida (BRASIL, 2019), tal ato tem sido criticado por especialistas no assunto, por ser compreendido como procedimentos “disfarçados de preocupações”, que reforçam um ideal de normalidade, uma forma de categorização de crianças e adolescentes que fogem a esse “ideal” e que passarão por processos de estigmatização. Além disso, na lei proposta, é pontuado que a redução do comportamento suicida se dá por meio da parceria da escola com a família e instituições religiosas. Associa-se a isso, também, uma suposta “crise de autoridade na família”, devendo-se levar em consideração os termos que são utilizados para se referir à família (que demonstra argumentos tradicionais e religiosos), dimensão que foi estabelecida como essencial e que deve ser trabalhada em conjunto com a “dimensão social”, que foi associada a aspectos religiosos (VIEIRA GARCIA, 2019).

Portanto, na construção das ações que se relacionam à saúde mental, em especial

à autolesão e à/ou ao comportamento suicida, é fundamental que possamos promover espaços para reflexões críticas sobre as construções teóricas e legislativas que envolvem essa realidade.

A pesquisa que revisou a literatura entre 2017-2022, sobre capacitação em saúde mental do adolescente no contexto escolar, observou que dos 14 estudos empíricos selecionados, a maioria internacional, focou em diferentes públicos-alvos, dentre eles professores, estudantes, profissionais da saúde e instituições, porém foi observada a escassez de ações brasileiras, em especial que facilitassem iniciativas locais e o incremento de políticas públicas (TAVARES & BARROS, 2022).

Por se tratar de um fenômeno complexo, também devemos estar atentos a aspectos históricos, sociais, culturais e estruturais que permeiam o cotidiano dos sujeitos, como as desigualdades (de classe, raça, gênero, diversidade sexual etc.), a pobreza, o racismo, a subjugação de mulheres, as violações de direitos, crises violentas, as migrações, a opressão histórica da comunidade LGBTQIA+, dentre tantos outros. É preciso construir estratégias coletivamente e de forma intersetorial, partindo de uma abordagem que privilegie os direitos humanos e que supere a visão moralizante e/ou medicalizante (VIEIRA GARCIA, 2019).

É relevante destacar que as diretrizes nacionais são importantes para oferecer direcionamentos estaduais e municipais, ademais, cada região, cada escola, cada comunidade apresentará suas especificidades, portanto, é preciso cuidado na construção e na execução das estratégias de prevenção. Para cada realidade, é necessária uma visão ampliada e detalhada, assim como para cada grupo específico deve ser construído um planejamento estratégico.

No contexto atual, tem sido comum a falta de informação não apenas para lidar com a temática, mas sobre os próprios serviços disponíveis na região escolar. Assim, conhecer e disponibilizar números dos estabelecimentos que podem fazer parte da rede de apoio é fundamental, inclusive os referenciais para situações de apoio emocional, situações de urgência e emergência.

É percebido que os programas desenvolvidos para trabalhar a prevenção do suicídio nas escolas geralmente envolvem diversos atores, como os profissionais que compõem a escola, estudantes e seus responsáveis (PRADO & PINTO, 2020).

Para que haja intervenções mais assertivas, é mister o cuidado no manejo de cada situação. Não se deve considerar um ou outro fator de risco isoladamente. O contexto deve ser compreendido em sua totalidade, assim como a história de vida e os recursos que

se tem disponível.

Quando ocorre uma tentativa ou um suicídio dentro da escola, a maioria não tem um plano de emergência e tem sido comum nos depararmos com o jogo de “empurra”, no qual a situação vai sendo passada de um para o outro e ninguém consegue entender como lidar, o que pode ser um risco para o “efeito contágio”, ou seja, alunos podem começar a se identificar com soluções destrutivas que foram adotadas pela pessoa que tentou pôr fim à vida e reproduzirem o mesmo comportamento. É fato que nem sempre esses estudantes se conhecem. Diante dessas situações, tem sido comum profissionais silenciarem e evitarem falar sobre o assunto, porém a atitude deveria ser contrária, ou seja, é importante dialogar e principalmente saber como falar.

Para iniciar um trabalho de prevenção do suicídio nas escolas, primeiramente deve-se conhecer de forma mais ampliada a realidade da comunidade escolar. Privilegiar o fortalecimento e a promoção da saúde mental entre professores e funcionários da escola pode ser um dos passos significativos desse processo inicial.

O treinamento dos profissionais da educação precisa envolver aspectos que melhorem sua capacidade de ouvir e falar sobre assuntos que envolvem sentido de vida, morte, sofrimento psíquico, transtornos mentais, dentre outras questões existenciais que podem se relacionar ao comportamento suicida. Lembra-se aqui que o tipo de cuidado que será ofertado não deve ser restrito a uma única teoria ou abordagem.

A comunicação é um elemento fundamental nesse processo, esta deve ser clara, aberta, sincera e acolhedora. Não são recomendados julgamentos, cobranças, “dar conselhos” baseados na própria experiência, comparação com problemas de outras pessoas (o que só faz minimizar o que está sendo expresso). O espaço reservado pode facilitar esse momento, fazendo com que o indivíduo se sinta mais confortável para desabafar (PINHEIRO, 2018).

Vale destacar que nem sempre crianças e adolescentes com comportamento suicida vão se sentir confiantes para conversar sobre suas vivências pessoais. Inicialmente, podem aceitar a ajuda oferecida e conversar com educadores ou profissionais especializados, mas, com o passar do tempo, podem desistir do processo.

Conversar abertamente sobre o tema ainda tem sido um grande desafio. É essencial conhecimento e treinamento para a identificação dos sinais de alerta. Para isso, os educadores podem criar espaços de diálogos que favoreçam uma maior conscientização por parte dos discentes e sobre como todos poderão contribuir entre si. Frequentemente, pessoas que apresentam risco de suicídio serão julgadas como “problemáticas”, “loucas”,

“desequilibradas”, portanto, é fundamental trabalhar esses estigmas para que o ambiente escolar não seja mais um espaço gerador de tensões, bullying, violências, preconceitos, discriminações, o que aumentaria os fatores de risco.

É comum que pessoas com comportamento suicida apresentem mudanças no desempenho escolar, como falta de interesse em atividades habituais, declínio de notas, faltas repetidas, diminuição na participação em atividades coletivas, condutas indisciplinadas, conflitos com professores e ou colegas de sala, intolerância, atos mais impulsivos e/ou agressivos etc. (OMS, 2000).

Diante destas mudanças comportamentais, é crucial que sejam evitados julgamentos ou atitudes punitivas. Assim, é imprescindível que profissionais da educação estejam preparados para lidar com essa realidade. No ambiente escolar, deve haver compreensão, assim como abertura para espaços de escuta e acolhimento.

Dentre as estratégias que têm sido utilizadas para promover aspectos protetivos em pessoas com comportamento suicida, o apoio e o bom relacionamento (com familiares, amigos, professores etc.); o estímulo das boas habilidades, confiança em si mesmo, relações e atividades que fortalecem a integração social; a abertura para diálogo, escuta ativa e a busca por ajuda; tem demonstrado aspectos importantes para uma rede de apoio (PINHEIRO, 2022).

No que se refere à relação familiar, vê-se que crianças e adolescentes que apresentem comportamento suicida podem vivenciar ou ter em suas histórias de vida padrões de relacionamentos familiares destrutivos e/ou eventos traumáticos. Frequentemente, pode ser encontrado nesse ambiente: situações de abuso, violência familiar, brigas, autoridade excessiva e/ou inadequada, rejeição, negligência, abuso de álcool e/ou outras substâncias, pouca comunicação familiar, presença de transtornos afetivos, dentre outros. A percepção dessas realidades é importante no sentido de favorecer para que educadores reflitam sobre as dinâmicas familiares, entendendo como essas vivências podem ou não contribuir na construção da rede de apoio.

### **A importância dos(as) psicólogos(as) escolar na prevenção do suicídio**

No contexto atual, observa-se que a inserção de profissionais da psicologia na escola ainda tem sido um grande desafio. Nas escolas particulares, alguns estudos têm apontado que os impasses para a inserção de psicólogos(as) nas escolas são marcados por questões históricas relacionadas à constituição da Psicologia Escolar no Brasil e se entrelaçam à imagem social do(a) psicólogo(a) escolar.

É importante ressaltar que na rede particular de ensino, os(as) profissionais já se deparam com uma realidade diferenciada da escola pública que se relaciona com a origem da escola particular no Brasil, marcada por interesses político-ideológicos, como: clientela de classe média e alta; condições de trabalho diferenciadas; recursos humanos e financeiros que facilitam a autonomia e liberdade na sua administração; melhor estrutura física; o tipo de gestão escolar; condições histórico-culturais singulares etc. (SOUZA, SILVA & RIBEIRO, 2011). Esse é um território delicado, sendo necessário um cuidado maior por parte dos(as) profissionais quanto ao seu compromisso político e quanto aos limites éticos, tendo em vista as várias concepções de educação, interesses e ideologias que se relacionam aos indivíduos e instituições.

A lei 13.936/19, que instituiu a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, pontua que os(as) profissionais deverão atender às necessidades e às prioridades definidas pelas políticas de educação, assim como desenvolver ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais, considerando o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Apesar dos avanços significativos que ocorreram com a legislação, na prática a maioria das escolas públicas ainda não dispõe desses profissionais. Algumas cidades que já começaram a selecionar e incluir psicólogos(as) na rede de ensino, a via de acesso ainda não tem sido por concurso público, mas por processos seletivos simplificados, com duração de 1 a 2 anos de contratação, o que demonstra claramente a falta de garantia para permanência nestes espaços.

Em janeiro de 2022, a cidade de Maceió ofereceu o processo seletivo simplificado para ofertar 50 psicólogos(as) à rede municipal de educação. Dentre as atribuições expressas no edital, que também estão de acordo com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional no que se refere às Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional, compete à(ao) psicólogo(a) escolar e educacional analisar os contextos sociais, escolares, educacionais e o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais atendidas, em articulação com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça.

Dentre as atribuições profissionais, a atuação pode-se dar:

1 – Na participação da elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspecti-

va da promoção da aprendizagem de todos os alunos, com suas características peculiares, trabalhando em equipes multiprofissionais.

2. Na participação na elaboração de políticas públicas de educação.

3. Em contribuições com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas e multiprofissionais, garantir o direito à inclusão de todas as crianças e adolescentes.

4. Em orientações nos casos de dificuldades nos processos de escolarização.

5. Na realização da avaliação psicológica a partir das necessidades específicas identificadas no processo educativo, que considere a rede de fenômenos presentes.

6. Em orientação das equipes educacionais, na promoção de ações que auxiliem na integração da família, do educando, da escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos.

7. Ao propor e contribuir na formação continuada de educadores, a partir das atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes.

8. Na atuação em ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos, da violência, da patologização, da medicalização e da judicialização na escola.

9. Na proposição da articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, ao Estado e o apoio às Unidades Educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social.

10. Em promover ações, em equipes multiprofissionais, voltadas à escolarização do público da educação especial.

11. Ao propor e participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação.

12. Na participação da elaboração de projetos de educação e de orientação profissional.

13. Em promover ações de acessibilidade.

14. Ao propor ações, juntamente com professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais e a sociedade de forma ampla, visando a melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender.

15. Ao considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial.



16. Ao buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora.

De acordo com as Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica, compreender e atuar no cotidiano escolar tem sido desafiante devido às percepções distorcidas que ainda permeiam as crenças quanto ao papel de psicólogos(as) na escola. Os ideais ainda permeiam um modelo de atendimento clínico individualizante, no qual crianças e adolescentes ainda são vistos isoladamente, como portadores de diferentes carências e patologias, principalmente quando as questões estão associadas à violência e aos riscos (CFP, 2019).

Diante de tantas contribuições que podem ser oferecidas por profissionais da psicologia no contexto escolar e educacional, as representações sociais quanto aos(as) psicólogos(as) também associam suas atuações como facilitadores de mudanças dentro da instituição escolar. Mas, é importante ressaltar que ao longo dos processos de mudanças, ao mesmo tempo em que são realizadas ações individuais e coletivas que facilitam a evolução, também são encontrados obstáculos que dificultam esses desdobramentos.

Diariamente, profissionais se deparam com realidades variadas e desafiadoras, dentre elas o comportamento suicida. As estratégias que serão utilizadas para lidar com tal realidade precisam ter como ponto de partida profissionais qualificados e treinados que possam conduzir de forma segura cada passo desse percurso. Aqui já nos deparamos com uma realidade delicada, já que a maioria dos cursos de graduação em Psicologia são deficitários quanto ao preparo dos(as) profissionais para lidar com esta temática.

Apesar do déficit na formação desses(as) profissionais, é importante que haja o interesse, o esforço e a busca por qualificações que possam auxiliar nesta prática. Além das pesquisas por referenciais teóricos que fundamentem de forma segura suas atuações, a participação em grupos de estudos, cursos de capacitação, seminários, congressos, dentre outros, é essencial.

À medida em que os conhecimentos vão se aprimorando e as habilidades vão se desenvolvendo, o percurso para o planejamento e a construção das ações vai se tornando mais fundamentado. Frequentemente, profissionais da psicologia são acionados quando a equipe escolar está diante de situações que são interpretadas como emergentes e compete apenas aos(as) psicólogos(as) resolvê-las. É necessário que haja consciência que não estamos ali para “apagar fogo”, por isso as atribuições devem ser claras, suas limitações, competências e, principalmente, diante dessas situações profissionais, não se deve absor-

ver determinadas responsabilidades apenas para si e achar que devem cumprir ordens que vêm de “seus superiores”. Em diversas situações, é necessário o esclarecimento perante os demais profissionais quanto as suas atribuições e o seu papel.

Lidar com uma realidade tão complexa que envolve o fenômeno do comportamento suicida exige um trabalho em equipe, portanto, não é assunto apenas do(a) psicólogo(a). Problematizar o cotidiano escolar, reconhecendo as fragilidades e potencialidades, pode colaborar para uma construção coletiva diferenciada que seja mais condizente com a realidade. Facilitar o processo de humanização, compreendendo as subjetividades de forma ampla e as diversidades que permeiam o comportamento suicida é fundamental.

Além das múltiplas possibilidades de atuação que já foram descritas anteriormente, a participação dos(as) psicólogos(as) diante desse cenário poderá envolver dimensões que envolvem os processos de formação com gestão, equipe pedagógica, docentes e funcionários no geral, assim como atividades com discentes, seus responsáveis e a comunidade. Desenvolver ações que colaboram para o desenvolvimento individual e coletivo; facilitar articulações que fortaleçam a intersetorialidade, por meio de diálogos com profissionais e demais instituições; participar em espaços de representatividade, dentre tantas outras práticas, são apenas algumas sugestões trazidas neste momento para resumidamente podermos refletir e discutir sobre nossa atuação profissional.

Por fim, esse é um processo que ainda está em construção e que provavelmente ainda vai permanecer por um longo tempo, afinal não estamos aqui apenas para reproduzirmos modelos de atuação prontos e aplicarmos em nossas realidades, mas devemos sempre lembrar as especificidades de cada pessoa e local. É extremamente relevante que cada profissional, a partir das suas vivências e práticas cotidianas, possam compartilhar e contribuir com esta práxis que é de todos nós.

## **Referências**

BESERRA, M. A. et. al. **Violência no contexto escolar e ideação suicida na adolescência**. Rev. Enferm. UFSM - REUFSM Santa Maria, RS, v. 10, e71, p. 1-18, 2020 DOI: 10.5902/2179769238005 ISSN 2179-7692

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ldb**. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

BRASIL. **Manual do ministério da saúde direcionado para educadores**. Distrito Fe-

deral, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. 81 p. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos\\_suicidio\\_adolescentes\\_negros\\_2012\\_2016.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf).

BRASIL. Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Lei 13.819, de 26 de abril de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil**. Boletim Epidemiológico, Brasília, DF, v. 52, n. 30, p. 1-10, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-deconteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim\\_epidemiologico\\_svs\\_33\\_final.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-deconteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf/view)

BRITO, M. D. L. S.; SILVA JÚNIOR, F. J. G.; COSTA, A. P. C.; SALES, J. C. S.; GONÇALVES, A. M. S.; MONTEIRO, C. F. S. **Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores**. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, e20200109, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141481452020000400214&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141481452020000400214&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 27 de março de 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos (os) na educação básica**. 2ed. Brasília, CFP, 2019.

DA SILVA, M. M.; BARROS, L. da S. **A contribuição da escola para a promoção da saúde mental de adolescentes no combate a depressão e ao suicídio / The school's contribution to the promotion of adolescents' mental health in the fight against depression and suicide**. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 21078–21095, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-017. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25509>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FIOCRUS – Fundação Osvaldo Cruz. **Covid 19 e a saúde da criança e do adolescente**.

Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [http://www.iff.fiocruz.br/pdf/covid19\\_saude\\_crianca\\_adolescente.pdf](http://www.iff.fiocruz.br/pdf/covid19_saude_crianca_adolescente.pdf). Acesso em: 27 de março de 2023.

FUKUMITSU, K. O. **Tenho um aluno com comportamento autodestrutivo**. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

LOURENÇO, E. R. **Tentativas de suicídio na adolescência: narrativas de uma dor invisível**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Paulo. Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde. Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde – São Paulo, 2020. 196 p. Disponível em: [http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/teses/tese\\_261\\_estela\\_lourenco.pdf](http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/teses/tese_261_estela_lourenco.pdf)

LOURENÇO, E. R.; REICHERT, R. A., DE MICHELI, D. **Prevenção do suicídio no ambiente escolar: o que profissionais da educação precisam saber?** Educação as principais abordagens dessa área. V.02. Seven Publicações Acadêmicas Ltda, 2023.

MOREIRA, L. C. de O. & BASTOS, P. R. H. de O. **Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, setembro/dezembro de 2015: 445-453. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193857>

NEVES, C. C. S.; PEREIRA, A. P. C.; PEREIRA, C. A. S. Strategies of suicide prevention within the school for teenagers: a literature review on the base medline. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e300973945, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3945. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3945>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Pinheiro, Wilzacler Rosa e Silva. **Comportamento suicida na escola e no contexto universitário**. São Paulo: All print, 2022.

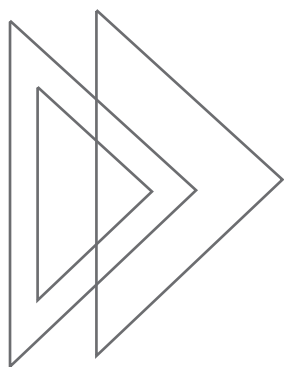
\_\_\_\_\_. **Comportamento suicida e o acolhimento das suas expressões**. São Paulo: All Print, 2018.

RIBEIRO, José Mendes & Moreira, Marcelo Rasga. **Uma abordagem sobre suicídio de adolescentes e jovens no Brasil**. Rev. Ciência e Saúde coletiva, 23 (9), set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018239.17192018>

TAVARES C.M.M., BARROS S. **Programas de Capacitação em Saúde Mental do Adolescente no Contexto Escolar: Revisão de Literatura**. Revista Pró-UniverSUS. 2022 jul./dez.; 13 (2) Suplemento: 29-39.

VIEIRA GARCIA, M. R. POLÍTICAS DE PREVENÇÃO AO SUICÍDIO NO BRASIL E SEU IMPACTO SOBRE AS ESCOLAS. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 43-60, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i36.5859. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5859>. Acesso em: 24 mar. 2023.





## **PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INTERIOR DE ALAGOAS**

*Alinne Ferreira da Silva  
Tatianah Farias de Cerqueira*

### **Psicologia e Serviço Social na Educação: recorte histórico e contribuições**

A atuação do Psicologia e do Serviço Social na Educação não são remetidas ao Séc. XXI. Há estudos históricos que remontam essa atuação elucidando experiências entre décadas e a atualidade. Nesse sentido, valendo-se da importância de tratar sobre eixos específicos a cada área, far-se-á uso da seguinte divisão: 1.1 Psicologia e Educação; 1.2 Serviço Social e Educação.

#### *Psicologia e Educação*

Para compreender a história da Psicologia na Educação, Aparecida e Antunes (2012) relata que esse campo de conhecimento está intimamente relacionado a trajetória da Psicologia Geral. Os aspectos médicos estudados sobre os fenômenos psicológicos ancoram-se na concepção fisiológica e demarcam o princípio da Psicologia no Brasil. A escola, na visão das autoras (2012), assim como os espaços médicos, era representada pela camada média e intelectual da sociedade. Dessas instituições,

“as Escolas Normais foram os mais importantes substratos para o desenvolvimento da Psicologia. Nos anos 20, principalmente no bojo das reformas estaduais de ensino, essas escolas adotaram a Psicologia como uma das mais importantes bases científicas para reformar a educação”. (p. 54)

Vale-nos debater de que modo a Psicologia se institucionaliza nesses espaços. É no ano de 1962, por meio da Lei 4119, que a Psicologia, âmbito nacional, é formalizada enquanto campo de conhecimento e profissão. Sediado no Rio de Janeiro, Aparecida e Antunes (2012) relatam o nascimento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que, ao convidar a Psicologia para esse eixo de trabalho, ofertava estágios e cursos de aperfeiçoamento para professores da área e chefes de serviços educacionais, incluindo serviços de Psicologia aplicada. A educação, nesse momento, era resumida a doutrinação

de professores visando impactos na aprendizagem de escolas em Psicologia. E, quando o assunto era a prática em ambientes escolares, expressam (2012):

“a atuação do psicólogo na escola baseava-se em uma perspectiva clínica, no atendimento individual de crianças consideradas portadoras de problemas fora da sala de aula ou na realização de psicodiagnósticos para emitir laudos a fim de encaminhar alunos para classes especiais. Entretanto, essa condição gerou muitas críticas, tanto de educadores como de psicólogos. Criticava-se o uso abusivo dos testes e apontavam-se as consequências para o aluno, pois os resultados eram interpretados como atribuições próprias do sujeito, responsabilizando-o pelos ditos problemas de aprendizagem, entre outros. As decorrências dessa prática foram nefastas para muitas crianças, condenando-as muitas vezes a uma classe especial que as relegava a um ensino incipiente, o que confirmava o diagnóstico e produzia de fato uma deficiência intelectual com todos os seus estigmas. Essa prática acabava por culpabilizar a criança e a família, e obscurecia os determinantes intraescolares da maioria dos problemas”. (p. 61, grifo nosso)

t O que retrata uma Psicologia embasada no saber médico e, por vezes, reprodutora de avaliações e documentos que legitimassem exclusões entre aptos e não aptos ao processo de aprendizagem. Um convite ao longo do tempo passa a ser feito, de modo que, a Psicologia enquanto ciência mostre sua verdadeira face e construa um conhecimento brasileiro demarcado pela necessidade de mudança. Nesse viés, nascem espaços de debate em que se busca construir novas metodologias e perspectivas de homem, principalmente, em áreas que não a Clínica Psicológica (área de atuação). Algo mudou? Seguimos na busca árdua por novos conhecimentos, que instrumentalizem essa práxis e com uma única certeza: há muito a se construir.

### *Serviço Social e Educação*

A inserção do Serviço Social, na área da educação, teve início na década de 1930.



Contudo, foi na da década de 1990 que se obteve maior visibilidade, período em que o projeto ético-político da profissão obteve um grande amadurecimento.

De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (2001, p. 12), no ano de 2001 foram criadas as Comissões Temáticas de Educação nos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), estabelecendo novas discussões e debates a respeito do tema. Por conseguinte, nesse mesmo ano, também foi proposta a construção de um “Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação”, o qual teve a finalidade de criar um documento que objetivasse contribuir com as práticas técnicas desempenhadas à nível nacional, nos espaços escolares. Esse documento legitimou discussões que garantissem elucidar o papel do profissional Assistente Social, de modo que, pautasse-o em garantir que os usuários dos serviços escolares participassem das Políticas Sociais e houvesse uma aproximação do ideal de Igualdade e Defesa de Direitos, tendo em vista a Constituição Federal de 1988, ao consagrar em seu artigo 6º a Educação como um Direito Social, pautada em uma formação cidadã, que amplamente analisada se torna transversal a demais concepções de sujeito e Políticas Públicas.

Nessa perspectiva, de acordo com Barbosa (2016) o assistente social tem a função de identificar e intervir nas expressões das questões sociais que fazem parte desse campo de atuação: situações vivenciadas no âmbito socioeducacional e sociofamiliar, que impactem e/ou previnam temas como: fracasso escolar, indisciplina, comportamentos agressivos/violentos, evasão escolar, pluralidade e respeito a diversidade, relação escola/comunidade, crianças e adolescentes vítima de violência, questões étnico raciais, de gênero e demais conjecturas interligadas a vida cotidiana que possam comprometer o bom desempenho da aprendizagem e institucional, mediante tecnologias como, segundo aponta o CFESS (2001, p. 12): “realização de diagnósticos sociais indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes”, além, de:

“\*Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar;

\*Elaboração e execução de programas de orientação sociofamiliar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;

\*Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos

e informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões de saúde pública;

\*Articulação com instituições públicas, privadas, assistências e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para o atendimento de suas necessidades;

\*Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno, de forma possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;

\*Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais; \*empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º. e 5º. da lei 8662/93, não especificadas acima.” (Conselho Federal de Serviço Social-CFESS, 2001, p. 12)

Tornando-se uma atribuição significativa na articulação entre as esferas que dialogam com o ambiente escolar e usufruindo de recursos como o diagnóstico do contexto social, dentre o levantamento das dificuldades e necessidades apresentadas pela coletividade, para que o objetivo maior que se tem dentro do espaço escolar, seja assegurado/garantido: A aprendizagem e a formação da cidadania.

### **Lei 13.935/2019: os impactos na Educação Alagoana**

O cenário brasileiro no final dos anos de 1988 e início da década de 1990 foi marcado pela institucionalização de Direitos Sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, sendo regulamentado o direito à Educação no artigo 205.

Na entrada da década de 1990, segundo Paulani (2006), verificou-se, no país, um quadro de mudanças orientados pela política neoliberal, trazendo para as políticas sociais brasileiras novas orientações para sua elaboração, implementação e operacionalização. Ao mesmo tempo a essas indicações, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei nº 9.394/96 que, de acordo com Ramos (2002), previa

“a gestão democrática do ensino por meio da descentrali-

zação administrativa do sistema e da autonomia da escola, determinando a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades entre as esferas do governo em relação aos sistemas de ensino, cabendo à União, prioritariamente, a manutenção do ensino superior, e aos Estados e Municípios a gestão da educação básica” (p. 03)

O repasse de responsabilidades para os municípios trouxe impactos para o andamento das políticas sociais, visto que é do diagnóstico de demandas que se observa a necessidade de ampliação de programas que atenda às necessidades da população. Aliado a isso, Paulini (2006) afirma que a década de 1990 e a entrada dos anos 2000, demonstraram a ampliação e o agravamento das expressões da “questão social” e seus desdobramentos e, especificamente no âmbito escolar, verificou-se os altos níveis de pobreza, analfabetismo, evasão e violência.

Nesse viés, a responsabilização descentralizada impacta a realidade de cada unidade federativa e não é diferente ao que se vivencia no contexto Alagoano. Compreendendo numericamente a realidade do Estado, segundo o portal educacional “Q EDU”<sup>11</sup> (que objetiva garantir o direito à informação e publicização de dados do Censo Escolar), têm-se, no ano de 2022, de 2.339 (duas mil trezentos e trinta e nove) escolas na rede pública e 526 (quinhentos e vinte e seis) escolas privadas cadastradas federalmente. Desse total, sendo 2.013 (duas mil e treze) municipais e 309 (trezentos e nove) estaduais.

E, ainda retratando dados numéricos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2018 - divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019) - o estado de Alagoas lidera o ranking nacional referente à taxa de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais de idade com 19,4% [sendo a média nacional 7,2%] e, diante desse alto índice, como também, das idades implicadas, programas e projetos ao longo do tempo buscaram ter como foco essa problemática, mas não apenas em âmbito pedagógico, sobretudo, ampliando-se a necessidade de parceria com a rede de Políticas Públicas. Objetivando, posteriormente, a criação da Lei 13.935 (Brasil, 2019), na compreensão de que a Política de Educação para lograr seu objetivo final necessita de outros saberes ao se construir.

Essas possibilidades trouxeram à pauta discussões, nas unidades escolares e secretarias de educação, sobre a necessária criação de equipes multiprofissionais no en-

11 Ver: <https://qedu.org.br/uf/27-alagoas/censo-escolar> (Censo Escolar, 2022)

frentamento às demandas que inicialmente davam-se pelo baixo índice de alfabetização, mas - a posteriori – tornando-se transversal a diversas problemáticas sociais e emocionais implicadas.

Aos poucos e conforme a necessidade de alguns municípios alagoanos, ainda sem a afetação da Lei 13.935 (Brasil, 2019), têm-se a inserção de Psicólogos e/ou Assistentes Sociais em escolas e/ou núcleos da Educação vinculados as Secretarias Municipais e/ou Estadual. Contudo, é a partir da Lei 13.395 (Brasil, 2019) e, especificadamente, com o marco social e histórico da pandemia de COVID-19<sup>12</sup> nos registros cognitivos, afetivos e sociais que engendram essa experiência coletiva que, segundo Facci et al (2020), ainda que com a lei já estivesse criada e houvesse a existência de alguns profissionais em ambiente escolar diversos, vive-se um convite sobre essa atuação multiprofissional ser implantada em maior escola, de forma célere. Já que, o impacto da pandemia fez escancarar demandas sociais e psicológicas urgentes.

Aponta-se, ainda, que a referida lei entrou em vigor no dia 12 de dezembro de 2019 após quase 20 anos de tramitação no Congresso Nacional e, desde então, tem contado com a iniciativa dos e das profissionais na construção de uma série de estratégias para sua efetividade. No contexto alagoano, a articulação entre os conselhos profissionais de Serviço Social e de Psicologia e demais entidades das áreas, segundo Conselho Regional de Serviço Social (2021), iniciou em janeiro de 2021 com a criação do “Comitê Estadual de Mobilização pela Implementação da Lei 13.395/2019”, de modo divulgasse e iniciasse uma ampla articulação junto à sociedade no asseguramento desse Direito, por parte dos setores e Poderes responsáveis. Essa luta assegurou a criação, por parte de municípios alagoanos, de Processos Seletivos Simplificados (PSSs – modelo administrativo de seleção de pessoal) e outras formas de contratação de Psicólogos e Assistentes Sociais. Contudo, essa conquista necessita de espaços reflexivos potentes para que além de que sua manutenção seja assegurada, tenha-se condições de trabalho dignas para garantir uma melhor prestação de serviço, por essas áreas de saber.

### **Relato de Experiência numa cidade interiorana do Estado de Alagoas**

O relato aqui proposto visa ampliar a discussão da inserção de Psicólogos e Assistentes Sociais, no âmbito escolar. Trata-se de uma experiência no interior de Alagoas, em uma Escola Pública, no ano de 2022, por contratação - das profissionais - mediada por um

---

12 Ler: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> (Histórico da Pandemia de COVID-19)

Processo Seletivo Simplificado (PSS).

A referida escola contava com serviços como: gestão escolar (coordenadores pedagógicos, diretores escolares e conselho escolar); orientador/a educacional; professores em sala de aula e/ou em reforço escolar; amplos grupos de trabalho vinculados a Secretaria Municipal de Educação, além dos demais profissionais necessários ao cotidiano do serviço. Na referida implantação do serviço de Psicologia e Serviço Social, tratou-se da primeira equipe multiprofissional, em que se criaram coordenações específicas de Psicologia e de Serviço Social, sendo os trabalhos implantados e efetivados nas Escolas, mas com reuniões periódicas e avaliativas do serviço, por meio dos coordenadores e/ou demais gestores da Secretaria Municipal.

O trabalho da equipe multiprofissional foi desenvolvido por meio de avaliação do ambiente escolar, aconselhamento e apoio na prevenção ou redução de problemas que comprometessem o desempenho escolar; promoção de programas de combate ao uso de drogas, campanhas de conscientização e ações que visassem o convívio saudável; mediação em momentos de pressão, perdas e/ou fracassos, bem como reconhecimento de forças, fraquezas junto ao corpo discente e psicoeducação em como lidar com situações de estresse e/ou ansiedade; formação e aconselhamento familiar; orientação, aconselhamento profissional e vocacional; prevenção à violência; apoio no desenvolvimento de atividades ao aluno com deficiência; encaminhamento à rede, dentre outros. Mostrando-se exitoso em experiências como:

- a) garantia de direito à saúde, em eixos: medicação; consultas, exames clínicos; vacinação; garantia de acesso à rede socioassistencial (Centros de Assistência Social, Conselho Tutelar, complexos nutricionais, benefícios eventuais, programa de transferência de renda municipal e/ou federal) visando promover e prevenir situações de agravamento da vulnerabilidade social;
- b) execução de atendimentos e/ou orientações individuais e familiares que impactaram no desempenho escolar, eixos: indisciplina, baixo rendimento e evasão;
- c) referências e contrarreferências de casos já conhecidos pelos setores do município, mas sem articulação efetiva que, mediante estudo de caso intersetorial, conseguiu-se resolutividade à demanda;
- d) intervenções psicológicas em situações escolares, asseguradas no momento em que ocorreram e, por isso, com efetividade na atenção, sobre demandas de: racismo, bullying em temas como adoção; gênero; violência contra a mulher; autolesão;
- e) intervenções psicológicas para com a díade aluno/professor, mediante momentos de

reflexão sobre a relação, diálogo e respeito; além de, psicoeducação sobre regulação emocional, mediante reformulação sistemática de acontecimentos cotidianos, na escola.

f) espaços de humanização do serviço, ao tratar sobre: sigilo profissional, urbanidade, acolhimento e empatia;

g) elaboração e execução de projetos com temáticas sociais e históricas por meio de grupos operativos, com participação de convidados e/ou outros serviços, a ex. Setembro Amarelo (combate ao suicídio); Combate à exploração infantil, Combate à violência contra a mulher, Projeto de vida, dentre outros;

h) visitas domiciliares, no intuito de conhecimento da realidade psicossocial e, nessas intervenções, oportunizado observar mudança na sistemática afetivo-familiar e relação entre pares que, outrora, impactavam na aprendizagem e no desenvolvimento da criança/adolescente.

Contudo, também foram vivenciadas algumas experiências que demandam ser refletidas, se objetivamos um futuro que garanta uma melhor prestação desse serviço.

Observe-se:

1. a importância de garantir espaços físicos escolares adaptados a práxis da Psicologia e do Serviço Social, visto que, uma das maiores dificuldades encontradas foi a falta de salas para atendimento que garantissem o uso de metodologias específicas e/ou sigilo no atendimento das profissionais, já que a preparação predial das escolas não esteve projetada, em sua maioria, para serviços além dos pedagógicos;
2. Disponibilização de recursos tecnológicos para atuações específicas, como: avaliação psicológica em contexto escolar (a ex. testagem psicológica); computadores com acesso a internet, impressora, demais instrumentos e/ou metodologias básicas para o cotidiano de atuação e direcionados especificadamente à equipe;
3. Disponibilização assídua de transporte: para execução de visitas domiciliares e/ou institucionais, como instrumento de avaliação e intervenção multiprofissional in loco;
4. Impacto na demanda da rede de serviços: gerando maior necessidade de intervenções emergentes, a ex.: Política de Saúde e Política de Assistência Social, o que, demandaria dos demais serviços a inevitabilidade de um maior quadro de pessoal e/ou instrumentos que se fizessem necessários para intervenção, principalmente às demandas consideradas de emergência;
5. Necessidade de maiores publicações científicas: nos âmbitos da Psicologia e do Serviço Social que tratassem sobre metodologias de trabalho efetivas e exitosas, de modo a ser implantada e/ou adaptada à realidade do serviço, desde o planejamento anual até o

dia a dia escolar;

6. Discussões e necessária divulgação sobre: a diferença entre Psicologia no contexto escolar e Psicologia Clínica (campo de atuação). Posto o desafio diário imposto pela comunidade escolar ao profissional de Psicologia, na expectativa de um serviço psicológico exclusivamente psicoterapêutico;

7. Discussões e necessária divulgação sobre: o trabalho do Assistente Social ancorado na garantia de Direitos por meio de Articulação com a Rede, visto que, a dinâmica escolar ao esperar essa garantia, ensejava resultados céleres, porém, tratando-se de demandas complexas e que dependem da articulação, por vezes, paulatina entre os serviços da rede;

8. Discussão e reflexão sobre: a Psicologia e o Serviço Social participar ativamente de todo o percurso político e pedagógico escolar. De modo que, seja amplamente discutido que o trabalho multiprofissional é um partícipe das atividades escolares e não núcleo anexo a Escola. Inclui-se: participação de reuniões de planejamento; formação de professores; reuniões com responsáveis; plantões pedagógicos e demais serviços que evoque a relação escola/aluno/sociedade.

9. Discussão e reflexão sobre: medicalização da educação e o uso indiscriminado de diagnósticos de Transtornos de Aprendizagem como esquivas de readaptação metodológica e/ou falhas institucionais e sociais diversas;

10. Dentre demais avanços que, sendo discutidos em espaços como este, visem a melhoria e efetividade na qualidade das intervenções que a Psicologia e Serviço Social executam, no contexto escolar.

A institucionalização garantida pela Lei Brasileira que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, demonstra uma conquista significativa para a população, principalmente, à queles que vivenciam situações de vulnerabilidade social como um marco em sua história de vida. Entretanto, como mencionado por Paulo Freire (2003, p. 47): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e, estaríamos nós, criando possibilidades ao ampliar a compreensão de que a aprendizagem vai além da carteira escolar e do quadro em sala de aula?

### **Considerações Finais**

A proposta deste estudo visou compartilhar um relato de experiência da inserção

de profissionais psicólogos e assistentes sociais num contexto interiorano do Estado de Alagoas. Entendeu-se, no oportuno, que a Psicologia e o Serviço Social encontram em sua trajetória histórica participação no ambiente escolar. Contudo, em nível nacional, expressiva emergência, nos últimos anos, ancorada em acontecimentos sociais e culturais que evidenciaram a necessidade de um fazer escolar somado aos saberes que se debruçam nos estudos a demandas psicológicas e sociais.

A experiência estudada levantou condutas e intervenções exitosas e, também, outras necessárias a reflexões institucionais que podem somar num futuro prestativo do serviço - e em sua manutenção – com qualidade, ética e responsabilidade. No entanto, a importância de discussões metodológicas, em meios acadêmicos e profissionais, também tem papel significativo nesse processo, de modo que, a Psicologia e o Serviço Social, diante da atualidade, possam construir uma prática aproximada das necessidades locais de cada ambiente de trabalho e legitime um conhecimento teórico-técnico brasileiro. Avançando, assim, em produções que legitimem a importância de se fazer Escola, de forma múltipla, como assim o é.

## Referências

APARECIDA, M.; ANTUNES, M. A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília-DF, n. 32, 2012. p. 44-65. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/j6f3HznKpVNrwSKM3gcPGpy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BARBOSA, C. A. **Serviço social na educação: um estudo sobre a atuação do assistente social no contexto educacional brasileiro**. 2016. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 abr. 2023.



BRASIL. **Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília-DF, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm). Acesso em: 30 abr. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação.** Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: DF, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS\\_na\\_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 30 abr. 2023.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – REGIAO 16°. **Pela implementação da lei que assegura o Serviço Social e Psicologia na rede de educação básica, profissionais se mobilizam em Alagoas.** CRESS-AL, 2021. Disponível em: <http://www.cress16.org.br/noticias/pela-implementacao-da-lei-que-assegura-o-servico-social-e-psicologia-na-rede-de-educacao-basica-profissionais-se-mobilizam-em-alagoas>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FACCI, Marida Gonçalves Dias et al. A Psicologia Escolar e Educacional em Tempos de Pandemia. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - São Paulo-SP, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hx3xFK7HJVTwhBRss4pMs6m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

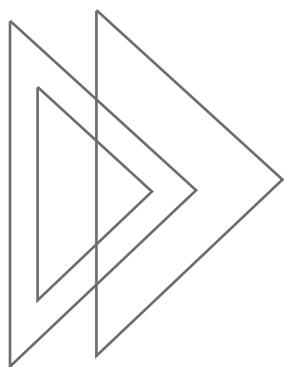
FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo-SP: Paz e Terra, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Educação 2018 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua- PNAD.** 2019. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cde-dc4fb22601ed264c00.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cde-dc4fb22601ed264c00.pdf). Acesso em: 30 abr. 2023.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W., org. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107.

Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

RAMOS, Gessica Priscila. O lógico e o histórico no modelo de descentralização da educação no Brasil. **Revista online de política e Gestão Educacional**, Araraquara-SP, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9138>. Acesso em: 30 abr. 2023.



## **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO QUINTO PARA O SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Leilane Silva Ferreira*

*Matheus Vítório Lopes Gonçalves*

*Milena Wanderley Barros*

### **Introdução**

O processo de transição escolar vem sendo cada vez mais discutido e aprofundado, principalmente após as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a importância da realização das adaptações e articulações para apoiar os alunos no processo de transição, a fim de evitar rupturas no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.

Nesse sentido, compreendemos que há atualmente um olhar mais apurado para a compreensão e necessidade acerca do acompanhamento dos períodos de transição escolar, a saber: fim da educação infantil e início do anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano); fim dos anos iniciais do ensino fundamental e início dos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano); fim dos anos finais do ensino fundamental e início do ensino médio; e fim do ensino médio e início do ensino superior.

Não é recente a discussão sobre a mudança de etapas na educação e a necessidade de adequações durante o processo, visto que o período de transição traz consigo vários impactos que podem dificultar a adaptação das crianças numa nova etapa e inclusive comprometer a continuidade de seus estudos. A esse respeito Dantas et al (2021), apontam que o processo de transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental merece bastante atenção, uma vez que o sexto ano tem apresentado taxas de reprovação e abandono superiores a outras etapas da educação básica.

De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, nas redes públicas municipais, este é um dos períodos que têm o maior índice de reprovação e evasão escolar. Isto, pois, nesse período existem diversos fatores que se articulam simultaneamente de modo a formar um contexto complexo para o processo ensino-aprendizagem: a entrada na adolescência, a mudança da unidocência para a pluridocência, a ampliação das disciplinas escolares e das metodologias de ensino, a adaptação a uma nova escola e conseqüentemente às novas dinâmicas relacionais entre alunos e professores, entre outros (COUTO, 2017; REIS;

NOGUEIRA, 2021).

Segundo o Inep (BRASIL, 2019), o 6º ano apresentou índice de reprovação de 10,2%, o maior dentre todos os anos do ensino fundamental. Além disso, a pandemia da Covid-19 agravou ainda mais os dados negativos sobre a educação. Nesse período 38 milhões de alunos de escolas públicas enfrentaram 287 dias de escolas fechadas entre 2020 e 2021 - a média equivale a quase um ano letivo e meio, o que acarretou uma lacuna na aprendizagem das crianças e adolescentes (BRASIL, 2022). Diante desta realidade, as secretarias de educação de estados e municípios implementaram programas de recomposição da aprendizagem, com o objetivo de sanar e/ou diminuir as perdas que o período de isolamento ocasionou no processo de desenvolvimento dos alunos.

É importante citar ainda que as escolas dos anos finais possuem uma dinâmica muito diferente das escolas dos anos iniciais, o que impacta significativamente na adaptação e desenvolvimento desses alunos, principalmente após o período de isolamento. Cunha (2016) afirma que a transição para os anos finais do ensino fundamental pode gerar expectativas, inseguranças, medos e, em consequência, dificuldades de aprendizagem decorrentes dessas mudanças na rotina e nas dinâmicas escolares. Além disso, destacamos que estes estudantes entram também numa nova etapa de seu ciclo de vida: a adolescência.

Essa dupla transição envolve não somente uma mudança cronológica, mas também comportamental, construção de novas (re)significações sobre o seu papel na sociedade e, conseqüentemente, da identidade, ou seja, é uma fase em que se espera das crianças/adolescentes comportamentos mais maduros, exigindo-lhes mais responsabilidades e autonomia para a realização das tarefas e afazeres diários (REIS; NOGUEIRA, 2021, pp. 12-13).

Diante do exposto, trazemos aqui um relato de experiência sobre as contribuições da Psicologia Escolar no processo de transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental. A intervenção foi realizada numa escola da rede pública municipal de Maceió, que atende alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais, ou seja, tem como clientela as crianças em idade escolar do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

No contexto desta instituição, ao fim do quinto ano as crianças precisam deixar a escola e partir para uma escola que oferece a nova etapa do ensino fundamental, os anos

finais. Compreendendo essa realidade, a própria escola já possui parceria com escolas no entorno para as quais a maioria dos alunos são encaminhados. Nesse sentido, a intervenção realizada pelo serviço de psicologia escolar da instituição teve como objetivo minimizar os impactos negativos da transição e auxiliar os alunos a passarem por esse processo de forma mais consciente e menos traumática.

### **Transição escolar e adolescência**

O período de transição escolar do quinto para o sexto ano do ensino fundamental ocorre por volta dos 11 anos de idade, período que marca o fim da infância e início da adolescência, como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Compreendemos, contudo, que o fator idade não é o único marco quando falamos em desenvolvimento. É preciso levar em consideração fatores histórico-culturais e o surgimento do pensamento conceitual para uma melhor compreensão deste ciclo de vida (VIGOTSKI, 1991).

De acordo com Vygotsky (1991) a adolescência é um período crítico, de grandes transformações físicas, psicológicas, afetivas e sociais, pois é o momento do desenvolvimento que dá origem a um funcionamento completamente novo do psiquismo: a formação dos conceitos.

Souza e Silva (2018) apontam que

A consolidação da formação em conceitos tem implicações diretas no modo como o adolescente interpreta e atua no mundo. Contraditoriamente, a maior capacidade de análise da realidade e de acesso aos novos elementos culturais é confrontada com os limites e expectativas impostas ao adolescente [...] (p. 09).

Se considerarmos que toda a conduta do ser humano é regida por necessidades que vão se modificando ao longo do desenvolvimento, podemos afirmar então que na chamada idade de transição, como descreve Vigotski (1991), há uma mudança nos interesses da criança. É nesse período, a partir das exigências sociais, que surge a necessidade de adaptação ao novo ciclo escolar, para isso as crianças precisam lançar mão de novas atitudes, há uma necessidade de criar novos hábitos e novos comportamentos para enfrentar a realidade social que lhes é apresentada.

Nessa direção, compreendemos que as crianças precisam do suporte de seus pa-

res, professores e familiares para lidar com as mudanças que lhe são impostas. Devendo, portanto, a escola criar espaços intencionais de reflexão e acompanhamento dos processos de transição escolar, especialmente nesta dupla transição (da infância para a adolescência; dos anos iniciais para os anos finais).

Entretanto, é possível afirmar que nem sempre esse aspecto foi levado em consideração pelas equipes escolares, ao naturalizar e não oferecer o suporte necessário para as crianças nesta etapa. Tomando por base o avanço da legislação brasileira de educação podemos considerar que houve muitas mudanças nessa compreensão.

Verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, ao descrever o funcionamento do Ensino Fundamental, estabelece que este é obrigatório, tem duração de 9 anos, gratuito em escola pública, mas não traz uma distinção no que diz respeito à divisão do Ensino Fundamental em duas etapas, declarando apenas que “§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”.

Mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) essa distinção está mais clara e a discussão aponta que os alunos dos anos finais se deparam com desafios de maior complexidade na medida em que precisam se apropriar e adaptar às diferentes lógicas de organização. Sobre tais mudanças, a BNCC destaca o aumento do número de professores, que ocasiona uma maior rotatividade em sala, que os horários das aulas ficam mais fragmentados, havendo uma organização diferente da estrutura temporal das disciplinas curriculares que passam a ser contadas em tempo/aula.

O documento cita ainda que a partir do 6º ano, as aulas passam a ter 50 minutos de duração, com sirenes entre cada uma delas para sinalizar o fim/início das aulas, anunciando também a mudança dos professores em sala. Sobre a pluridocência, a BNCC aponta que:

Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2016).

Reis e Nogueira (2021) ao discutirem sobre a mudança para a pluridocência, destacam o lugar da afetividade nesse processo, uma vez que demonstram que os alunos do 6º ano sentem falta de maior proximidade com os professores como nos anos iniciais. A

unidocência propicia um maior intervalo de tempo dentro das salas, favorecendo assim a criação de vínculos afetivos entre professor e aluno, o que possibilita que as relações interpessoais fiquem mais intensas e próximas.

A respeito disso, destacamos a mudança de escola que é imposta a esses alunos. Apesar das escolas, de forma geral, apresentarem uma “cultura escolar” similar, cada unidade escolar reúne objetivos, regras e condutas específicas. Desse modo, os alunos, que precisam mudar de escola, se deparam com um ambiente completamente novo, com regras, lógicas de funcionamento e normas particulares.

Nessa fase específica destacamos que os alunos do 5º ano saem de uma escola na qual são os mais velhos, conseqüentemente, os “mais fortes”, “mais poderosos” e todos esses simbolismos que acompanham essa dinâmica relacional, e passam a ser os alunos mais novos da escola, o que impacta na sua autoestima, uma vez que se vêem novamente num local de fragilidade perante os mais velhos. Esse processo faz com que muitos dos seus repertórios de autodefesa e proteção, já cristalizados, se desfaçam ou se fragilizem. Além disso, a BNCC aponta que a faixa etária transicional entre infância e adolescência, que os estudantes dessa fase estão inseridos, é marcada por intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nessa fase, tornam-se mais amplos os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos.

Desse modo, considerar esta fase de transição requer a compreensão dos estudantes enquanto sujeitos em processo de desenvolvimento marcados por singularidades e que por isso necessitam de práticas escolares também singulares de modo a respeitar e acompanhar suas diferentes necessidades.

A atuação da (o) psicóloga (o) escolar no processo de transição

Diversas são as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) na escola, de acordo com Martinez (2010) esse fazer pode transitar entre uma atuação tradicional e/ou uma atuação emergente a partir das demandas que encontra no ambiente escolar e da forma como conduz o seu trabalho. Autores da psicologia escolar e educacional apontam ainda a necessidade de realizar o levantamento de informações sobre a instituição a fim de elaborar projetos de intervenção preventivos, contextualizados e coletivos, que façam sentido para a realidade escolar (MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Encontramos ainda nas Referências técnicas para a atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019), subsídios e orientações sobre o trabalho dos profissionais de psicologia com grupos de alunos, incluindo

os períodos de transição escolar. No entanto, a literatura da psicologia escolar e educacional pouco aborda essa temática. Numa rápida busca por artigos científicos na base de dados Periódicos capes utilizando os descritores Psicologia escolar AND transição escolar AND anos finais encontramos apenas 1 artigo em língua portuguesa publicado nos últimos 5 anos com o título “Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrada da literatura”.

Em sua pesquisa Cassoni et al (2021) indicam que os estudos sobre transição escolar analisam tanto os fatores de risco quanto os fatores de proteção ligados ao desempenho acadêmico e socioemocional dos alunos neste período de transição. De acordo com o autor, os principais fatores de risco são de cunho pessoal como o aumento da ansiedade e do estresse diante da dificuldade de adaptação ao novo ciclo escolar.

Já os fatores de proteção apontados na pesquisa são os contextuais como: o apoio social dos colegas, familiares e professores e o engajamento escolar do adolescente. De acordo com os autores, esses fatores de proteção podem até mesmo atenuar os fatores de risco acima citados.

A partir desses apontamentos, compreendemos que é essencial que os profissionais da escola, incluindo a(o) psicóloga(o) escolar, auxiliem os alunos nesse processo de transição, oportunizando de forma intencional o desenvolvimento de novos hábitos, atitudes e ações diante do novo momento que se apresenta.

Consideramos, portanto, que é função da(o) psicóloga(o) escolar possibilitar e potencializar os fatores de proteção relacionados a essa nova etapa, favorecendo espaços de discussão com a equipe escolar: gestão, professores e coordenação pedagógica, bem como facilitar a comunicação dos alunos do 5º ano com os professores dos anos finais do ensino fundamental, a fim de auxiliar os estudantes a passarem pela transição com menos estresse e ansiedade.

## **Metodologia**

A partir do mapeamento institucional realizado na escola, foi possível identificar a necessidade de fazer o acompanhamento dos alunos do 5º ano, uma vez que ao final do ano letivo esses alunos deveriam sair da escola, sendo direcionados a um novo ambiente escolar repleto de desafios.

Dessa maneira, construímos um projeto de intervenção alinhado às necessidades da instituição educacional. Vários foram os objetivos programados na intervenção: Auxiliar os alunos do 5º ano a compreender e lidar com o processo de transição para o 6º ano;



refletir sobre as mudanças como processos importantes da vida; minimizar os impactos negativos do processo de mudança de escola nessa nova etapa da educação básica; e mobilizar repertórios para que os estudantes lidem com as mudanças que a nova etapa e escola exigem.

Como metodologia foram adotadas a proposta de oficina lúdica, visita de ambientação e roda de conversa para esclarecer as dúvidas dos alunos e diminuir as angústias próprias desse momento de transição. Tivemos como público-alvo 5 turmas do 5º ano do ensino fundamental, cerca de 150 alunos. Na metodologia adotada foram programadas 3 etapas em cada turma. Na primeira etapa foi realizada uma **oficina lúdica**. A segunda etapa da intervenção foi a realização da **visita de ambientação** e a terceira etapa foi reservada para uma **roda de conversa** para dirimir as dúvidas após a visita.

### **Etapa 1 - Oficina lúdica**

Nesta oficina utilizamos a dinâmica Mudanças do outro, proporcionando inicialmente a reflexão sobre as mudanças que conseguimos enxergar nos outros. A dinâmica consistia em organizar a turma em duplas, solicitar que as crianças ficassem de costas uma para outra, enquanto realizavam algumas mudanças em si mesmas (exemplo: tirar o brinco ou o sapato, dobrar a barra da calça, etc) e depois virar um para o outro e identificar as mudanças realizadas.

Após a dinâmica foi realizada uma roda de conversa para refletir sobre mudanças a partir de perguntas disparadoras: - O que significa mudar? - Que sentimentos e pensamentos estão vinculados ao processo de mudança?

Nesta mesma oficina convidamos as crianças a produzirem em grupo, de maneira colaborativa, um checklist seguindo as perguntas: 1 - Quais as expectativas para o 6º ano? (Tabela 1) e 2 - O que preciso mudar para o 6º ano? (Tabela 1). Após a criação das listas, fizemos a socialização anotando no quadro branco as respostas de cada grupo e conversamos sobre essas respostas. No final da oficina as crianças foram convidadas a avaliar a atividade com uma palavra (Tabela 2).

### **Etapa 2 - Visita de ambientação e aula experimental**

A segunda etapa da intervenção contou com a realização da visita de ambientação numa escola dos anos finais do ensino fundamental. O objetivo foi proporcionar às crianças um contato prévio com um ambiente escolar direcionado a nova etapa do ensino fundamental a fim de esclarecer sobre horários, rotinas e funcionamento da escola.

Para recepcionar os estudantes, havia 1 professora de ciências da natureza, 1 professor de ciências humanas e 2 Gestoras escolares. Inicialmente, os alunos foram direcionados a um pátio em que a diretora falou um pouco sobre a importante mudança do 5º para o 6º ano e convidou os alunos para fazer um tour pela escola. O objetivo desse momento foi explorar o ambiente e conhecer coisas novas, por exemplo: o laboratório de ciências da natureza, laboratório de informática, as divisões das salas (maiores e com cadeiras diferentes), o refeitório, a extensão do pátio, dentre outras coisas.

Posteriormente, os alunos foram divididos para iniciar duas aulas: Ciências e Ensino Religioso. Esse momento foi importante para os professores explicarem o funcionamento das aulas e a nova dinâmica da escola com mais matérias e mais professores. Seguindo a rotina escolar do 6º ano, os estudantes participaram do intervalo de 20 minutos, lancharam no refeitório da escola e ficaram livres para explorar o ambiente (jogar bola, conhecer o espaço, etc.)

Após o intervalo os alunos foram direcionados ao laboratório de ciências para uma aula prática com o uso de microscópio e interação com objetos de pesquisa. Para finalizar o dia de atividades os professores fizeram suas falas finais esclarecendo as dúvidas sobre horários, rotinas e funcionamento da escola.

### **Etapa 3 - Roda de conversa**

Após a visita retornamos à escola do 5º ano e foi reservado um momento com a equipe de Psicologia escolar para que as crianças pudessem refletir sobre suas experiências na nova escola e pudessem tirar as principais dúvidas que surgiram no momento da visita.

### **Principais resultados da intervenção**

A partir das oficinas foram construídas 2 tabelas reunindo as falas dos estudantes a fim de nos ajudar na compreensão das reflexões estabelecidas durante as oficinas. As tabelas reúnem respectivamente as respostas dos estudantes a “Quais as expectativas para o 6º ano?”, “O que eu preciso mudar para o 6º ano?” e “Avalie a oficina com uma palavra”. Observamos aqui as mudanças de interesse no período de transição da infância para a adolescência, o que Vigotski (1991) aponta como o processo de evolução que traz consigo uma involução. Ou seja, quando os alunos apontam suas expectativas para a nova série e trazem aspectos como “ver meninas bonitas” e “namorar” nos sugere que estão surgindo novos interesses, próprios da adolescência, enquanto os interesses infantis como por

exemplo o brincar, vão perdendo lugar. Isso fica ainda mais explícito no Tabela 1, quando perguntados sobre o que desejam mudar, os alunos apontam precisar “ter maturidade” e “não me machucar com as pessoas”.

Tabela 1 – Expectativas e mudanças para o 6º ano

<b>Quais as expectativas para o 6º ano?</b>	<b>O que eu preciso mudar para o 6º ano?</b>
Chato e difícil	Ser inteligente e melhor nos estudos
Vai ser difícil mudar e se acostumar de uma turma para outra sem conhecer ninguém	Ser melhor em Matemática
Jogar futebol na quadra todo dia	Ser melhor na vida
Provas, aulas, tarefas mais difíceis	Material escolar: caderno, estojo, mochila
Ver meninas bonitas	Estudar mais
Estudar para ser melhor e mais que o normal	Escrever de caneta
Passar de ano mais uma vez	Prestar mais atenção
Ser feliz	Ser um melhor colega
Fazer amigos, ter mais amigos.	Criar coragem para acordar cedo
Largar cedo	Deixar de ser tímida
Respeitar os professores	Ter maturidade
Namorar	Ser mais esperto, mais legal.
Que não arrumem briga	Não me machucar com as pessoas
	Não repetir de ano <sup>i</sup>

Fonte: De autoria própria

Segundo Cassoni et al (2021), “o entendimento dos processos e fatores que proporcionam o desenvolvimento socioemocional na transição escolar pode favorecer a construção de competências dos alunos e práticas escolares para superação das adversidades na instituição” (p. 6).

Destacamos ainda que os alunos apontam para o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes na Tabela 1, por exemplo, “Ser um melhor colega”, “ser mais esperto, mais legal” e “deixar de ser tímida”. Ainda nessa direção os alunos apontam como expectativas “respeitar os professores”, “fazer amigos” e “ter mais amigos”. Esses aspectos corroboram com os estudos de Cassoni et al (2021) quando apontam

que os principais fatores de proteção para os alunos no período de transição do 5º para o 6º ano são os contextuais, ou seja, “o apoio social proveniente dos professores e pares, assim como o engajamento escolar pelos estudantes” (p. 7).

No que diz respeito ao engajamento escolar, observamos algumas falas dos alunos, principalmente no que diz respeito a mudanças no comportamento em relação ao processo de aprendizagem como “ser mais inteligente e melhor nos estudos”, “ser melhor em matemática”, “prestar mais atenção” e “estudar mais”. É importante frisar que - como já mencionado - a transição escolar não se resume a uma mera questão de melhorar o desempenho acadêmico, como notas, mas esse ponto apareceu com ênfase nas intervenções.

Tabela 2 - Avaliação da oficina

---

<b>Avalie a oficina com uma palavra</b>
Viagem
Sentir algo diferente
Bagunça
Estresse
Raiva
Dor de cabeça
Mudar de escola
Mudanças
Mudar o visual
Correria
Mudar a personalidade
Mudar de criança para adolescente
Crescer

---

Fonte: De autoria própria

No fim da oficina as crianças foram convidadas a avaliar o momento com uma palavra, no quadro acima apontamos as palavras utilizadas e percebemos respostas como “Dor de cabeça” e “Estresse”, tais sentimentos estão relacionados ao constante movimento de se deparar com problemas e barreiras a serem superadas. Destacamos ainda a

expressão “mudar de criança para adolescente” e a palavra “crescer”. Podemos dizer que essa oficina contribuiu para que as crianças refletissem sobre seu processo de crescimento e pudessem criar estratégias, ainda que simbólicas, para lidar com as mudanças nesse processo de transição.

Com relação a minimização dos impactos negativos do processo de transição, durante as aulas experimentais de Ensino Religioso e Ciências, os estudantes tiveram um momento mais próximo com os 2 professores para tirar qualquer tipo de dúvidas, não só relacionadas aos assuntos abordados. Além disso, a diretora da escola entrou na sala para conversar com os alunos. Algumas dúvidas levantadas por eles foram “que horas é o intervalo?”, “Que horas começa a aula?”, “Qual dia começa a aula?”, “Pode jogar futebol no recreio?” Esses questionamentos nos fazem pensar sobre o movimento dos estudantes tentarem se ajustar à nova rotina, criando repertórios para lidar com os desafios que lhes serão colocados na nova etapa do ensino fundamental.

Nas rodas de conversa após a visita, percebemos uma diminuição nas questões trazidas pelos alunos, pois já haviam vivenciado o dia na nova escola e tiveram acesso aos profissionais deste novo ambiente sanando assim seus questionamentos. Percebemos ainda que algumas perguntas eram respondidas pelos próprios colegas. De uma maneira geral os alunos avaliaram a visita como positiva. Consideramos aqui o potencial desta última roda de conversa para que pudéssemos acessar as impressões dos alunos e marcar o último momento da intervenção com a turma.

De modo geral, podemos afirmar que ajudamos na construção de repertórios que diminuem os fatores de risco e potencializam os fatores de proteção relacionados às experiências de transição escolar, na medida em que tensionamos os estudantes a refletirem sobre as mudanças necessárias para uma melhor adaptação ao novo ano escolar. Ao construir a dinâmica das listas, refletimos sobre as habilidades já existentes nos alunos, pensando suas potencialidades e fraquezas, a fim de traçar metas (O que eu preciso mudar para o 6º ano?) para ampliação de seus repertórios de forma a contribuir para a minimização dos impactos negativos no processo de transição.

### **Considerações Finais**

Consideramos que a intervenção proposta trouxe contribuições importantes em pelo menos três dimensões: nos alunos que participaram da intervenção, na equipe escolar das duas escolas envolvidas na intervenção e na atuação da(o) psicóloga(o) escolar.

Compreendemos que os alunos foram os principais beneficiados pela intervenção,

uma vez que lhes foram propostas reflexões sobre as mudanças e sua importância para a continuidade de seus estudos, desenvolvendo assim habilidades socioemocionais como abertura ao novo e resiliência emocional. Ampliamos os repertórios para lidar com as situações que irão enfrentar nos anos finais a partir da visita ao novo ambiente escolar e construímos uma rede de apoio, possibilitando um espaço de escuta e orientação sobre suas principais dúvidas.

Em relação às escolas, consideramos que a intervenção abriu espaço para a discussão entre os profissionais da educação sobre a importância da adaptação de estratégias pedagógicas no encerramento de uma etapa e início de outra. Houve assim, a sensibilização de professores, coordenadores pedagógicos e gestão escolar diante da compreensão sobre a importância de construir uma rede de apoio que trouxesse leveza e tranquilidade para a transição dos alunos.

Para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar, é possível trazer à tona a sua importância na mediação dos processos junto às equipes escolares, no contato direto com os alunos durante as oficinas, e na construção e ampliação de uma rede de apoio que sustentou a transição escolar dando espaço de fala e escuta às crianças nesse período crítico do desenvolvimento. Apresentamos assim uma proposta de atuação para os profissionais de psicologia, na direção de integrar os diferentes atores escolares a fim de potencializar os fatores de proteção e diminuir os fatores de risco envolvidos no processo de transição escolar.

Apontamos ainda que em nossa intervenção estava prevista uma oficina de teatro, com o objetivo de criar situações hipotéticas do sexto ano para que as crianças pudessem encenar suas resoluções. Contudo, devido ao calendário escolar e às atividades que a escola já havia previsto, não foi possível a realização desta última oficina, dessa maneira deixamos aqui a sugestão da atividade para intervenções futuras.

Na mesma linha de sugestões, observamos como necessário para intervenções futuras a participação das famílias, com rodas de conversa e espaço para orientações, a fim de que as crianças contem com uma rede de apoio ainda mais forte e alinhada durante o período de transição escolar.

## **Referências**

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal, 1990. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=-461cXRq1keFpWT13a>>. Acesso em: abr. 2023.

CASSONI, Cynthia et al. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências para atuação de psicólogas (os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019.

COUTO, André Augusto dos Anjos. **Reprovação**: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQPNHE>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CUNHA, Jurema Maria Gomes da. Dificuldades enfrentadas pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/53321>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes et al. Afiliação no sexto ano do ensino fundamental sob o olhar dos alunos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

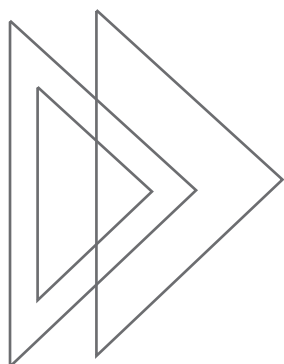
MARTÍNEZ, Albertina. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

REIS, Ludimila Maria da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

SOUZA, Candida de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Adolescência em Debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 23, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**, v. 6. Madrid: Visor, 1991





## LIGAS ACADÊMICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

*Karen Aline Salvador Guerra*

*Cristiana de França Monteiro*

*Adriana Melo Ferreira Calheiros*

*Liércio Pinheiro de Araújo*

### **Introdução**

No cenário educacional contemporâneo, as ligas acadêmicas têm se destacado como espaços de aprendizado complementar e enriquecedor para os estudantes. Estas associações estudantis, geralmente formadas por alunos de uma mesma instituição e interessados em um campo específico do conhecimento, desempenham um papel crucial no desenvolvimento acadêmico e profissional dos participantes. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado diferenciado e colaborativo, as ligas acadêmicas contribuem significativamente para a formação integral dos estudantes.

Um dos principais benefícios das ligas acadêmicas é a possibilidade de aprofundamento nos conteúdos relacionados ao campo de estudo escolhido. Enquanto as aulas tradicionais oferecem um panorama geral das disciplinas, as ligas permitem explorar tópicos específicos de maneira mais detalhada, por meio de debates, palestras, workshops e estudos de casos. Esse aprofundamento não apenas amplia o conhecimento técnico, mas também fomenta o pensamento crítico e analítico, habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional.

Além disso, as ligas acadêmicas promovem um ambiente de aprendizado colaborativo. Os membros têm a oportunidade de interagir com colegas que compartilham o mesmo interesse e paixão pelo campo de estudo, o que estimula a troca de ideias, a discussão de conceitos complexos e o desenvolvimento de projetos conjuntos. A colaboração não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece as habilidades de trabalho em equipe e comunicação, essenciais para o sucesso em qualquer carreira.

Outro aspecto relevante é o estímulo à prática e à aplicação do conhecimento teórico. Muitas ligas acadêmicas realizam atividades práticas, como simulações, estudos de caso reais e projetos de pesquisa. Essas experiências proporcionam aos estudantes a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam em sala de aula, enfrentando desafios do mundo real e desenvolvendo habilidades práticas diretamente relacionadas à sua área de interesse.

Ademais, as ligas acadêmicas também podem desempenhar um papel importante na formação de uma rede de contatos profissionais. A interação regular com colegas, professores e profissionais convidados possibilita a criação de conexões valiosas para o futuro. A participação em eventos, congressos e conferências promovidos pelas ligas oferece um espaço para os estudantes se conectarem com indivíduos influentes em suas áreas de interesse, potencialmente abrindo portas para estágios, oportunidades de pesquisa e até mesmo futuros empregos.

Podemos afirmar que as ligas acadêmicas constituem um componente essencial da jornada educacional e profissional dos estudantes. Elas complementam o aprendizado formal, proporcionam aprofundamento no conhecimento, estimulam o pensamento crítico e analítico, promovem a colaboração e a prática, além de contribuir para a construção de redes de contatos. Os benefícios oferecidos pelas ligas acadêmicas não apenas enriquecem a experiência estudantil, mas também preparam os alunos para enfrentar os desafios do mundo acadêmico e profissional com confiança e excelência. Portanto, investir e participar ativamente dessas associações é uma escolha inteligente e gratificante para qualquer estudante comprometido com seu crescimento pessoal e intelectual. Nas próximas linhas apresentamos o modelo proposto para o desenvolvimento da Liga Acadêmica de Neuropsicologia Cognitiva – LANC do curso de psicologia da Faculdade Estácio e as atividades propostas que foram desenvolvidas para o processo de aprendizagem dos alunos participantes.

### **A Liga Acadêmica de Neuropsicologia cognitiva: um relato de experiência**

A Liga Acadêmica de Neuropsicologia cognitiva foi idealizada durante o período inicial da Pandemia por COVID19, onde enfrentou desafios atípicos para a formação acadêmica em Psicologia. Neste período, desenhou-se uma situação, nunca vista na realidade da sociedade mundial, que marcaria, profundamente, o formato de ensino/aprendizagem em todos os setores da educação.

Segundo MOREIRA, HENRIQUES E BARROS (2020) “A suspensão das atividades letivas presenciais por todo o mundo impôs aos gestores educacionais, professores e estudantes, o desafio de uma adaptação e transformação, até então, inimagináveis, obrigando-os a um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação on-line/remoto”. Os professores se viram pressionados a migrar para o ensino à distância, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos espaços de aprendizagem presenciais, naquilo que tem sido designado

por “ensino remoto de emergência”.

Mesmo com todas as dificuldades iniciais, os discentes do curso de Psicologia buscaram o estabelecido do professor orientador, que seguiu no cumprimento dos requisitos da formação do núcleo e, desenvolvimento de estratégias, que melhor proporcionam a experiência aos discentes.

Dessa forma, uma liga acadêmica tem por objetivo promover conhecimento aprofundando teórico-prático através da articulação do tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão, afastando-se da lógica conteudista que o sistema graduação regular oferece, aproximando o estudante de uma oportunidade de aprendizado extracurricular, de caráter complementar à sua formação a qual encontra-se proposto; assim, com este propósito, surgiram às primeiras ligas acadêmicas no século XX.

### **O Surgimento e proposta da Liga de Neuropsicologia Cognitiva**

A Liga Acadêmica de Neuropsicologia Cognitiva – LANC / Estácio de Alagoas, surgiu a partir do interesse em construir um espaço acadêmico para discussões a respeito da Psicologia no contexto da Neuropsicologia Cognitiva, ampliando assim o conhecimento acerca das práticas de intervenções mais apropriadas para o neurodesenvolvimento cognitivo infantil.

A LANC Foi fundada em de 20 de abril de 2021 pela iniciativa e organização das acadêmicas do curso de Psicologia da Faculdade Estácio - Campus Jatiúca, que se uniram para formação e organização visando cumprir objetivos complementares do ensino com práticas dos estudos da Neuropsicologia, dentro do tripé: ensino, pesquisa e extensão, de forma integrada sob a orientação e supervisão do Professor Liércio Pinheiro de Araújo, atualmente coordenador do curso de Psicologia da referida faculdade.

A proposta da liga foi inicialmente promover pesquisas científicas e a produção de projetos de atuação acerca de determinados temas dentro do campo da Neuropsicologia. Uma das principais produções pautadas na neuropsicologia aplicada foi a realização de avaliações neuropsicológicas na Clínica da Faculdade Estácio e a utilização de técnicas observação do comportamento

O LANC teve como objetivo promover o estudo, a pesquisa e a discussão sobre temas relacionados à neuropsicologia e ao funcionamento cognitivo.

A Liga desenvolveu diversas atividades, como:

1. **Seminários e Palestras:** Organização de eventos com a participação de

profissionais da área para discutir temas relevantes.

2. **Grupos de Estudo:** Reuniões regulares para revisão de literatura e discussão de artigos científicos.
3. **Atividades de Extensão:** Realização de atividades voltadas para a comunidade, como palestras informativas sobre saúde cerebral, campanhas de conscientização realizada em uma escola pública no município de Maceió, Alagoas.
4. **Participação em Congressos:** Estimular a participação dos membros em eventos científicos e acadêmicos relacionados à Neuropsicologia.
5. **Pesquisa:** Incentivar e apoiar projetos de pesquisa na área da neuropsicologia infantil.
6. **Desenvolvimento Profissional:** Oferecer workshops e orientações aos pais sobre os transtornos do neurodesenvolvimento.
7. **Intercâmbio de Conhecimento:** Promover a troca de informações e experiências entre os membros da Liga.
8. **Publicações:** Encorajar a produção de artigos e trabalhos acadêmicos.
9. **Atividades de Educação Continuada:** Promover cursos e treinamentos para aprimoramento profissional.

### **A seleção de novos membros**

Para que houvesse a composição da equipe de trabalho, foi feita a publicidade do edital para a seleção de membros ligantes em agosto de 2021, sob a supervisão da Coordenação de Pesquisa e Extensão Faculdade Estácio, seguindo os critérios sugeridos pela instituição. Tais critérios se pautaram em: Curso Introdutório; Seleção/Entrevista para novos membros da liga; Prova remota (Plataforma TEAMS); Resultado; Assinatura dos respectivos termos de compromissos; Aula inaugural para recepção dos novos membros com composição atendendo os requisitos regulamentares de Liga Acadêmica.

Com os membros definidos depois da seleção, a formação oscilou entre 13 e 7 componentes. Esta oscilação de números de componentes, explicitou-se em momentos em que a desmotivação que se fez presente, haja vista processo pandêmico por COVID-19, causando ausência dos membros em encontros importantes. E devido a essa, foi necessário a adoção de novas dinâmicas de vivência proporcionando diálogos mais humanizados com os membros da liga para a continuidade da frequência deles nas atividades e estudos.

Dessa forma, a seleção de novos membros para uma Liga Acadêmica de Neuropsicologia Cognitiva envolveu um processo que visa identificar estudantes interessados e

comprometidos com os objetivos da organização. Abaixo, como base em nossa experiência, apresentamos um modelo geral que pode ser adaptado de acordo com as necessidades e procedimentos específicos para a formação de novas Ligas Acadêmicas:

**1. Divulgação e Conscientização:**

- Anuncie a abertura do processo de seleção através de canais como redes sociais, murais, e-mail, e eventos acadêmicos.
- Esclareça os requisitos para participar da Liga, como curso, semestre e disponibilidade de tempo.

**2. Formulário de Inscrição:**

- Crie um formulário de inscrição que inclua informações como nome, curso, semestre, contato, motivação para participar e eventuais experiências relacionadas.

**3. Análise de Currículos e Cartas de Motivação:**

- Avalie os currículos dos candidatos em busca de experiências prévias na área, cursos relevantes, participação em eventos acadêmicos, etc.
- Leve em consideração a carta de motivação para entender o interesse e a dedicação dos candidatos.

**4. Entrevistas (Opcional):**

- Se desejar, pode ser útil realizar entrevistas para conhecer melhor os candidatos e discutir suas motivações e expectativas em relação à Liga.

**5. Avaliação de Disponibilidade e Compromisso:**

- Certifique-se de que os candidatos têm disponibilidade para participar das atividades da Liga e estão dispostos a se comprometer com os objetivos da organização.

**6. Comitê de Seleção:**

- Forme um comitê composto por membros experientes da Liga ou professores da área para ajudar na avaliação dos candidatos.

**7. Comunicação dos Resultados:**

- Notifique os candidatos sobre o resultado do processo de seleção. Isso pode ser feito por e-mail ou em uma reunião presencial.

**8. Integração dos Novos Membros:**

- Realize uma reunião de boas-vindas para apresentar os novos membros à Liga e explicar as atividades e expectativas.

## **Os estudos**

Os momentos de estudos aconteceram através de encontros conduzidos pelo orientador e pelos próprios integrantes. Os conteúdos trabalhados sempre eram divulgados com a devida antecedência, visando preparação das apresentações e a leitura dos materiais. Por meio da autonomia e participação ativa os membros ligantes experienciaram o autêntico aprendizado com a construção e compartilhamento dos pensamentos e ideias que contribuiriam para a motivação e conhecimento no percurso acadêmico dos alunos. Embalados por este anseio, a Liga de Neuropsicologia Cognitiva Infantil cercou-se de recursos seguindo um calendário pré-definido com:

- Aulas, palestras e reuniões (para deliberação da liga, estudos científicos) remotas pelas plataformas digitais (TEAMS; Google Meet; TELEGRAM);
- Apresentação das aulas e palestras;
- Vídeos para estudos de caso;
- Livros e filmes;
- Aulas e práticas presenciais semanais com 12h por semana;
- Realização de um Simpósio (presencial);
- Testes Neuropsicológico de uso não restrito e restrito com supervisão do supervisor/orientador;
- Uso da plataforma digital Even para controle financeiro e emissão de certificados;
- Parceria com escola pública;
- Atendimento laboratoriais na instituição com supervisão.

A LANC estruturava reuniões semanais, com objetivo de estudar e experienciar de maneira técnica/científica o campo da Neuropsicologia Cognitiva. As ações práticas de estudos ocorriam (via plataforma TEAMS ou no laboratório da Faculdade Estácio e posteriormente aplicadas no acompanhamento dos alunos de uma escola pública localizada no município de Maceió.

## **As ações práticas**

No propósito de promover interação entre profissionais da área, e melhor capacitação a Liga que desenvolveu ações importantes com diversos profissionais, e ainda, promoveu por meio de seus membros, palestras, seminários, simpósios, cursos, todos

com certificados emitidos pela LANC, via plataforma digital (EVEN), para fomentar conhecimento científico na academia, além de agregar horas AAC que favoreceram as complementares da comunidade acadêmica.

Segundo TORRES (2008, p. 22) “as Ligas devem configurar espaços em que o aluno possa atuar junto à comunidade como agente de promoção (...) e transformação social, ampliando o objeto da prática (...), reconhecendo as pessoas em seu todo como atores do processo”.

Neste tocante, às ações/atividades propiciadas destacaram-se a prática da aplicação dos testes de rastreio no ambiente escolar das séries iniciais de uma escola pública da rede municipal de ensino e atendimento individual no laboratório de Psicologia da faculdade.

A Liga acadêmica de Neuropsicologia Cognitiva – LANC – desenvolveu ações entre os 11 e 17 de maio de /2022, onde desenvolveu ações a partir aplicação do teste TCLPP visando à avaliação neuropsicológica em todas as turmas das 3ª e 4ª série matutino e vespertino, contribuindo dessa maneira com a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos em fase escolar.

Os testes selecionados foram escolhidos mediante relação custo/benefício para aquisição e alinhamento com o propósito do objeto de estudo e, formato para aplicação, que viabilizasse o rastreio na identificação de dificuldade de aprendizagem de forma individualizada, clinicamente, e aplicação em grande grupo, coletivamente. Os testes abrangiam os campos cognitivos de: Linguagem, Memória, Atenção, Maturidade Mental e Funções Executivas.

### **Os testes utilizados nas ações**

O teste utilizado como para rastreio foi o TCLPP, permitiu uma checagem interna das conclusões e uma considerável validação cruzada das evidências fornecidas em cada tipo de par ou subteste.

Para colaborar com a equipe pedagógica da escola municipal, os membros ligantes promoveram com a supervisão do professor Liércio Pinheiro um curso sobre o teste PIAFEX (funções executivas), que possui a importância da linguagem e os centros de controle da linguagem no cérebro humano. Funções executivas clássicas; processamento encefálico de funções executivas; memória de trabalho; controle inibitório; flexibilidade cognitiva e redes frontais executivas. Emoções primárias, secundárias e de fundo; teorias da emoção; amígdala e medo; córtex pré-frontal e processamento emocional da tomada

de decisão.

Perceber que a linguagem, os comportamentos motivados, nossas emoções e as funções executivas são essenciais para respostas adequadas à vivência em sociedade como conhecemos, compreendendo, dessa forma, que identificar as bases neurais de tais processos é importante para que se entenda as diferentes respostas humanas, bem como suas adaptações

### **Teste aplicado no formato coletivo na escola pública de ensino fundamental das séries iniciais**

O Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

Autor do teste: Alessandra Gotuzo Seabra e Fernando C. Capovilla - 2011

Avaliação dos processos de reconhecimento e decodificação na leitura silenciosa de itens isolados. Os padrões de resposta permitem a identificação dos estágios de desenvolvimento da leitura ao longo dos estágios logográfico, alfabético e ortográfico. O objetivo deste estudo foi derivar tabelas de dados normativos para o TCLPP e seus sete subtestes e correlacionar as pontuações totais no TCLPP e o desempenho em cada subteste com testes de compreensão de leitura de sentenças. Participaram alunos do 1º ao 5º ano de escolas municipais.

Após estas vivências, houve a compilação dos resultados, e formatação de apresentação para posterior divulgação dos resultados gerais do TCLPP junto à escola, com participação de direção e professores. Estes dados contribuirão como oportunidade de identificação e reavaliação dos processos e resultados pedagógicos até então desenvolvidos e alcançados pela unidade educacional, e como ferramenta para elaboração de novas estratégias.

Testes aplicados individualmente com crianças das séries iniciais com supervisão do orientador na Clínica Escola/ Sala Espelhada da Faculdade Estácio de Alagoas:

#### **1. TORRE DE LONDRES**

O teste Torre de Londres (TOL) avaliou a capacidade de decisão estratégica e de resolução de problemas das crianças atendidas na clínica escola da Faculdade Estácio de Alagoas.



2. CAIXA DE AREIA

O instrumento permite que as pessoas façam conteúdos com as próprias mãos, representando as dimensões espirituais e psicológicas de forma concreta e tridimensional. Este fato pode ser muito terapêutico porque mobiliza as energias criativas

1. FIGURAS COMPLEXAS DE REY

É um dos testes neuropsicológicos mais comumente usados e reconhecidos em vários campos da neurociência. Este método avalia habilidades de organização visuoespacial, planejamento e elaboração de estratégias e memória.

2. ESCALA DE MATURIDADE MENTAL COLUMBIA

Diferentes aspectos do desenvolvimento neuropsicomotor são avaliados para auxiliar no processo de diagnóstico diferencial e identificar os objetivos do tratamento.

3. TESTE HAYLING

O Teste Hayling avalia os componentes iniciação, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e velocidade verbal por meio de uma tarefa de completar frases.

4. TENA - TESTE DE NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA

O Teste de Nomeação Automatizada (TENA) foi desenvolvido para avaliar a capacidade de um indivíduo de ver símbolos visuais e nomeá-los com precisão e rapidez.

**Instrumento de intervenção aplicado no formato coletivo na escola pública de ensino fundamental das séries iniciais**

PIAFEX - programa de intervenção em autorregulação e funções executivas

Foi executado um curso para os professores da escola pública para as séries iniciais, para desenvolver competências assertivas em sala de aula com os alunos das respostas emocionais, ou seja, o professor poderá auxiliar o aluno a possuir habilidade para um controle inibitório preservado; manter e manipular diferentes informações na mente, o que envolve a memória de trabalho; bem como, eventualmente, mudar o comportamento e

pensamentos dependendo da demanda, exigindo para tanto flexibilidade cognitiva destas habilidades que se constituem o guarda-chuva conceitual das Funções Executivas

Esta etapa foi de grande aprendizagem para os ligantes no que se refere à percepção da importância do desenvolvimento da escuta clínica, e desenvolvimento de experiência no raciocínio para construção de estratégia de seleção de bateria testes a serem utilizados para o rastreamento e elaboração de laudo com supervisão ativa do orientador da liga.

Em todo o processo, reuniões para discussões e estabelecimento de estratégias, bem como mudanças no plano de ação mediante observação da conduta do examinando, foram constantemente reavaliados, pois a avaliação neuropsicológica não se resume apenas a aplicação dos testes, e sim, a necessidade de uma interpretação criteriosa da normativa de cada instrumento de testagem, somada a situação psicossocial da criança em seu contexto de vida. A união destes fatores nos dará elementos para elaboração de laudo e determinação de plano de intervenção e reabilitação.

A liga teve como objetivo principal o aprofundamento em temas específicos da área de interesse, bem como, organizar e desenvolver atividades científicas e sociais para intensificar o desenvolvimento científico, técnico e cultural do discente, complementando sua formação acadêmica através das ações de ensino, pesquisa e extensão baseando-se na ética que permeia a profissão. Os ligantes de Neuropsicologia Cognitiva do curso de Psicologia, da Faculdade Estácio, no ano de 2021, atenderam a todos os quesitos previstos na proposta inicial.

Houve dificuldades na trajetória da liga, porém os membros conseguiram seguir firmes no cronograma e atingiram o objetivo das ações propostas, mesmo diante de uma pandemia. E foi um sucesso que motivou outros alunos da academia a se fortalecerem em outras ligas dentro da comunidade acadêmica.

### **Pesquisa científica**

No que diz respeito a parte de pesquisa científica um dos maiores desafios, foi encarar os pedidos de desistências ocorridas durante o período de atuação dos membros que estavam nesta função, fadando este setor a responsabilidade da presidência vice-presidência de demais ligantes, buscando ativamente suprir a demanda.

Foi então que a presidente propôs aos ligantes a construção de um e-book com cunho científico, com explorando um contexto de leitura mais popular que alcançasse a população mais carente da comunidade escolar das séries iniciais. O desafio foi traduzir

em poucas palavras de maneira clara e objetiva o que é transtorno do neurodesenvolvimento nas dificuldades de aprendizagem, surgindo o e-book: “Transtornos de Aprendizagem”, sendo um título mais atrativo para os pais. Foi elaborado pensando nas famílias que têm membros familiares com dificuldades de acesso à informação e a saúde pública, além de políticas públicas que possibilitem minimamente a reabilitação cognitiva, principalmente das crianças das séries iniciais, onde em muitas vezes não compreendem os transtornos do neurodesenvolvimento que são predominantemente hereditários (genéticos).

Pressupõem-se que os familiares/ cuidadores possam se identificar e compreender melhor através de ilustrações e escritas objetivas no e-book produzido pela LANC e busquem ajuda. Os retornos foram muito positivos, principalmente do público-alvo que foram os familiares/educadores/cuidadores e comunidade em geral, no qual relataram o quanto foi importante a leitura para o despertar na identificação de possíveis transtornos e onde procurar ajuda. O objetivo proposto pelo e-book foi atingido com sucesso.

### **Considerações finais**

O discente que participa de uma liga acadêmica abre-se para um leque de oportunidades e convites de estágio e trabalho, além de agregar experiência a seu currículo que possibilitará uma diferenciação no mercado de trabalho.

As práticas em equipe, devem ser sempre pautadas no respeitando mútuo, ao mesmo tempo que trabalham com um único objetivo para ampliação do estudo para o conhecimento em neuropsicologia cognitiva infantil na ambiência escolar num período pandêmico, possibilitando ainda assim, estender o círculo network entre os alunos com profissionais da área de neuropsicologia no mundo todo, possibilitando notoriedade e o respeito de ser um grupo que busca conhecimento científico, e está sempre buscando inovações e atualizações na área, possibilitando fazer artigos, e-books, livros e participações em congresso para colaborar tanto na comunidade acadêmica quanto sociais.

Participar de uma liga acadêmica, mesmo com tantas intempéries e variáveis é muito gratificante, porém o desenvolvimento das competências e habilidades são responsabilidades única e exclusivamente da busca ativa de conhecimentos por parte do discente.

### **Referências**

BEHAR PA. Competências em Educação a Distância. Porto Alegre: Editora Penso; 2013. 308 p.

CAVALCANTE, Ana Suelen Pedroza et al. As Ligas Acadêmicas na Área da Saúde: Lacunas do Conhecimento na Produção Científica Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, p. 199-206, 2018.

FERREIRA, I. G; CARREIRA, L. B; BOTELHO, N. M; SOUZA, L. Atividades extracurriculares e formação médica: diversidade e flexibilidade curricular. *Interdiscip J Heal Educ*. 2016;1(2):114–24.

FERREIRA IG, CARREIRA LB, MURPHY N, SOARES ACB, FONSECA, P.; Sousa LEA de. Extracurricular activities: a comparative perspective among health colleges in Brazil and Ireland. *ABCS Heal Sci*. 2 de agosto de 2018;43(2):97–103.

HAMAMOTO Filho PT. Como as ligas acadêmicas podem contribuir para a formação médica? *Diagnóstico e Trat*. 2011;16(3):137–8.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 351- 364. 2020

SILVA, S. A.; FLORES, O. Ligas acadêmicas no processo de formação dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, p. 410-417, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/k7qRfT6dmKPXk4Rx49TVBQw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

TORRES, A.R.; OLIVEIRA G. M, YAMAMOTO F.M.; LIMA M. Ligas acadêmicas e formação médica: contribuições e desafios. *Interface – Comunic. Saúde, Educ*. 2008;12(27):713-20.

VILMA, Fiorentin Luciano, Beltrame. Distanciamento social por Covid 19: repercussão na rotina de universitários. *Revista Cuidarte*. 2022;13(1):e2093. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte>



