FLÁVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS
FABIOLA COLOMBANI
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)



EDUCAÇÃO

Pesquisas Contemporâneas

IOLE EDITORA

EDUCAÇÃO

Pesquisas Contemporâneas

EDUCAÇÃO

Pesquisas Contemporâneas

FLÁVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS
FABIOLA COLOMBANI
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Le2 LEMOS, Flávia Cristina Silveira; COLOMBANI, Fabiola; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Educação: Pesquisas Contemporâneas. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 301 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-63-2
https://doi.org/10.5281/zenodo.10021430

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Ensino. . 4 - Práxis.
I - Título. II - Lemos, Flávia Cristina Silveira. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 9

CAPÍTULO 1 |
Educação Centrada na Pessoa como Prática Libertadora e
Educação Libertadora como Ação que Coloca a Pessoa no Centro do Processo 13

CAPÍTULO 2 |
Aplicação da Educação Libertadora por Meio do
Programa de Iniciação à Docência: Monitoria da Disciplina Direito
Processual Civil do Curso de Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA) 33

CAPÍTULO 3 |
Atendimento Educacional Especializado:
Apontamentos de Pesquisa a Partir da Análise dos
Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 57

CAPÍTULO 4 |
Tecendo Tecnologias e Saberes: Trajetória para a
Implementação do *Peer Counseling* no Ensino Superior 85

CAPÍTULO 5 |
A Arte e a Identidade: A Influência do Teatro na
Construção do Sujeito e Seus Vínculos no Contexto Socioeducativo 103

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Dança e suas Influências no Processo
Aculturativo Infantil: Coreocartografia da Migração 135

CAPÍTULO 7 |
O Desenvolvimento Emocional e Social do
Indivíduo: A Importância do Brincar para a Educação 177

CAPÍTULO 8 |
Educação e Direitos Humanos para o
Desenvolvimento Humano da Infância e da Juventude 207

CAPÍTULO 9 |
O Saber Escolar na Garantia de Direitos de
Crianças e Adolescentes em Tempos de Covid-19 229

CAPÍTULO 10 |
Trajetórias de Escolarização de Pessoas LGBT e
Formação de Professores da Educação Básica: Articulações Possíveis 259

SOBRE OS AUTORES | 287

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este livro foi intitulado como "Educação: Pesquisas Contemporâneas" em razão de possuir o objetivo de apresentar uma visão panorâmica sobre a Educação *lato sensu* que leve em consideração o contexto de crescente complexidade e a riqueza de uma abordagem multidisciplinar para analisar os campos das ideias e das materialidades sobre a Educação nos dias atuais, a despeito das especificidades e trajetórias sócio-históricas existentes.

Organizada em dez capítulos, esta obra explora a fronteira do conhecimento sobre a Educação *lato sensu*, com base no mapeamento do estado da arte e na análise da realidade empírica da sociedade brasileira, demonstrando assim uma oportunidade ímpar para apresentar discussões relevantes na periodização contemporânea à luz de um conjunto de agendas temáticas e de estudos de casos.

O livro é o resultado de um trabalho coletivo desenvolvido a várias mãos por uma rede institucional-colaborativa de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, com distintas formações educacionais e expertises profissionais em favor do compromisso com a construção incremental do campo epistêmico de Educação em uma genuína práxis que venha a combinar teoria e empiria, bem como reflexão e experimentação.

Construído para estimular o espírito de reflexão e criticidade sobre o campo epistêmico da Educação em suas dimensões profissional e acadêmica, o presente livro manifesta o rigor científico de uma triangulação teórica e metodológica, permeada pela diversidade de dados e pelo pluralismo analítico conceitual, propiciando a transmissão de uma série de informações e a construção de novos conhecimentos.

A natureza exploratória, descritiva e explicativa dos capítulos do presente livro tem no método dedutivo e na abordagem qualitativa os substratos ideais para se utilizar do ecletismo de distintos paradigmas teóricos e recortes metodológicos de levantamento e análise de dados primários e secundários, proporcionando, assim, uma imersão aprofundada em uma agenda eclética de estudos sobre a Educação.

Recomendada para um conjunto diversificado de leitores, esta obra apresenta o complexo contexto de contemporâneos desafios da realidade educacional brasileira por meio de capítulos redigidos por meio de uma didática e fluída linguagem que valoriza a troca de experiências e o rigor teórico-conceitual e dos modelos, tanto para um público leigo não afeito a tecnicismos, quanto para um público especializado de acadêmicos e profissionais.

Ótima leitura!

Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira

Profa. Dra. Fabiola Colombani

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Educação Centrada na Pessoa como
Prática Libertadora e Educação Libertadora
como Ação que Coloca a Pessoa no Centro do Processo

EDUCAÇÃO CENTRADA NA PESSOA COMO PRÁTICA LIBERTADORA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO AÇÃO QUE COLOCA A PESSOA NO CENTRO DO PROCESSO

Diego Gessualdo Sabádo de Souza

Zakiee Castro Mufarrej Hage

Pensar educação é sempre olhar para a realidade concreta, social, do acontecimento educacional. Toda ida a teorias e reflexões do passado precisa ser feita com este movimento de retorno em mente. É como um elástico que puxamos e que em sua essência mantém a pressão do retorno para a posição inicial. Esta posição inicial é o aqui agora de nosso fazer educacional, a educação estruturada e feita no tempo presente.

Neste capítulo objetivamos refletir sobre as possibilidades para a educação a partir dos modos de apresentação da relação aluno-professor, professor-aluno, à luz de Paulo Freire, educador e filósofo da educação brasileiro, e Carl Rogers, psicólogo e humanista americano. Nosso elástico reflexivo, então, se permite esticar até as obras destes, sempre prontos para o retorno, para a recolocação do pensar reflexivo em nós, em nosso tempo presente e nas problemáticas oriundas das relações atuais entre as pessoas em relação no processo educacional, especificamente alunos e professores.

Para compreendermos o estado da educação atual e refletir acerca das mudanças necessárias para esta educação, partimos da tese fundamental de que os "quem" do processo educacional, a saber, alunos e professores, fundam a base do acontecimento educacional,

esta base é o ensino e a aprendizagem. Educação é entendida, assim, sempre como um processo de troca, uma relação na qual ensinar e aprender estão sempre presentes, são interdependentes entre si.

Não pode existir o ato de aprender sem o ato de ensinar e vice-versa, mesmo que os papeis do "ensinante" e do "aprendente" não sejam sempre os mesmos, ou nem sejam sempre fixos. Em outras palavras, mesmo que diversas possibilidades de educação se apresentem, o acontecimento educacional só pode se aprender ali onde temos algo ensinado e algo aprendido, e isso exige alguém que possa ensinar e alguém que possa aprender.

Ensino-aprendizagem e relação aluno-professor, por tanto, são dicotomias que compõe o processo educacional. Há uma relação necessária e fundante neste processo, a relação entre duas ou mais pessoas. Postas em uma relação educacional, as trocas entre estas duas ou mais pessoas permitem o acontecimento da educação por meio do ensinar e do aprender.

Segundo Souza, Lopes e Silva (2013), o processo de aprendizagem é composto por obstáculos que derivam de fatores internos e externos, como o interesse por determinado assunto, limitações ou potencialidades do campo cognitivo e social, entre outros. Um tópico que permeia os obstáculos de uma forma geral corresponde à motivação. A motivação não é passível de fácil manipulação, "porque está envolvida com a produção de um sentido que se torna significativo" (p. 409). Desta forma, o grande desafio corresponde a estimular o desejo de aprender por parte dos alunos, compreendendo seus sentidos e significados.

Por esta razão interessa refletir e investigar como esta relação acontece e quais as possibilidades de mudanças nesta relação para que o fazer educacional possa apresentar-se para além de uma tarefa tecnicista, reprodutiva, engessada, maquinalmente problemática. Uma relação de aprendizagem, entre duas ou mais pessoas, que

promova um ambiente de acolhimento, segurança, empatia, é exatamente o espaço onde cada uma e cada um é livre para ser quem é e exercer esta liberdade por meio da autonomia.

É este ambiente que promove, nas salas de aula ou fora dela, a educação para a autonomia e para a liberdade, onde o pensamento livre é semeado e pode germinar, onde o pensamento crítico é treinado e aplicado, onde o conhecimento de si mesmo e de seus modos de colocação no mundo é o primeiro passo para o tornar-se si mesmo.

Para realizar tal tarefa reflexiva lançamos mão do cotejo e comparação entre a teoria de Paulo Freire e do psicólogo Carl Rogers. Para tornar a leitura mais tranquila e objetiva, detemo-nos em dois recortes de dois textos basilares em suas obras: o capítulo 3 da "Pedagogia do Oprimido" (1987) de Freire e o capítulo 6 da obra "Um Jeito de Ser" (1986) de Rogers.

Evidentemente outras obras de Freire e Rogers, como "Educação como prática da liberdade" (1967) e "Liberdade para aprender" (1978), respectivamente, bem como obras de outros autores, serviram de auxílio e fundamentação para nossa reflexão. O recorte em conceitos da "pedagogia do Oprimido" e da obra "Um jeito de Ser" é pedagógico e proposital para que possamos direcionar o foco reflexivo para a relação pedagógica entre "ensinante" e "aprendente", assim mantemos a tensão do elástico em satisfatório equilíbrio, esperando o momento de retorno.

ENCONTRO TEÓRICO

Paulo Freire (1987) inicia o 3º capítulo de sua "Pedagogia do Oprimido" diferenciando a palavra verdadeira da palavra inautêntica. Aquela primeira visa mudar o mundo, levar à ação e à

reflexão, enquanto esta última é simples retórica, palavra sem sentido, som lançado ao vento. Devemos entender que a palavra deve levar a esta *práxis*, união entre a teoria (reflexão) e a prática (ação), pois uma sem a outra fazem da educação ou uma atividade vazia de experiência ou uma experiência oca de conteúdo.

Deve-se compreender também que para Freire (1987) a palavra é dita no social, ninguém pode dizê-la sozinho, e dizê-la para o outro sem a escuta deste outro, em tom de mando, de prescrição, é roubar a palavra ao outro, impedir que ele exerça o direito de todo ser humano, o do dizer.

Dizer é ser, existir é existir como possuidor de uma voz. O direito à educação é direito de ter sua voz escutada e o dever do educador é o dever de escutar esta voz. Uma educação para todas as pessoas deve possibilitar exatamente esta abertura na qual o outro encontra em si e no mundo os caminhos para seu dizer próprio na certeza de que este dizer encontrará ouvidos atentos e felizes por ouvir sua voz.

Freire (1987) ainda faz uma relação entre a impossibilidade de tal educação em um mundo onde uns querem o diálogo e outros não. Os que não querem a "pronúncia do mundo" são exatamente os que fecham à educação todas as portas. Para Freire (1987) não há diálogo sem o amor, o amor ao mundo e aos seres humanos. A "pronúncia do mundo" é o fundamento do diálogo e consequentemente de toda educação, pois sem amor não pode haver contato com o outro e por sua vez não pode haver diálogo, e sem diálogo não há escuta, não há educação.

É necessária a compreensão de que no outro existe um Eu, e não simplesmente uma coisa. Sem a aceitação do outro não é possível a educação. A concepção bancária de educação é o oposto de todo amor ao mundo, de toda escuta, exatamente nesta educação

o diálogo inexiste encoberto pelo monólogo daquele que professa o saber.

A prática da liberdade se inicia, para Freire (1987), na elaboração do conteúdo programático, onde este conteúdo não surge de uma escolha arbitrária do professor ou da escola, mas sim de um contato direto no processo dialógico que constrói a realidade, na relação entre os que atuam no processo educacional, onde os dois polos da relação pedagógica decidem juntos o que deve ser "estudado".

Freire (1987) chama estes dois polos, professor e aluno, de "educador-educando" e "educandos-educadores", exatamente para mostrar que o *lócus* preenchido por cada um não recebe uma figura com papeis pré-determinados, mas sim que no ser-professor habita o ser-aluno e neste ser-aluno há também o ser-professor. É este o significado da troca experiencial do pôr-se em relação: sempre um pouco de um permanece no outro. Sem a troca de saberes não há relação, na linguagem freireana, não há "pronúncia do mundo", não há prática da liberdade, não há educação verdadeira.

A educação, em suma, se faz no processo, onde a troca é possível, onde as vozes são ouvidas, na relação onde o diálogo é mediado pelo mundo e permite que alunos e professores assumam a si mesmos enquanto indivíduos livres para ser. Na pedagogia freireana uma infinidade de coisas perpassa esta ideia, como a elaboração dos temas geradores e outros conceitos, porém precisamos entender este fundamento primeiro, para então, a partir dele, derrubarmos aqueles que oprimem e impedem a realização da educação libertadora, onde cada voz pode ser dita livre e conscientemente, na certeza de que será ouvida, acolhida e respondida na troca experiencial que é a relação educacional.

A educação é, como todo modo de ser-no-mundo das pessoas, um processo existencial que se realiza exatamente no

relacionar-se, na educação tem-se o ser-com outras pessoas, porém a relação que deveria se dar entre um Eu e um outro, este outro assumido e compreendido como um Eu singular, individual, deteriora-se no modo decadente de existir no mundo e sucumbi em uma relação Eu-Isso, uma relação coisificada, artificial, tecnicista.

Martin Heidegger (1996) elabora, em sua filosofia, uma reflexão pertinente sobre as características deste ente que somos nós. Nossa existência apresenta-se de forma sempre tripla, do ponto de vista de nossas possibilidades de relação: nos relacionamos com as coisas do mundo (Ser-em um mundo), nos relacionamos com outras pessoas (ser-com outras pessoas) e nos relacionamos conosco mesmos (ser-si mesmo).

Para Heidegger (1996) o conceito de ser-no-mundo, ou seja, existir como um ser humano, que é sempre existir como um ser-no-mundo, é composto sempre pelos três momentos relacionais nomeados respectivamente: decadência ou queda (caracterizando o ser-em um mundo em meio as coisas deste mundo), facticidade (o ser-com outras pessoas em uma sociedade e em uma história) e a existência propriamente dita (o ser-si mesmo).

Na existência a relação é direta, consigo mesmo, na facticidade a relação é para fora, para as outras pessoas e na decadência a relação é com os objetos e coisas do mundo, com instrumentos e ferramentas. Na relação educacional o processo relacional não pode guiar-se apenas pela imersão em meio as coisas do mundo, capsulada nos conteúdos, no currículo ou em metodologias, o outro não pode ser visto como um objeto, uma ferramenta, um meio para o alcance de um fim.

Em outras palavras, os professores não podem ser compreendidos como um meio para que alunos atinjam o aprendizado e os alunos não podem ser compreendidos e assumidos como coisas moldáveis, tábulas rasas, contas bancárias onde

deposita-se as riquezas do conhecimento. Ambos, professores e alunos, todas as pessoas envolvidas em uma troca relacional, precisam ser compreendidas em sua totalidade integrada, em um mundo de coisas, mas também em um mundo de pessoas e em um mundo onde cada uma existe para si mesma como subjetividade.

Somente assim a sala de aula, ou qualquer outro ambiente educacional, poderá se transformar em um lugar de liberdade e autonomia, em um espaço de empatia e acolhimento. Os dois polos desta relação, sendo compreendidos como professor e aluno, estão em sempre troca relacional, se esta troca é maquinalmente estruturada em uma relação de coisificação, o outro não se apresenta como outro, mas como coisa. Como nos apresentou Martin Bubber (2009) em seu livro Eu e Tu. Quando o outro não é compreendido em sua humanidade, é coisificado, a relação, então, deixa de ser uma relação Eu-Tu e passa a ser uma relação Eu-Isso.

Neste tipo de relação coisificada perdem-se os elementos estritamente humanos do diálogo, do olhar, da empatia, do sorrir, do chorar, perdem-se os elementos do espanto, da admiração, da curiosidade, perde-se o carinho e o amor com o qual as relações humanas são erguidas e construídas. As trocas coisificadas são trocas frias, mecânicas, inumanas.

No contexto educacional as relações coisificadas transformam o ensino e a aprendizagem em uma cadeia produtiva de repetições, como na rotina mecânica de uma fábrica, onde corpos e mentes estão postos, domados, adestrados, condicionados a agir em cumprimento de uma função, pessoas são meios para fins e nunca fins em si mesmas. A educação coisificada segue ininterrupta formando a sociedade com gerações de pessoas também coisificadas.

Para romper esta cadeia de repetição aquele que ocupa, então, o lugar do “ensinante” e aquele que ocupa o lugar do “aprendente”

precisam, ambos, compreenderem a si mesmos e aos outros como indivíduos, como pessoas, não como coisas dotadas de funções pré-determinadas. A compreensão fenomenológica e humanista da teoria rogeriana nos ajuda a compreender exatamente este processo relacional como uma troca inequívoca de experiências, troca que se dá no embate entre mundos distintos, o mundo do professor e o mundo do aluno.

O que anteriormente foi apontado, mesmo que resumidamente, sobre a pedagogia de Paulo Freire, pode agora ser relacionado com a teoria de Rogers, buscando assim o esclarecimento de como a relação educacional se dá em nossa atualidade.

Fazemos ainda o movimento de repuxar o elástico, a ida às teorias diversas é esta força motriz, puxemos um pouco mais, até os conceitos abordados por Rogers, para que quando soltemos o elástico, o retorno à posição inicial, que é nosso tempo presente, possa ser melhor compreendido e possamos assim tecer comentários reflexivos sobre as possibilidades de renovação deste processo educação que é sempre relacional, para que possamos compreender e refletir sobre o "entre' desta relação aluno-professor que temos em nossa contemporaneidade.

A educação que se fundamenta na Abordagem Centrada na Pessoa não diverge daquela pedagogia libertadora. A essência de todo fazer pedagógico autêntico é exatamente o estar disponível para o pôr-se na escuta do que é dito no existir do outro, ato este que permite ao outro ser livre em si mesmo e a partir de si mesmo. Olhar a pessoa é já desde o início possibilitar o libertar. Rogers (1983) chama esta disposição de escuta empática, e é só através do colocar-se no lugar do outro nesta entrega que a educação autêntica é possível.

No 6º capítulo do livro "Um Jeito de Ser", Carl Rogers (1983) aponta algumas reflexões acerca da nova educação, uma educação também libertadora, pois fundada no desejo e na meta de criar um ambiente onde alunas e alunos podem alcançar a liberdade para aprender.

Rogers (1983) observa uma fronteira prestes a ser cruzada pela nova educação, uma saída daquela educação tradicional e aprisionadora, que Paulo Freire denominou de educação bancária, para uma educação leve e nova: leve porque livre no permitir a liberdade de ser àqueles que se inserem no processo educacional, e nova porque contrária a todo tradicionalismo doente herdado do positivismo e de outras escolas filosóficas opostas ao humanismo, ao existencialismo, em suma, opostas às compreensões que consideram a pessoa em sua essência propriamente humana.

Rogers (1978), em sua obra "Liberdade para aprender", escreve que é papel do professor ser o facilitador da aprendizagem, o foco do ensino são os estudantes e suas formas singulares de adquirirem conhecimento. As condições facilitadoras, proposta basilar da teoria rogeriana, devem ser adotadas no campo da educação.

A congruência ou autenticidade do professor na relação estabelecida com o aluno, auxilia na horizontalidade do processo educacional, garantindo que o aluno se sinta mais respeitado e valorizado neste campo. A empatia e a aceitação ou consideração positiva incondicional complementam o clima de liberdade para explorar o conhecimento e compartilhá-lo, considerando a espontaneidade e criatividade do aluno.

Porém Rogers sabia que, ainda que esta nova educação não pudesse ser negada, estava claro que não era ela o tipo de educação predominante, e, qual não seria sua reação ao ver que, iniciamos o novo século, o novo milênio, e os muros e portões das escolas ainda

professam o gasto e "desumano" modelo tradicional de educação. Não soltemos ainda o elástico, deixemo-nos guiar um pouco mais pela obra de Rogers.

Se desejamos entender como deve ser a relação aluno-professor enquanto tal precisamos primeiro entender o que é preciso mudar nesta relação. O modelo educacional tradicional apresentado por Rogers (1983) no capítulo 6 de seu livro não se diferencia do modelo compreendido e criticado por Freire, este é ainda o modelo de escola que encontramos na realidade atual, e a relação aluno-professor que precisa ser mudada depende inteiramente deste modelo.

Segundo Rogers (1983) no modelo tradicional os professores são os possuidores do saber e os alunos são os recipientes onde este saber será depositado. As aulas utilizam, como principal recurso pedagógico, exposições exaustivas de conteúdos e os testes e provas medem os alunos a partir de sua capacidade de reter informações, sem considerar os significados que os conteúdos podem vir a ter no contexto vivencial de cada aluno.

Dentro desta estrutura escolar é o professor quem detém o poder e exerce a autoridade em sala de aula. Não existe confiança plena entre as partes que se rivalizam neste processo, pois os alunos são controlados pelo medo das punições. É assim que a democracia inexiste na prática escolar e a pessoa enquanto um organismo complexo e inteiro não encontra lugar na educação de nossos dias.

Ora, só é possível uma educação libertadora, para usar o termo freireano, se modificarmos esta relação aluno-professor, já que é inegável o fato de que a manutenção deste modelo se dá no âmago desta relação inautêntica entre partes ocupando *lócus* pré-determinados com funções pré-estabelecidas. Para Rogers (1968) o aluno possui um potencial natural para aprender, especialmente quando os professores relacionam situações cotidianas à prática de

sala de aula, auxiliando no desenvolvimento da autonomia e liberdade de expressão dos aprendentes, somente assim ocorrerá uma aprendizagem significativa.

Outro ponto fundamental neste campo educacional corresponde à consideração do afeto, ou seja, dos sentimentos dos alunos, o que estimula a troca do conhecimento com professores e colegas, envolvidos em uma relação sem hierarquias rígidas, para que um aprenda com o outro de maneira colaborativa.

Na medida em que os professores e os alunos começam a se compreender de forma humana, todo castelo da educação bancária tradicional começa a desmoronar. Para Rogers (1983), os professores são apenas facilitadores do processo de aprendizagem no qual os alunos autônomos se inserem. Este facilitador é o que Freire chamava de educador-educando (remetendo a necessidade da troca experiencial) e sua tarefa não pode ser outra, senão a de auxiliar os alunos a significarem cada uma das experiências vividas no âmbito escolar e mesmo fora dele.

Se o professor deixa de ser o dono do saber, não existe mais aquele "quem" que deposita este saber nos recipientes/alunos. Assim desmorona a educação bancária e alunos e professores passam a se diferenciar apenas pela diferenciação essencial de cada ser humano para com os outros. A bagagem intelectual do mestre deixa de ser o que o dota de poder e autoridade para transformar-se no instrumento por meio do qual ele irá auxiliar aqueles em relação consigo na caminhada de seu próprio existir.

É só a partir daí que pode existir confiança plena entre professor e aluno, pois somente assim haverá o respeito verdadeiro pelo outro no que ele é e não apenas um controle regido pelo medo e pela necessidade do medo. Nesta nova forma de compreender a relação aluno-professor todos possuem voz e direito de emiti-la. Possuem e exercem plenamente o direito de deixar soar, reverberar,

retumbar e ecoar em sala de aula e no mundo o som de sua voz única, pois é nesta escola que ela começará a ser ouvida.

Os polos da relação então deixam de ser preenchidos por sujeitos que desempenham papeis, pois nesta nova compreensão da relação pedagógica são seres humanos completos, multideterminados e multifacetados que se entrecruzam. É somente dentro da possibilidade de seu ser todo nas disseminações do mundo que o ser humano pode tornar-se um indivíduo, pode tornar-se uma pessoa, como diria Rogers (1983), pode tornar-se livre da opressão e assumir sua liberdade na autonomia, como diria Freire (1986). Para ambos, Freire e Rogers, somente assim, neste ambiente de amor, se constrói o saber.

O amor é condição absoluta para a verdadeira educação. Educar é amar e amar é estar disposto a pôr-se nesta troca existencial intersubjetiva. O amor aqui, claro, não se refere ao amor erótico ou romântico, refere-se exatamente ao respeito e a acolhida do outro exatamente como este outro é, refere-se à sensibilidade para ser e deixar que cada pessoa seja quem é, sem julgamentos prévios, desconstruindo preconceitos e ideologias excludentes e segregatícias. É por isso que Freire (1967) escreve, em sua obra Educação como prática da liberdade, que "a educação é um ato de amor, e por isso, um ato de coragem".

A educação é um ato de coragem exatamente porque exige uma tomada de decisão, esta decisão é uma decisão de desconstruir, de enfrentar uma estrutura e um sistema educacional que faz com que a relação educacional, a relação de ensino e aprendizagem, seja uma relação técnica, mecânica, sem apresso pelo pensamento crítico e pelas liberdades individuas.

Diferente esta educação tradicional desumanizante, a educação libertadora, a educação centrada na pessoa, a educação que é ato de amor e de coragem, possibilita que o saber se concretize não

pela repetição dos conteúdos, mas pela troca experiencial, pela vivência simbolizadora, pela significação da teoria.

Para Freire (1986) a elaboração dos temas geradores permite esta nova educação, pois permite a troca das experiências entre cada indivíduo do processo educacional. Para Rogers (1983), é somente quando a aprendizagem é significativa que ela é digna de se chamar aprendizagem, e para ser significativa ela precisa estar centrada, não em papeis sociais preestabelecidos, mas sim nas pessoas envolvidas no processo de troca experiencial, precisa ser uma educação centrada nas pessoas.

CONCLUSÃO

Agora é o momento de soltar o elástico e deixar que ele volte ao seu estado natural, sem a tensão e a força que o mantinham teso. Neste retorno o que ele traz consigo é história, neste caso história de compreensões, de reflexões sobre a temática da educação, sobre os fundamentos e possibilidades de essencialização do fazer educação como prática de amor e coragem, voltada para a libertação e autonomia, sempre direcionada e centrada individualmente em cada pessoa que se dispõe e se insere no processo relacional que é a educação.

Tanto Paulo Freire quanto Carl Rogers possuíam clara compreensão da necessidade de mudança na estrutura educacional, e ambos estavam cientes dos desafios oriundos da luta pela revolução do educar. Porém uma vez iniciada esta tarefa, não é digno retroceder, nem justo, nem desejável abandonar a tarefa, fingir que a ignora, pô-la ao lado. Uma vez dado o passo rumo a educação libertadora, rumo ao conhecimento de si, qualquer volta atras será

um abandono do que é mais humano, pois será abandono de si, será ação opressora, egoísta e criminosa.

Óbvio que qualquer pessoa pode deixar de buscar uma ação libertadora, pode escolher retroceder à sua caverna e tentar ser uma ilha, pode escolher o medo, a obediência servil, os benefícios próprios à despeito do cuidado e da ética para com os outros e o mundo. Mas, caberá sempre perguntar: estes que assim escolhem, o julgo da corrupção ao invés da difícil luta pelo amor, a segurança e conforto da vida opressora e oprimida, ao invés da coragem perigosa da revolução, estas pessoas, realmente entenderam o significado da educação como ato de amor?

Uma vez compreendido este ato de amor e coragem, as exigências de uma luta para que cada pessoa possa ser exatamente quem é e fazer exatamente o que deseja e escolhe fazer, respeitando, claramente, os limites da ética, uma vez alcançado este lugar, dado este passo, compreendida verdadeiramente esta tarefa, não é possível retroceder, pois a marcha é sentida de vida. Então, diante desta percepção, deste acolhimento experiencial e compreensivo desta concretude e realidade onde a educação ainda não é lugar de liberdade e amor, é preciso seguir sempre em frente, rumo à educação libertadora, à educação que permita aos alunos humanizarem-se no processo pedagógico e encontrarem em si mesmos os caminhos para sua individuação, para a assunção de sua autonomia, para o tornarem-se pessoas.

Há muitas formas de luta e de engajamento nesta tarefa, ressignificar a relação educacional do ensinar e do aprender por meio da ressignificação dos "quem" dos professores apresenta-se como um destes primeiros passos fundamentais. Para que pessoas possam se relacionar no processo educacional e não peças em uma grande maquinaria, prontas a obedecer e repetir. Na educação libertadora, na educação centrada na pessoa, não a repetição de informações e conhecimentos, mas a produção dos saberes constrói o futuro.

Em épocas de novas metodologias, de educação à distância, de saudosismos de épocas retrogradas e que devem ficar no passado, em desejos de novos ensinos médios, de relações de autoridade e respeito que é medo desta autoridade, em um tempo presente de violação da dignidade escolar, de ameaças, tiros e mortes nas salas de aula, em um tempo presente onde as redes sociais protegem odiadores e possibilitam a disseminação de seus ódios, nesta nossa atualidade em que se vislumbra sempre de novo o caminho da renovação da educação pelo amor e pela coragem, ressignificar a relação alunos-professor e professor-alunos é mais do que dar novas formas à papeis antigos, é resgatar, recriar, forjar de novo e de uma vez por todos uma tarefa humana, ética, amorosa, é mais uma vez afirmar que alunos e professores são pessoas, com direito à liberdade, e dever de exercer esta liberdade, mesmo na escolha de não fazê-lo.

A política das instituições, do poder destas instituições e governos, a ganância dos líderes, entre outros fatores econômicos, políticos e sociais, são grandes entraves diante desta tarefa, desta aventura. Mas assim como é natural de todo aventurar-se ser um aventurar-se ao novo enfrentando os perigos, cabe a cada um de nós, desejosos de realizar este sonho de uma renovação educacional, fazermos nossa parte. E qual é ela? Comecemos com pouco, bem pouco se tivermos em mente todos os desafios deste processo, mas comecemos mudando esta relação mesma entre professores e alunos, e podemos estar certos de que a partir daí tudo será novo, pois é exatamente nesta relação que se fundamenta toda educação.

Uma vez ressignificada a relação entre os participantes do processo educacional, que é o processo de ensino e aprendizagem, poderemos partir para a problematização e reflexão de outras temáticas, como a investigação de novos currículos para as classes, novas metodologias de ensino, novas formas de disposição e realização do ambiente escolar. Todos estes temas de absoluta

importância, poderão, por sua vez, ser ressignificados à luz deste passo inicial, que compreendeu o "ensinante" e o "aprendente" como pessoas dotadas de subjetividade própria, desejos e vontades, sonhos, anseios, medos, qualidades e habilidades, bem como de inabilidades e peculiaridades próprias, que precisam ser acolhidas e reconhecidas, visando sua assimilação e aceitação ou mesmo sua superação e mudança se este for o caso.

Tanto alunos quanto professores, postos nesta troca experiencial de saberes, ensinam e aprendem, tanto uns quanto outros estão fluindo na existência, estão tornando-se a cada vez quem são, descobrindo e redescobrindo a si mesmos, compreendendo, aceitando e assumindo o Eu que são.

Neste sentido, no movimento existencial de uma educação que é troca experiencial amorosa, acolhedora, corajosa, revolucionária e libertadora, todas as pessoas são iguais, mesmo mantendo cada uma delas suas diferenças fundamentais, pautadas todas em suas experiencias de vida e nos saberes que trazem destas experiências. Neste ambiente o clima é de respeito pleno, de alegria e felicidade por ajudar, facilitando caminhos, para que o outro encontre a si mesmo em seu próprio caminho.

Este caminho será buscado e encontrado, ou mesmo criado por cada pessoa inserida no processo educacional, se conseguirmos criar um ambiente de acolhimento e segurança, um lugar seguro para ser e dizer sobre si, sem opressão, sem censuras, sem medos.

A preparação e vivência deste ambiente é possível por meio da ressignificação da relação aluno-professor e professor-aluno, entendida não mais como uma relação técnica de atuação profissional mecanizada, onde ambos são entendidos como meios para alcance de finalidades, mas sim como uma troca experiencial entre pessoas livres e autônomas, dotadas, como já dito, de peculiaridades e particularidades, vontades e interesses próprios.

Uma vez entendida a relação entre os participantes da relação de ensino e aprendizagem desta forma ressignificada, pode-se partir para a construção de um novo ambiente educacional, discutindo assim novos currículos e novas metodologias e novos futuros para a educação em nosso país.

Pode acontecer que a partir deste passo então, da mudança na compreensão desta relação pedagógica, do fazer pedagógico enquanto tal e consequentemente de todo o ambiente educacional, encontremos no amor a coragem para novas trilhas e aventuras, e assim a força e a sabedoria para dar continuidade às ideias destes dois pensadores, destes dois exemplares únicos da espécie humana, destas duas pessoas (com toda beleza e sacralidade perdida que esta palavra ainda pode guardar), ideias de uma educação centrada em cada uma e cada um de nós, ideias de uma educação promotora do pensamento crítico, da autonomia e do autoconhecimento, de uma educação libertadora, uma educação que é relação pura em trocas experienciais, educação que é ato contínuo e constante de amor e de coragem, educação exposta, gritada e vivida nas ideias e na práxis existencial do *nosso*, porque brasileiro como nós, Paulo Freire e do também *nosso*, porque da humanidade, Carl Rogers.

REFERÊNCIAS

BUBBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Centauro, 2009.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HEIDEGGER, M. **Being and Time**. New York: State University of New York Press, 1996.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Editora Interlivros, 1978.

ROGERS, C. **Um Jeito de Ser**. São Paulo: Editora EPU, 1983.

SOUZA, M. V. L.; LOPES, E. S.; SILVA, L. L. "Aprendizagem significativa na relação professor-aluno". **Revista de Ciências Humanas**, vol. 13, n. 2, 2013.

CAPÍTULO 2

Aplicação da Educação Libertadora por Meio do Programa de Iniciação à Docência: Monitoria da Disciplina Direito Processual Civil do Curso de Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA)

APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA POR MEIO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: MONITORIA DA DISCIPLINA DIREITO PROCESSUAL CIVIL DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

Sandoval Alves da Silva

Dhennifer Nunes da Silva

João Renato Rodrigues Siqueira

Durante muito tempo, a educação foi marcadamente "bancária", caracterizada por aulas expositivas e sem espaço para questionamentos (OLIVEIRA, 2019). Mais recentemente, professores adotaram um novo modelo de educar – o modelo da educação libertadora, que se abre para o ingresso das críticas e das manifestações de pensamento nas salas de aula.

Entretanto, como evidenciado por Libâneo (2006, p. 81), isso não foi suficiente, pois o educador precisava intervir na maneira de ensinar para possibilitar que a educação chegasse a todos, sem distinção. Por isso, surge a necessidade de acrescentar, ao modelo da educação libertadora, um olhar sensível à realidade de cada aluno; em outras palavras, um olhar para a realidade em que cada aluno vive e à qual pertence. A educação libertadora tem de ser uma educação construtiva, que parte do conhecimento inicial dos alunos.

Com base nessa concepção de educação libertadora, foi realizada uma pesquisa no contexto acadêmico de uma turma de Processo Civil do curso de Direito da Universidade Federal do Pará para examinar se a educação bancária deveria dar lugar ao modelo

pedagógico da educação libertadora, no qual o professor atuaria como protagonista na luta por um ensino de qualidade e, sobretudo, por uma boa aprendizagem. No novo modelo de educação, o aluno seria o foco do processo de ensino-aprendizagem, o ponto de partida para toda iniciativa de ensinar.

Este trabalho visa demonstrar a necessidade, ainda atual, de abandonar a educação bancária, de olhar para os alunos com uma atenção maior e de ter ciência de que o papel do professor não é apenas transmitir conhecimentos, é principalmente incentivar o surgimento de novos.

É preciso criar oportunidades para a manifestação dos pensamentos e, sobretudo, abrir espaço para a expressão de diferentes realidades vivenciadas, seja por um aluno sem condições financeiras para adquirir um livro, seja por aquele que não dispõe do tempo necessário para aprender. A figura do aluno ocupa, assim, o centro do processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso ficou evidente na universidade pública pesquisada.

HISTÓRIA DO MODELO EDUCACIONAL NA VISÃO DE PAULO FREIRE: DO MODELO BANCÁRIO À EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Na Idade Média, entre os séculos V e XV, a leitura era reservada aos membros da nobreza e do clero, visto que a sociedade era marcada pelo feudalismo, um sistema político, econômico e social caracterizado por relações de subordinação entre as camadas sociais. Não havia, portanto, uma educação regular e igualitária para toda a população. Cabia aos vilões e servos – camadas mais baixas da sociedade feudal conforme a organização política e econômica da

época – a interpretação oral e desenfreada das leis e tradições da época.

Por analogia com essa desigualdade, Paulo Freire (2000, p. 101) denuncia a chamada educação bancária, uma educação caracterizada pelo "depósito" de conhecimentos na mente dos educandos, que não são instigados a suscitar críticas ou questionamentos sobre o conteúdo transmitido, o que tem como consequência a reprodução perene da ideologia das massas dominantes. Essa educação bancária é um reflexo do caminho percorrido pela educação ao longo dos séculos, passando por tempos difíceis, como a era medieval.

A metodologia de Paulo Freire ganhou destaque na pesquisa realizada pelo *site Open Syllabus*, plataforma utilizada pela Universidade de Columbia, por meio da organização *The American Assembly*, segundo a qual o livro *Pedagogia dos oprimidos* estaria entre os títulos mais lidos no mundo (ILHÉU, 2019). A abrangência de sua metodologia foi tão grande que há marcas de sua passagem por diversos lugares, na Europa, na África, na Ásia (Coreia do Sul) e na América. Há estatuas e até institutos acadêmicos com o nome do autor, o que demonstra a importância que os seus ensinamentos tiveram para as políticas públicas no mundo (COSTA, 2015).

No Brasil, a notoriedade do autor foi confirmada pelo seu reconhecimento como patrono da educação brasileira, por meio da Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012. Esse reconhecimento deve-se à sua dedicação à população pobre no processo de alfabetização, registrada sobretudo no livro *Pedagogia do oprimido*, que critica a educação vigente e propõe uma educação menos vertical entre professor e aluno (ROCHA, 2012).

Nesse livro, Freire (1987, p. 34), conceitua e critica a educação vigente em sua época como bancária, ou seja, uma educação baseada na narração, no depósito e na transmissão de

conhecimentos e de valores, sem espaço para criação de pensamento próprio, os alunos sendo coisificados para reproduzirem a narração do professor.

O conhecimento era transmitido como se os oprimidos fossem meros hospedeiros: o parasita depositava todas as informações desejadas e não permitia que os receptores agissem sozinhos, com consciências próprias. Assim, o indivíduo passava a estar ligado à opressora realidade, sempre imerso no que lhe era imposto, sem ter consciência da maneira como estava vivendo.

Não se transformando, mas reproduzindo a vida de dominação que lhes apresentavam os opressores, os indivíduos tornavam-se não novos homens, mas novos opressores na sociedade, fazendo com que a antiga educação fosse cada vez mais reproduzida pelas gerações futuras (FREIRE, 1987, p. 18).

Freire (1987, p. 17) examina a questão dos oprimidos que lutavam pela reforma agrária, não para se libertarem, mas para terem "sua" terra e serem novos proprietários e, com isso, terem empregados. Tal ideal era fruto da educação perpetuada, segundo a qual o indivíduo só teria sucesso se reproduzisse a cultura dominante.

Freire (1987) questiona-se por que os ensinamentos são transmitidos sem atingir as consciências dos educandos. A resposta está no receio de que as massas populares, se inseridas criticamente na realidade, não mais sustentem as regalias que os dominadores detinham por meio do controle de pensamentos. Exemplos marcantes podem ser tirados da Revolução Francesa, quando a burguesia, por meio da identificação da sua realidade de oprimida, desencadeou uma luta contra a nobreza, não mais aceitando a subjugação aos ideais da nobreza (FREIRE, 1987, p. 17).

Diante disso, nota-se que a pedagogia, a chamada "educação bancária", é fruto das ideias egoístas dos opressores, que recorrem a

um discurso de falsa generosidade para garantir a manutenção do seu poder na sociedade, controlando tudo e todos os que estão a sua volta, como a supracitada nobreza na França do século XIX (FREIRE, 1987, p. 13).

Dessa forma, essa educação arquiva os próprios indivíduos, transformando-os em meros recipientes para o depósito da narração dos dominadores, não possibilitando qualquer margem de ação: somente recebem o conteúdo e nada mais. A memorização mecânica é o resultado dessa metodologia, que impede os indivíduos de refletirem sobre os ensinamentos a partir da realidade existencial vivida, tornando-os objetos pacientes (FREIRE, 1987, p. 33).

A educação passa a ser um processo estático, em que o professor detém o conhecimento e o aluno fica alienado, reproduzindo mecanicamente o conteúdo narrado, não sendo motivado a sair dessa obscuridade do pensamento. Não se possibilita a interação entre professor e aluno para a construção do conhecimento de ambos, levantando-se uma barreira entre os indivíduos integrantes do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos eram vistos como "corpos", não como sujeitos capazes de possuir consciência crítica. Portanto, o conhecimento era transmitido como mero preenchimento do corpo, sem que houvesse a instigação ao pensar ou ao refletir sobre o assunto. O bom aluno era aquele que representava o indivíduo fiel ao conteúdo recebido, que não pensava "sozinho"; quando tentava sair dessa "caverna" – como diria Platão –, era castigado, por meio de suspensão das atividades escolares ou de sanções na nota avaliativa.

A educação era um puro treino, uma pura transferência de conteúdo, quase um adestramento para o mundo. Logo, havia a reprodução desenfreada da ideologia, da cultura e das opiniões da massa dominante e, por conseguinte, a opressão dos discentes em

uma escala relevante de padronização do ensino imposto (FREIRE, 2002, p. 119 *apud* BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 162).

Portanto, o objetivo central da educação bancária era dificultar o pensar autêntico, não estimular a capacidade de criação dos educandos, toda a sua capacidade de atuação, para fazê-los imitar a realidade, acomodar-se na opressão e perpetuar a situação de dominação exercida pelos opressores, tão beneficiados.

Na verdade, o professor deve ser um agente ativo e real, responsável pela massificação do conteúdo. Ele deve desempenhar o papel principal e essencial de encaminhar os alunos a uma educação libertadora, fora dos preceitos da educação bancária, proporcionando a humanização dos sujeitos (alunos), que devem ser libertados da domesticação do corpo vivida em suas salas de aulas, da figura de receptores sem voz, de corpos a serem meramente preenchidos pelo saber. Deve haver uma transformação no cotidiano de sala de aula, para seguir a linha da dialética entre professor e aluno (TAVARES, 2014, p. 181).

Os alunos devem ser incentivados a pensarem criticamente e, sobretudo, a não aceitarem ser exclusivamente o depósito de conhecimento, transformando-se em sujeitos conscientes e capazes de aceitar ou negar a educação transmitida. Ademais, deve-se observar que a necessidade de participar de alguma forma da vida em sociedade é uma necessidade complementar e universal, como o são o alimento e o abrigo (TAVARES, 2014, p. 181).

O questionamento da postura do professor dentro da sala de aula, do ensino com base no modelo da educação bancária, na qual o professor mitigava as emoções questionadoras dos discentes, levou à proposta de uma educação libertadora, que encontrou espaço em uma sociedade democrática, onde o agir, o questionar e, sobretudo, a não aceitação de qualquer informação transmitida é o foco dos ensinamentos do professor.

Abriu-se, assim, um espaço amigável entre o emissor (professor) e o receptor (aluno), ambos se revezam nos seus papéis, adicionando novas informações ao seu saber. Deixa de haver lugar para o método autoritário de controle do conhecimento, representado pela educação bancária. Críticas, tanto para a figura do professor quanto para a figura do aluno, são aceitas. Isso torna o ambiente escolar mais humano e accessível às realidades que o abarcam, como os diferentes modos de pensar.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LIBÂNEO: UMA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

No novo contexto da educação libertadora, o processo educativo passou a priorizar a dinâmica da relação entre o ensino e a aprendizagem, por outras palavras, a ligação entre a maneira de ensinar do professor e a capacidade de aprender de cada aluno dentro de suas limitações didáticas.

Com isso, torna-se importante não somente instigar os alunos a ter um pensamento crítico sobre o conhecimento, mas também a considerar a realidade além dos "muros" da sala de aula. O professor deve então adaptar o seu processo de ensino, considerando a vida cotidiana de cada aluno como essencial para uma boa educação, de forma que o aluno possa interferir diretamente na sua capacidade de aprender (LIBÂNEO, 2006, p. 79).

Disso se conclui que o processo de aprendizagem deve considerar pedagogicamente a realidade social, política, econômica, cultural na qual tanto o professor quanto os alunos estão inseridos. A vida social será então considerada como ponto de partida e como ponto de chegada do trabalho do docente (LIBÂNEO, 2006, p. 79).

Libâneo (2006, p. 79) salienta a importância de atentar para os alunos oprimidos, ou seja, para aqueles que não possuem condições financeiras e psicológicas para enfrentar uma jornada de aulas. Essas dificuldades devem ser tomadas como ponto central em qualquer planejamento de ensino, o qual deve partir da consideração da vida extramuros, em outras palavras, da realidade fora do ambiente escolar. Com isso, o docente deve fazer o conhecimento chegar, da melhor maneira, a esses alunos, não os subjugando como iguais, visto que a realidade de uma sala de aula vai além da situação de um aluno isolado de tudo e disposto somente a estudar.

Por outro lado, concomitantemente com a atenção dada à realidade vivenciada pelos alunos, na visão de Libâneo (2006, p. 80), é essencial observar que o ensino é um processo, em que o docente deve ter uma ação gradativa, buscando observar e alcançar as diferentes formas de assimilação de conteúdo por cada indivíduo dentro de uma sala de aula.

Nesse processo, a idade influi – o sujeito pode ainda estar em desenvolvimento mental –, mas também o preparo escolar que o professor teve ao longo da vida, sua formação acadêmica, nem sempre de qualidade. Logo, como cada indivíduo possui uma capacidade única de raciocinar, devem ser levadas em consideração algumas particularidades no processo de ensino e de aprendizagem.

Por isso, o docente deve diagnosticar as dificuldades de cada discente, descobrir as habilidades de cada aluno que podem contribuir para a melhoria da assimilação do conhecimento, a fim de modificar, diariamente, a sua maneira de ensinar e, até mesmo, o seu plano de ensino – como mero recurso auxiliar – para poder atender a graduada necessidade de cada indivíduo, permitindo que os alunos integrem o conhecimento atual ao futuro (LIBÂNEO, 2006, p. 78).

É essencial que o docente desempenhe o seu papel de educador, incentivando, gradativamente, na medida certa de cada

capacidade mental, o desenvolvimento dos conhecimentos próprios de cada aluno e, sobretudo, estimulando-os a ter uma consciência crítica, como a educação libertadora ensinou, a fim de que a prática seja diariamente ligada ao saber e vice-versa.

O livro didático por si só não tem vida, sendo apenas um recurso auxiliar, cujo uso depende da iniciativa e da imaginação do professor, o qual é o protagonista que dá vida ao material, motivando os alunos a ligar o assunto a seus próprios conhecimentos e experiências, aprendendo a pensar com a própria cabeça (LIBÂNEO, 2006, p. 78).

Da educação libertadora, defensora da instigação, ou melhor, da maiêutica – método socrático que mais adiante será explicado –, chega-se aos setes saberes necessários, segundo Morin (1921, p. 12), à educação futura:

1) conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento;
2) conhecimento pertinente;
3) ensinar a condição humana;
4) desenvolver a compreensão humana;
5) ensinar a enfrentar a incerteza;
6) ter consciência planetária;
7) o saber antropo-ético.

O conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento diz respeito à necessidade de fazer todos, e não somente os filósofos, criticarem as ideias transmitidas, visto que o conhecimento é falho, passível de erro por ser fruto de traduções históricas que são transferidas de acordo com convicções próprias, que, como o próprio

caminho que a imagem faz no órgão ocular, comportam erros de tradução ou reprodução. E o maior erro é pensar que a ideia é a realidade (MORIN, 1921, p. 19-31).

Como segundo saber, há a necessidade de ensinar o conhecimento pertinente, o conhecimento gerado pela interligação disciplinar, o qual possibilita que a sociedade interligue e saiba decifrar os fatos vivenciados. Assim, para entender a gravidade que tem uma pandemia para o mundo, é necessário ligá-la à área da economia, da geografia e da história. Logo, é evidente que o ensino é interdisciplinar (MORIN, 1921, p. 35-39).

Diante disso, faz-se necessário considerar o conhecimento em contexto, não basta levar em conta a quantidade de informação, porque o ensino fragmentado inibe a capacidade de contextualizar, sendo necessário estimular a ligação das partes ao todo, e não somente do todo à parte (MORIN, 1921, p. 40-43).

O terceiro saber é o ensinar (o reaprender) a condição humana, valorizar o indivíduo não como integrante de uma cultura ou sociedade, mas como detentor de peculiaridades que não servem para distinguir, servem para igualar, pois as pessoas são ao mesmo tempo seres físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos – sujeitos com singularidades que permitem apreender uma realidade a que todos pertencem, o mesmo universo (MORIN, 1921, p. 55-59).

O quarto saber – a compreensão humana – comporta um elemento imprescindível: ensinar a colocar-se no lugar do outro, a entender o outro a partir da empatia e da identificação, pois é essa compreensão humana que permite a comunicação entre as pessoas, é a partir da análise de todos os elementos, e não somente do negativo, que se chega à verdade.

Todavia, tal premissa encontra-se cada vez mais afastada da metodologia de ensino utilizada, influenciada por uma sociedade

marcada pelo individualismo, pelo egoísmo, pelo sentimento de rejeição e exclusão que bloqueia a compreensão entre os indivíduos (MORIN, 1921, p. 95).

O quinto saber resulta do ensinar a enfrentar a incerteza, pois o mundo é dinâmico e não estático, não há como prever o destino. Por isso, faz-se necessário ter consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação. Logo, os sujeitos devem ser fortes, preparados para enfrentarem essa incerteza e para não se desencorajarem (MORIN, 1921, p. 79-83).

Como sexto saber, a consciência planetária suscita a necessidade de criar a consciência dos problemas enfrentados ou previsíveis para o planeta, como a poluição, a escassez de recursos e as queimadas. Na realidade, a consciência ainda é tímida em relação às ameaças que a Terra enfrenta ou enfrentará (MORIN, 1921, p. 65).

Por fim, o sétimo saber está ligado à ética do gênero humano. O ensino deve pregar a antropo-ética, baseada em três elementos: o indivíduo, a sociedade e a espécie. A ética deve ser ensinada por meio da tomada de consciência de que o ser humano é ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie. Portanto, o saber deve buscar estabelecer o equilíbrio entre a sociedade e o indivíduo em prol da democracia e entender a humanidade como uma comunidade planetária (MORIN, 1921, p. 107-109).

Considerando esses saberes, chega-se à base empírica do presente estudo. O arcabouço metodológico apresentado será aplicado a uma turma do curso de Direito. Os alunos dedicam-se à leitura de doutrinas, jurisprudências e códigos, e o professor deve incentivar seus alunos a não serem meros receptores, a serem sujeitos ativos, com consciência crítica própria.

O professor deve lembrar que são sujeitos com necessidades diferentes de estudo; por isso, deve identificar as dificuldades de cada discente, aprofundar a realidade cotidiana de cada integrante e, sobretudo, ter essa realidade como ponto de partida para cada aula.

APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA, COM FOCO NO ALUNO, POR MEIO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DENOMINADO MONITORIA

O projeto de monitoria, realizado por diversas instituições de ensino, é uma experiência de docência oferecida aos alunos da graduação. Assim, durante o período noturno dos dois semestres de 2019, por meio da participação na turma de Direito Processual Civil, do curso de Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA), foi possível suscitar a construção de um olhar sensível para as necessidades humanas de cada aluno da turma, como ensinou Libâneo (2006, p. 78).

Agir dessa forma é contrapor-se à evidente fadiga que muitas vezes se percebe em professores que entram em sala de aula apenas expondo os conteúdos – como a educação bancária ensinava –, em vez de promoverem um processo de ensino-aprendizagem no qual a consciência crítica é instigada, considerando como ponto de partida a realidade "extramuros" e as peculiaridades de cada aluno, como as condições financeiras e mentais de aprendizagem.

Dessa maneira, ensinar não é só transferir conhecimento, mas é sobretudo criar as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento (CHIARELLA *et al*., 2015, p. 424). A construção de um professor qualificado não se faz pela acumulação de conhecimento transmitido de maneira descompromissada, como foi observado na turma de Direito Processual Civil do curso de Direito

da UFPA, mas pela transmissão de conhecimento baseada na construção de um espaço democrático e político nas salas de aula, capaz de motivar os alunos a aprender e a ensinar.

Na turma monitorada, quando se seguiu o preceito de Libâneo (2006, p. 79), que pede um olhar para a realidade de cada aluno, constatou-se que a maioria dos alunos tem uma rotina de trabalho diário que envolve cuidar dos filhos, ajudar no sustento da casa e ainda ter tempo para estudar dentro e fora do contexto universitário.

Essa é a realidade dos alunos da noite, que chegam cansados ou desanimados à sala de aula, o que interfere diretamente no rendimento educacional. Nesse contexto, o professor e os monitores são chamados a dinamizar a aula, para envolver os alunos em um modelo de ensino real e não meramente temporário para a realização de uma prova ou trabalho.

A metodologia socrática (maiêutica) é essencial para a concretização do protagonismo docente. O grande filósofo Sócrates ensinava que é essencial afastar as falsas ideias para se chegar ao conhecimento real. Logo, com a discussão sobre os assuntos, o professor levava os alunos a dar à luz o conhecimento próprio, a abandonar as opiniões e a chegar ao conhecimento verdadeiro, como a maiêutica ensinava.

Portanto, o fazer docente, mesmo por meio de aulas expositivas, deve instigar os alunos a não serem meros "corpos" receptores de conhecimento e sem capacidade crítica, deve motivá-los a serem sujeitos capazes de abandonar as crenças habituais para, assumindo sua ignorância, buscar o verdadeiro saber.

Na experiência de monitoria, o uso de recursos tecnológicos, como *slides* em *data show* e o aplicativo de mensagens *Whatsapp*, aumentou a interação entre professor e aluno, facilitando a

comunicação e, sobretudo, a divulgação de matérias essenciais e viáveis para o estudo.

Na pesquisa realizada na turma, a obra *Teoria geral do processo*, de Antonio Carlos de Araújo Cintra, Ada Pellegrini Grinover e Cândido Rangel Dinamarco (2015), e a obra *Novas linhas do processo civil*, de Luiz Guilherme Marinoni (2000), em formato PDF, foram transmitidas em *slides* pelo aplicativo de mensagens. Isso favoreceu aqueles que não tinham poder aquisitivo para comprar os livros ou condição física para se locomover a uma biblioteca.

Foram ainda utilizados questionários a serem preenchidos em casa, para instigar os alunos a uma maior agregação de conhecimento e, sobretudo, permitir que todos pudessem realizar a atividade em horários que lhes agradassem e em locais que lhes eram acessíveis, impedindo, assim, que a realidade de cada discente interferisse na realização da atividade. Logo, agregando conhecimento, tempo e facilidade de acesso.

A avaliação foi feita por meio dos citados questionários, a partir dos quais foram selecionadas questões avaliativas, com a finalidade de instigar os alunos a, mais uma vez, relembrarem o conteúdo estudado.

A correção das respostas avaliativas pelos próprios alunos permitiu-lhes elaborar uma concepção crítica sobre o assunto, sobre o tema ensinado. Houve ainda uma segunda atividade avaliativa: os alunos tinham de elaborar questões subjetivas e objetivas sobre a matéria ministrada e, consequentemente, elaborar as grades de respostas e de correções auxiliadas. Por fim, todos os alunos fizeram uma exposição oral, instrumento usado para dar a conhecer o desenvolvimento social e o pensamento de cada aluno: todos produziram uma resenha crítica depois defendida oralmente em sala, com um debate construtivo.

As metodologias citadas foram escolhidas por se tratar de uma universidade pública, onde os recursos tecnológicos são ultrapassados e precários, e onde o professor está constantemente preso a uma grade pequena de aulas por ano, o horário semanal sendo pequeno para a quantidade de conteúdo que se deve transmitir. Desse modo, tais metodologias foram essenciais para facilitar o ensino e, principalmente, o entendimento dos alunos.

Mesmo integrantes de uma universidade pública tiveram acesso a um ensino diferenciado, voltado para as peculiaridades e as necessidades de cada um, permitindo que a educação fosse igual para todos e sensível à realidade de cada discente. Conforme disciplina a Carta Magna (BRASIL, 1988), o ensino deverá ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

A mencionada metodologia foi essencial para os alunos com deficiência visual e física na turma analisada, visto que, para proporcionar a integração desses alunos ao modelo evoluído da educação libertadora, ou seja, uma educação inclusiva, era necessário não somente facilitar o acesso desses indivíduos ao meio acadêmico, mas também fornecer os meios para a sua integração no meio educativo.

Assim, por via de *Whatsapp* ou de *e-mail*, foram fornecidos materiais de estudos, como os *slides* e artigos, o que evitou uma árdua procura em biblioteca e, sobretudo, permitiu que o material chegasse a todos os alunos, inclusive àquela pessoa com deficiência visual, que, por meio de um computador com *softwares* específicos disponibilizado pela Universidade, pôde fazer a leitura na tela do computador por meio sonoro.

Além disso, com o apoio do setor de inclusão da Universidade, os materiais escritos, tais como a prova, foram transcritos para o sistema Braille, possibilitando que o aluno com

deficiência visual fosse tratado de maneira semelhante aos demais não portadores de deficiência.

A experiência de monitoria inspirou-se na Declaração de Salamanca (CORDE, 1994): o ensino foi baseado no indivíduo, observando as suas diversidades, ou melhor, as suas necessidades educativas especiais, sem deixar de reconhecer a igualdade entre os alunos.

Cabe destacar que a igualdade entre os alunos não é uma igualdade formal, apenas superficial; trata-se de uma igualdade material, em que o princípio da igualdade é vivenciado na prática e não somente no papel. A igualdade assim concebida refere-se à equidade, segundo a qual as peculiaridades de cada aluno são levadas em consideração antes do ensinar (SILVA; ALVES; SIQUEIRA, 2020, p. 285). Dessa forma, o ensino é transmitido a partir do respeito às necessidades especiais de cada aluno e em conformidade com o conhecimento e a capacidade de cada discente.

O ensino inclusivo foi ratificado pelo Parecer n.º 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2001), o qual afirmou que o ensino inclusivo, tanto na educação básica quanto em todas as etapas e modalidades de ensino, deve assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, devendo, portanto, ser baseado em uma sociedade receptiva à diversidade humana e às diferenças individuais, que evidencie a necessidade e proporcione, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, o atendimento educacional especializado.

Assim, quando o docente se esforça para ser o protagonista na educação de seus alunos, é possível ter a melhoria do aprendizado e, consequentemente, da maneira de ensinar. Por meio da atenção dada às realidades de cada aluno, o ensino vai sendo moldado e melhora a maneira de cultivar o conhecimento. Dessa forma, é fomentado o questionamento – um dos saberes necessários ao ensino

do futuro, segundo Morin (1921, p. 12) – e, sobretudo, é suscitada a "sede" do saber, a persistência em buscar mais conhecimento de outras disciplinas para compreender ainda mais o conteúdo, não se acomodando com as incertezas que possam surgir. Enfrenta-se assim a obscuridade do não saber, fica-se forte para prosseguir na busca do conhecimento real, não meramente decorado.

É evidente o rendimento educacional que se extrai do aluno quando ele é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio dele que tudo se construirá, desde a maneira de ensinar a matéria até a maneira de avaliar o desempenho tanto docente quanto discente, garantindo-se a igualdade material entre todos os alunos.

CONCLUSÃO

O trabalho em questão buscou evidenciar a necessidade de fazer os professores atuais darem mais atenção à maneira de ensinar, não excluindo, do indivíduo, toda a realidade vivenciada. A pesquisa empírica na turma de Direito Processual Civil mostrou que a realidade particular de cada discente está diretamente relacionada ao seu rendimento educativo. Logo, o professor precisa moldar seu ensino para melhor atender cada aluno em particular.

Assim, concretizando os saberes necessários à educação do futuro, segundo Morin (1921, p. 12), a metodologia aplicada alcançou o objetivo de satisfazer às três necessidades abordadas. A primeira diz respeito à dificuldade de concentração nas aulas por parte de alguns discentes, em virtude do cansaço, da rotina que os deixa divididos entre trabalho, casa e filhos.

A segunda está ligada à natureza da instituição em que se fez a pesquisa: uma universidade pública, cujos alunos têm dificuldades

financeiras para adquirir os materiais didáticos essenciais à aula, alunos sujeitos à vulnerabilidade econômica, à mercê da escolha do método de ensino para ter uma educação igualitária. Somado a isso, a terceira refere-se à educação inclusiva para alunos com necessidades educativas especiais, como aqueles que têm deficiência visual.

Por isso, a partir do momento em que o professor aplicou a compreensão ao processo de ensino, valorizando a condição humana que torna todos os alunos iguais, ensinando-os a enfrentar as incertezas, a criticar e a interligar os conhecimentos transmitidos, a ter uma consciência planetária e, sobretudo, a ter consciência da condição humana, social e planetária, os discentes passaram a intervir rotineiramente nas aulas, questionando, complementando e inovando os temas tratados com informações contemporâneas e de outras disciplinas.

Os alunos com rotinas conflitantes passaram a chegar motivados pela dinamização das aulas, os discentes com problemas socioeconômicos passaram a buscar métodos acessíveis ao estudo, como a biblioteca universitária, os acervos existentes em *sites* jurídicos disponíveis gratuitamente na internet, e a participar de palestras dadas pelo professor em colaboração com outros docentes.

Ademais, os alunos com necessidades educativas especiais sentiram-se abrangidos pela metodologia transmitida aos demais, o que facilitou a melhor utilização e o melhor aproveitamento de conteúdo educativo por todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, à medida que o professor foi superando os entraves de aprendizagem, os alunos foram apresentando um melhor rendimento, tendo pensamentos próprios e sentindo-se motivados a contar as suas experiências reais com a matéria. Portanto, ao lançar um olhar sensível para as dificuldades de uma educação boa, como

a condição financeira, a retrógrada educação bancária é paulatinamente abandonada no contexto escolar, possibilitando um ambiente democrático e, sobretudo, igualitário para todos os alunos.

Entretanto, como evidenciado na pesquisa, esse ideal ainda encontra muitos obstáculos para ser concretizado, visto que não são todos os professores que aceitam a participação dos alunos nas aulas. Fica aqui demonstrado que o método adotado na pesquisa é uma possibilidade (solução) de melhoria do ensino e da aprendizagem em nosso modelo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/09/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 24/09/2023.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. "Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora". **Pro-Posições**, vol. 27, n. 1, 2016.

CHIARELLA, T. *et al.* "A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica". **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 39, n. 3, 2015.

CINTRA, A. C. A.; GRINOVER, A. P.; DINAMARCO, C. R. **Teoria geral do processo**. São Paulo: Editora Malheiros, 2015.

CORDE - Coordenadoria Nacional Para Integração Da Pessoa Portadora De Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br>. Acesso em: 20/09/2023.

COSTA, C. "Brasil nunca aplicou Paulo Freire, diz pesquisador". **BBC News Brasil** [2015]. Disponível em: <www.bbc.com>. Acesso em: 25/09/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

ILHÉU, T. "Os 15 livros mais usados em universidades pelo mundo". **Guia do Estudante** [2019]. Disponível em: <www.guiadoestudante.abril.com.br>. Acesso em: 23/09/2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARINONI, L. G. **Novas linhas do processo civil**. São Paulo: Editora Malheiros, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 1921.

OLIVEIRA, I. A. "50 anos da Pedagogia do Oprimido: o legado de Paulo Freire na educação de jovens e adultos". **Educação**, vol. 42, n. 3, 2019.

ROCHA, D. “Paulo Freire é declarado o patrono da educação brasileira”. **Ministério da Educação** [2012]. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 14/09/2021.

SILVA, S. A.; ALVES, C. A.; SIQUEIRA, J. R. R. “Análise crítica acerca da possibilidade de aplicação da justiça restaurativa pelo Ministério Público do Trabalho”. **Revista Meritum**, vol. 15, n. 1, 2020.

TAVARES, R. C. “O sentimento de pertencimento social como um direito universal”. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, vol. 15, n. 106, 2014.

CAPÍTULO 3

Atendimento Educacional Especializado: Apontamentos de Pesquisa a Partir da Análise dos Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: APONTAMENTOS DE PESQUISA A PARTIR DA ANÁLISE DOS TRABALHOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Bruno Lima Silva

Danilo Corrêa Oliveira

Lucas Stefano da Costa Amorim

Carolline Septimio

Fundada em 1978, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem se configurado ao longo das últimas décadas em suas diversas reuniões nacionais e regionais como um importante espaço para a proposição de debates e apresentação de resultados de pesquisa entre professores e estudantes, reunidos em suas temáticas em 23 Grupos de Trabalho (GT). Comprometida desde a data de sua fundação com a universalização do ensino e a ampliação em âmbito nacional das temáticas debatidas nos programas de pós-graduação do país, a ANPEd tem sido espaço enriquecedor no debate acerca da educação especial em seu Grupo de Trabalho-15, nosso campo de levantamento bibliográfico para fins deste artigo.

Ancorados fortemente na emergência social de uma nação que passa das duas centenas de milhões de habitantes, bem como da legislação que desde a redemocratização em nosso país tem dado combustível para o fomento de políticas públicas, diversos pesquisadores têm elaborado e publicado trabalhos nos mais variados temas. O recorte escolhido para esta pesquisa, tendo em vista os fatores anteriormente citados, adveio dos trabalhos que

tiveram como temática o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O levantamento contou como base o Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT-15) da ANPEd nos anos de 2019 e 2021, por terem sido as duas últimas reuniões nacionais da Associação. A relevância deste trabalho com enfoque no AEE, a despeito da temática que emerge de forma recente no debate nacional sobre educação, está fortemente ancorada em décadas de produção e reflexão sobre a educação especial e a inclusão.

Diversos dispositivos legais, sobretudo o Decreto nº 7611/11, tem posto o AEE em um lugar central na função de diminuir a distância entre o que propõe a legislação e o que apregoa o direito subjetivo das pessoas com deficiência e a realidade escolar. Para auxiliar-nos na reflexão sobre essa temática, autores como Débora Diniz (2007), Erving Goffman (1988), David Rodrigues (2017), Mariângela Belfiore Wanderley (2001) e Bader Sawaia (2001) embasaram a análise e diálogo com os trabalhos publicados no GT-15 no período selecionado.

Em seu trabalho "O que é deficiência", Diniz (2007) nos fornece uma perspectiva de análise diferenciada ao concentrar sua investigação sobre deficiência enquanto inabilidade social para com o sujeito e a diversidade humana, rompendo a ideia da limitação centrada na individualidade do sujeito. A partir do momento em que entendemos a deficiência como fruto da exclusão desse sujeito numa lógica de "normalidade" pautada pela produtividade, conseguimos perceber outras saídas para a inclusão e, por consequência, a garantia do seu direito à educação enquanto dignificador e humanizador.

No clássico ensaio sobre o conceito de estigma, Goffman (1988) nos auxilia na medida em que entendemos como os marcadores sociais que desumanizam o sujeito são historicamente construídos, podendo com isso serem questionados à luz do direito subjetivo à educação.

Rodrigues (2017), por sua vez, ao pensar em um novo modelo de escola inclusiva e problematizar questões como, por exemplo, a inclusão enquanto apêndice da integração, questão veementemente rebatida pelo autor, reflete sobre os novos papéis a serem desempenhados pelos sujeitos no tocante a questões correlacionadas à educação, escola e atuação docente no processo de aprendizagem.

Ao tratar em seus textos acerca do binômio exclusão e inclusão, pesquisadores como Wanderley (2001) e Sawaia (2001) ampliam nosso olhar social problematizando o quanto esses conceitos podem ser debatidos levando em consideração a realidade sócio-histórica brasileira, que aqui está pautada por séculos de pobreza estrutural gerada por uma lógica de exploração, concentração de renda, escravidão e segregação sócio-espacial.

Portanto, os conceitos sobre deficiência, estigma, educação inclusiva, sofrimento ético-político e a dualidade exclusão/inclusão embasam nosso diálogo com os trabalhos selecionados nas reuniões nacionais da ANPEd de 2019 e 2021. Tal interlocução teve como objetivo compreender como tem sido abordado o AEE entre os pesquisadores da pós-graduação no país, observando aproximações e distanciamentos entre os autores, bem como refletir sobre os resultados obtidos.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa configura-se de cunho bibliográfico-exploratório. Para tanto, foi realizada uma seleção preliminar dos trabalhos publicados no GT-15 Educação Especial das reuniões nacionais da ANPEd de 2019 e 2021, sendo encontrados 57 trabalhos. Procedeu-se com um tabelamento utilizando como

palavras-chave “AEE” e “Sala de Recursos”. Feito esse procedimento o escopo de textos foi reduzido para 7 produções, sendo 4 trabalhos do ano de 2021 e 3 trabalhos do ano de 2019. Após a seleção, partimos para a leitura atenta dos textos bem como o tabelamento nas seguintes categorias: autor, ano, instituição e resultados. Em seguida, procedeu-se com a abordagem dos resultados divididos em duas seções: achados preliminares, resultados e discussões. Nesta última seção foi feito o entrecruzamento dos aspectos que mais aproximavam os textos analisados e de que maneira os conceitos selecionados nos ajudaram a compreender as abordagens dos autores.

ACHADOS PRELIMINARES

Durante o primeiro tabelamento foi perceptível uma concentração de trabalhos oriundos do eixo sul-sudeste do país. Dos 57 trabalhos selecionados, 45 eram oriundos de instituições de ensino superior situadas nessas regiões. Contudo, ao filtrar a temática utilizando como marcador o “AEE”, os trabalhos foram pulverizados entre os estados de:

- São Paulo (2);
- Rio Grande do Sul (1);
- Rio de Janeiro (1);
- Pernambuco (1);
- Pará (1);
- Mato Grosso (1).

Para organizar esses achados, criamos o quadro a seguir na qual constam as produções analisadas, num total de 7 trabalhos.

Quadro 1 - Produções analisadas

Autores e título do trabalho	Ano Instituição	Resultados
AZEVEDO, Tereza Hortência da Silva; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; LOPES, Julita Batista da Cruz. Ensino colaborativo, inclusão escolar e práxis: a perspectiva das produções científicas.	2019 UFS	A atuação do trabalho conjunto entre os docentes da Sala de Recursos Multifuncional- (SRM) e da sala de aula é vista como fundamental.
GUTHIERREZ, Carla Cordeiro Marçaly. Efeitos do uso da comunicação alternativa em uma aluna com autismo.	2019 UERJ	Comunicação enquanto troca de sentimentos e o ressalte do uso da Comunicação alternativa para o fomento de um comportamento mais claro e eficaz.
BRANDSTATTER, Renata Montrezol. Avaliação de elegibilidade de Educação Especial no município de Franco da Rocha.	2019 USP	O professor da sala de aula, como propositor protagonista de soluções é fundamental para o sucesso do AEE.
PESTANA, Mônica Mendes da Cunha; KASSAR, Mônica de Carvalho; TROVO, Kariny Araújo Delgado. A construção do "Educacional" do atendimento especializado dentro da legislação brasileira.	2021 UFMS	Aperfeiçoamento do objetivo da educação especial, indo da medicalização/segregação à inclusão e garantia de direitos.
DOMINGOS, Cícero Meireles Florêncio da Silva; ARAÚJO, Clarissa Martins. A interface entre Educação do Campo e Educação inclusiva em escolas do município de Caruaru-PE: significados que emergem das salas de recurso multifuncionais.	2021 UFPE	Quanto mais distante dos centros urbanos, menos equipamentos para o AEE possui a escola. Embora essa tenha o dever de responder ao espaço geográfico ao qual se reporta, não deve ser financeiramente a única responsável pela implantação do AEE.
SOUSA, Ângela Costa de; MESQUITA, Amélia Maria. A Sala de recursos como estratégia de apoio à inclusão escolar na rede regular: análise da oferta de AEE em SRM na Rede Municipal de ensino de Belém-PA.	2021 UFPA	Apesar do aumento da oferta ainda falta um longo caminho para a completa implantação das salas de AEE na rede municipal.
FEITAS, Cláudia Rodrigues de Freitas; PEREIRA, Renato da Rosa. Trabalho Colaborativo: um outro conviver na escola inclusiva.	2021 UFRGS	É ressaltada a importância da interação de múltiplos sujeitos, que não somente o professor, para o sucesso das práticas educativas inclusivas com destaque para o AEE.
OLIVEIRA, Carla Campos de, FREITAS, Ana Paula de. Condições de acesso e participação de alunos com deficiência no contexto do ensino remoto emergencial.	2021 UFPA	Trabalho investigativo acerca da evasão escolar de alunos com deficiência na segunda etapa do ensino fundamental (8° ano) durante o contexto da pandemia.

Fonte: Elaboração própria.

Dos achados preliminares destacamos que foi perceptível nos textos do GT-15 dos anos de 2019 e 2021, um número pouco expressivo de trabalhos que tratassem sobre o AEE. Dos 56 trabalhos selecionados, sete textos estavam tratando o tema de forma mais direta em um espaço de dois anos (adendo para o ano de 2020 em que não foi realizada a reunião nacional da ANPEd em função do contexto pandêmico).

Outra observação que chama atenção diz respeito à ausência de trabalhos que enfocassem o AEE no contexto da pandemia. Não foram notados trabalhos que abordassem tal temática.

Destacamos ainda que as pesquisas enfatizaram os avanços no AEE na quase maioria dos trabalhos, sendo que, quando esse avanço não era visualizado nos resultados, diálogos com possíveis caminhos eram construídos pelos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as análises acerca dos textos presentes no GT- 15 dos anos de 2019 e 2021, foram observados diversificados temas, porém com contribuições significativas em comum para os debates sobre a educação inclusiva nas escolas brasileiras. Desde o levantamento histórico sobre as temáticas abordadas e as suas lacunas encontradas, tais resultados tendem a ser vantajosos para a continuidade dos avanços da educação inclusiva do país.

Aproximações entre os Trabalhos em Educação Especial

Algumas aproximações foram percebidas entre autores logo nos primeiros momentos da leitura dos textos. Apontamos entre elas:

o retrospecto histórico da base legal do tema; a Sala de Recursos Multifuncionais; experiências bem-sucedidas; a divisão entre trabalhos de campo e pesquisas bibliográfico-exploratórias e a centralidade do papel do professor como propositor e articulador da efetivação do direito à educação.

Todos os autores selecionados fizeram a opção por começar partindo do retrospecto histórico quanto à emergência da legislação que sustenta a necessidade de implantação do AEE, bem como suas diretrizes de funcionamento para a garantia do acesso à educação àqueles que por gerações estiveram excluídos desse direito.

Dispositivos legais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), os Decretos 6571/ 2008 e 7611/2011 foram trazidos logo nas primeiras páginas dos textos. Isso nos mostra o quão recente vem a ser a implementação por vias da lei de garantia ao acesso à educação em nosso país ao Público-Alvo de Educação Especial (PAEE), bem como da formalização do AEE que dispõe menos de 16 anos de existência.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) se configurou em todos os textos que sobre ela se debruçaram como cenário primordial para a efetivação das atividades pedagógicas, sobretudo quando vem dialogar, no contraturno, com aquelas desenvolvidas em sala de aula. A despeito da disparidade dos recursos em função de fatores de gestão e da geografia (DOMINGOS e ARAÚJO, 2021), este espaço ainda encontra notável protagonismo quanto à educação especial na perspectiva da inclusão.

Experiências bem-sucedidas que ressaltem a relevância do AEE na efetivação do direito subjetivo ao acesso à educação também foram visualizadas na maioria dos textos. No trabalho de Domingos e Araújo (2021), a precariedade da disponibilidade de recursos em função da oferta na rede de escolas do campo do município de

Caruaru foi enfatizada como impeditivo para a consolidação do Atendimento Educacional Especializado.

Quanto ao texto de Mesquita e Sousa (2021), a ampliação da oferta da sala de recursos multifuncionais na cidade de Belém foi contraposta com a ausência em significativa parcela das escolas desses recursos. Em ambos os casos tratados nos textos de Domingos e Araújo (2021) e Mesquita e Sousa (2021), a responsabilização do poder público, sobretudo estadual, na construção das instalações, e federal, na concessão dos recursos com base na legislação vigente foram apontados pelos autores dos dois textos.

Somou-se a essa questão o protagonismo do professor (BRANDSTATTER, 2019) bem como de múltiplos sujeitos na tarefa de diagnose e formulação de práticas pedagógicas no sentido de mitigar a distância entre o público atendido e a educação (FREITAS; PEREIRA, 202; NASCIMENTO; LOPES, 2019). Essa diagnose e esse trabalho pedagógico, sobretudo nos trabalhos de cunho bibliográfico, mostraram que o envolvimento de todos os profissionais da escola em que o AEE se encontra, revelam caminhos de possíveis avanços.

Outra similaridade encontrada foi a divisão em duas subcategorias de enfoque dos autores, sendo elas as pesquisas de campo e as de revisão bibliográfica. As pesquisas de campo (DOMINGO; ARAÚJO, 2021, BRANDSTATTER, 2019; GUTHIERREZ, 2019) tiveram como *lócus* de pesquisa as próprias salas de AEE em diversas temáticas: o autismo, a avaliação de elegibilidade e a disponibilidade de recursos das SRM na educação do campo. Já as pesquisas de cunho bibliográfico-exploratório, por sua vez, debruçaram-se em aspectos como a evolução do debate e da aplicabilidade do direito à educação, disponibilidade das SRM em rede municipal de ensino e abordagens sobre o ensino e trabalho colaborativo, estes em face da relação dialógica entre AEE- SRM e sala de aula da rede regular de ensino.

Deficiência: Do Enfoque Apresentado nos Trabalhos

A abordagem da deficiência partindo do processo de revisão do modelo medicalizante foi a tônica abordada por todos os trabalhos. Pestana, Kassar e Trovo (2021) afirmam que em décadas anteriores o enfoque adotado apontava para a segregação e o tratamento terapêutico.

Na atualidade, os horizontes apontam muito mais no sentido de questões emergentes da experiência pedagógica, bem como do amparo legal que norteia o AEE. Conforme Kassar e Trovo (2021) havia por parte das instituições o procedimento de qualificar e separar os alunos.

Para aqueles considerados "menos" deficientes era destinada a escolarização com adaptações. Para os que eram considerados como deficientes ditos "severos", era negado o direito à educação, sendo destinados a tratamentos de cunho terapêutico e medicamentoso.

Diniz (2007) pontua a nova perspectiva sobre deficiência, oriunda sobretudo de amplos e profundos debates teóricos de sociólogos ingleses como fundamentais na atual compreensão sobre o tema bem como na garantia de direitos.

Para a autora, enquanto as questões medicalizantes acabam por individualizar e delimitar ao corpo e suas limitações a abordagem da deficiência, o recorte que vai além do corpo e as manifestações de neurodiversidade acaba por fundamentar a deficiência numa perspectiva social, ainda que não deixe de considerar sua origem biológica.

Para a pesquisadora:

> De um começo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica a deficiência não é mais uma simples expressão da lesão que impõe restrições a participação social da pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (DINIZ, 2007. p. 9).

Aqui temos a emergência da consciência de uma sociedade que exclui e em que cabe não apenas ao indivíduo o protagonismo pela luta para a garantia de direitos, mas tal luta deve ser partilhada por uma ampla gama de sujeitos que, em conjunto e devidamente coordenados, possam agir para transformar a realidade.

Essa perspectiva é tratada mediante a percepção de como a SRM não é de gerência apenas de um ou outro sujeito. A partir do momento em que toda a instituição tem que estar envolvida, bem como políticas públicas que garantam recursos para o seu devido funcionamento, já conseguimos ter uma nova perspectiva do olhar social sobre a questão da deficiência e a mitigação das limitações advindas do não lidar com ela de forma assertiva.

Estigma e Segregação

Goffman (1988) em seu clássico ensaio sobre o tema estigma nos mostra que, além da etimologia do termo, o mesmo se aplica em questões de exclusão social, bem como a diminuição da condição de humanidade do sujeito em função da diferença frente à dita normalidade.

Para o autor:

> A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes associados estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidade de neles serem encontradas (GOFFMAN, 1988. p. 5).

Dialogando com o conceito de deficiência, vemos um descompasso: se já modificamos o olhar da análise indo da individualidade para o social, por que ainda tantos empecilhos estão rondando o processo de efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência? Embora haja um avanço notável em termos de legislação, ainda vigora na articulação entre letra de lei e o campo prático uma distância que, com ressalva da generalização (tendo aqui por base os casos de sucesso) ainda se fazem presentes.

Mesmo nos espaços em que as salas de recursos multifuncionais são implantadas, como citado por Sousa e Mesquita (2021), ainda há a questão da não implantação na totalidade das escolas, ou pior, como no caso relatado por Domingos e Araújo (2021), a implementação incompleta dos recursos. Como dizer que o direito à educação às pessoas com deficiência está sendo garantido se a sua implementação está sendo feita de forma fragmentada?

Uma reflexão possível acerca do conceito de estigma vem a ser como o conceito de pobreza e educação básica pública estão envoltos em marcas que acabam por desumanizar as pessoas no acesso a direitos fundamentais, dentre eles a garantia à educação. Em uma sociedade marcada por dinâmicas de exclusão e reprodução estrutural da pobreza e a visão assistencialista de educação, que ainda se faz presente, podemos compreender em parte o porquê dessas situações.

Aqui o estigma atinge não necessariamente grupos que dispõem de marcas aparentes que os segregam, mas de classes na ordem dos milhões, unidas em uma perversa dinâmica de exclusão sob o signo da pobreza.

Educação Inclusiva: Responsabilidade de Quem?

Para Rodrigues (2006), a inclusão não vem a ser um mero apêndice da Integração. O pesquisador português escreve sobre a frequente confusão em torno de alguns conceitos.

> A inclusão a nosso ver não é uma evolução da Integração e isso por três razões principais em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis valores menos inclusivos da escola [...] em segundo lugar a escola integrativa separava os alunos em dois tipos os normais e os deficientes [...]. Em terceiro lugar o papel do aluno deficiente na escola integrativa sempre foi condicionado (RODRIGUES, 2006, p. 303-304).

A legislação vigente sobre o AEE delimita de forma bem clara quais são as finalidades do atendimento ofertado: complementar, para as deficiências, e suplementar para os transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

É ressaltado que não vem a ser a intenção do AEE substituir as aulas regulares. Além do mais, o Atendimento foi pensado e ainda hoje é trabalhado dentro do âmbito da educação pública ao ofertar um núcleo de apoio aos trabalhos desenvolvidos na sala de aula regular e cujo diálogo é a espinha dorsal desse dispositivo.

A perspectiva citada no parágrafo anterior encontra diálogo em todos os sete textos analisados do GT-15 da ANPEd que têm como tema o AEE. Contudo, os direcionamentos e perspectivas de sucesso em torno dessa análise foram diferenciadas. Configurou-se com bastante díspar o direcionamento dado aos resultados dos trabalhos feitos em campo em relação aos trabalhos de cunho bibliográfico-exploratório.

Os trabalhos que procuraram se debruçar sobre pesquisas de campo foram de Brandstatter (2011), Guthierrez (2019) e Domingos e Araújo (2021). Para Brandstatter (2011), ao tratar acerca da avaliação de elegibilidade na educação especial no município de Franco da Rocha, o diálogo entre o professor e múltiplos profissionais, o direcionamento das práticas pedagógicas centradas na dificuldade do aluno tem um papel fundamental para garantir o pleno funcionamento da sala de atendimento educacional especializado e o sucesso desta.

Guthierrez (2019) ao escrever acerca da intervenção do professor no processo de Comunicação Alternativa de uma criança com autismo, partiu da iniciativa da docente coordenadora da pesquisa a utilização dos recursos para que possibilitassem a comunicação, ainda que mínima, dessa criança. Adendo precisa ser feito, este frisado com constância para a autora: a aluna não estava oralizada numa instituição em que as pessoas, embora tivessem os recursos necessários para a prática pedagógica da comunicação alternativa, não sabiam como administrá-los, dificultando a possibilidade de dar dignidade a um indivíduo que estava em condição de penúria em meio a outras crianças.

Por sua vez, quanto a Domingos e Araújo (2021), ao discutirem a interface entre a educação no campo e educação inclusiva em escolas do município de Caruaru, os autores constataram que só o professor não é suficiente quando há um duplo histórico de exclusão.

Por esse duplo histórico de inclusão os autores denominam tanto a Educação do campo quanto da Educação inclusiva. Foram constatadas situações precárias da sala de recursos multifuncionais para o público-alvo aos quais se destinam e, em alguns casos, a inexistência de recursos. Os autores constataram que somente o professor e sua intervenção não contemplam a tarefa de alterar a realidade da qual fazem parte.

Dessa forma, compreendemos que os trabalhos que envolviam pesquisas de campo trouxeram para discussão a realidade em que está imersa a escola do campo, mostrando que o pouco avanço existente nestas áreas se dá por questões múltiplas que estão presentes no local.

Os trabalhos de cunho bibliográfico enfocaram um outro direcionamento ao deslocar o olhar do protagonismo do professor para a múltipla interação deste com outros sujeitos também importantes no processo educativo. Ao tratar sobre o ensino colaborativo, inclusão escolar e práxis, Azevedo, Nascimento e Lopes (2019), mostram que de acordo com o levantamento bibliográfico é ressaltada a importância do trabalho conjunto bem como a relevância desse na formulação de práticas pedagógicas diferenciadas.

Embora a atuação do professor seja vista como fundamental, ela não pode ser simplesmente o foco do sucesso do Atendimento Educacional Especializado. Para Pestana, Kassar e Trovo (2021), as questões de ordem legal são fundamentais para entendermos o percurso que o AEE tomou em nosso país até chegar à forma e configuração como conhecemos hoje.

Do espaço de segregação, conforme pontuado em Rodrigues (2006), à um espaço de inclusão, apoio e colaboração, um longo percurso foi feito. Contudo, nem só de perspectiva de sucesso e protagonismo docente é feita a síntese dos resultados dos trabalhos

que foram à campo ou fizeram a revisão bibliográfica sobre o AEE no Grupo de Trabalho-15 da ANPEd de 2019 e 2021.

Mesquita e Sousa (2021) nos mostram que apesar da ampliação da oferta em relação à demanda das salas de recursos multifuncionais na Rede Pública de Ensino em Belém no âmbito Municipal, ainda há um longo caminho a ser feito. Destaca-se que o trabalho é de 2021, ano em que a legislação específica sobre o AEE havia completado 13 anos se contarmos o decreto de 2008.

Enquanto os trabalhos que tratam de uma incursão pelo campo do AEE como Brandstarter e Guthierrez assim como Domingo e Araújo (2019) centram o protagonismo na figura do professor ou da interação do professor com outros sujeitos, a legislação aponta para outro caminho para quem seria o ator principal da promoção dessa política pública educacional voltada à educação especial com enfoque inclusão.

Segundo o Decreto nº 7116 de 2011:

> Artigo 5 - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados municípios e Distrito Federal e às instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com a finalidade de ampliar a oferta e atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas na Rede Pública de ensino (BRASIL, 2011).

Vimos, em síntese, que a despeito do protagonismo do professor, do seu papel fundamental na intervenção pedagógica que proporciona o funcionamento de fato do Atendimento Educacional Especializado e da importância do trabalho em conjunto deste com

outros profissionais da Educação, ainda há a falta de uma implementação mais incisiva em diversos níveis.

O que dizer então das milhares de salas multisseriadas no campo, dos barracões em que funcionam classes de alfabetização? Será que pessoas com deficiência nesses locais estariam assistidas pelo atendimento educacional e especializado quando faltam o básico em termos de infraestrutura e profissionais?

O Movimento Inclusão/Exclusão

É necessário ter a agudeza do olhar social para percebermos a escola brasileira enquanto inserida no contexto de uma sociedade excludente. Essa sociedade excludente por sua vez é tributária de uma série de múltiplos atravessamentos históricos-sociais.

Segundo Wanderley (2001):

> A matriz escravista brasileira além de perpassar nosso passado está presente no cotidiano da nossa sociedade em manifestações as mais variadas. As noções de pobre e pobreza que figuram no horizonte da história da sociedade brasileira estão explicativos das formas como o cenário público brasileiro tem tratado a questão (WANDERLEY, 2001. p. 19).

Existem com isso questões prementes da relação entre pobreza e exclusão no Brasil. A partir do momento em que entendemos o processo de formação histórica e delegação da escola pública às classes ditas trabalhadoras percebemos o quão problemático e urgente vem a ser sanar o problema estrutural do

descompasso entre políticas públicas e da aplicabilidade dos recursos destinados às instituições.

Essa constatação dialoga sobretudo com os textos de Mesquita e Sousa (2021), em como o de Domingos e Araújo (2021). Segundo os respectivos autores, problemas correlacionados à falta de comprometimento e implementação de recursos financeiros por parte de órgãos da União bem como dos estados e municípios, acabam servindo de entrave para a consolidação do direito subjetivo à educação das pessoas com deficiência.

É sintomático, embora não uma exclusividade, que os locais aos quais essas pesquisas se reportam venham ser considerados a periferia de um país na lógica do capital. No caso de Mesquita e Sousa (2021) estamos falando da cidade de Belém e no caso de Domingos e Araújo (2021) da cidade de Caruaru.

A exclusão manifesta aqui pela privação do acesso do sujeito a direitos fundamentais que constam inclusive em nossa Carta Magna, provocam aquilo que Sawaia (2001) classificou como "sofrimento ético-político". Nas palavras da pesquisadora, ao tratar desse conceito desestabilizador, propõe recolocar o afeto como possibilidade teórica da análise do dualismo exclusão e inclusão.

Segundo a autora:

> Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam cada um de diferentes formas [...]. Portanto o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais determinantes de cada época histórica especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno e sem valor (SAWAIA, 2001. p. 104).

O sofrimento ético-político ganha aqui um duplo contorno de silêncio a partir do momento em que refletimos sobre esse conceito e o quão impactante ele é na vida das pessoas com deficiência das quais têm-se privado o direito à educação. Nesse sentido corrobora o texto de Guthierrez (2019) sobre as pessoas autistas não oralizadas, quanto à impossibilidade das professoras em proporem atividades pedagógicas que tirassem a referida aluna autista não-oralizada do seu mutismo e, mesmo que por um vislumbre, proporcionar uma comunicação mais efetiva, ainda que não-verbal.

Se comunicar vem a ser o transmitir da emoção seja de forma verbal ou não, conforme proposto por Guthierrez (2019). A privação dessa dinâmica, seja por desconhecimento da utilização dos recursos adequados ou da privação do uso desses em função da má gestão financeira, dialoga profundamente com Sawaia (2001) acerca do sofrimento ético-político advindo da diminuição da condição do sujeito enquanto ser humano em sua completude.

A Pandemia de Covid-19 e as Salas do AEE

Um desafio a ser somado juntamente aos diversos cotidianos do AEE, conforme apontados parágrafos acima, vem a ser o da Pandemia de COVID-19. Mais do que um entrave de logística e saúde pública, a pandemia representou um ponto de virada na forma como se enxergavam as relações interpessoais, de trabalho e de ensino.

Uma saída apontada para dar prosseguimento ao curso dos estudos foi o Ensino Remoto. Tal forma de dar continuidade às atividades em vários níveis de ensino, chancelado pelo Governo Federal do Brasil, desdobrou em uma série de objeções que contrataram com a realidade plural do país.

Em termos de desdobramentos, alguns empecilhos de ordem política (arrocho de recursos), financeira e, por consequência, materiais, tornaram a experiência do ensino remoto bastante díspar em diversos locais do Brasil. A falta de dispositivos, acesso a internet e professores habilitados nas metodologias do ensino remoto podem ser elencadas. Tais questões recaem sobretudo no que diz respeito á questão do AEE. Embora todos os textos publicados no enquadramento da ANPED 2021 tenham sido apresentados no contexto da pandemia, poucos textos do Grupo de Trabalho sobre Educação especial (apenas um) trataram acerca da experiência do AEE durante a pandemia.

A principal objeção a ser feita em relação ao AEE durante a pandemia vem a ser justamente em relação à ausência da assistência presencial prestada, necessária em muitos casos, bem como a divisão das competências pedagógicas juntamente com os pais e responsáveis dos respectivos alunos atendidos. Tal acontecimento acarretou, em muitos casos, na não entrega de atividades propostas, declínio da aprendizagem, corroborado com o dilema em torno da não reprovação.

Mesmo em regiões com um maior aporte financeiro para as salas de AEE, tais problemas foram notados. Segundo o texto de Sousa e Mesquita (2021), mesmo na capital do estado do Pará, não há a disponibilização de salas de AEE em todas as escolas que inicialmente pretendiam contar com tal recurso, a despeito da demanda. Se antes da Pandemia a consolidação de tal direito subjetivo já encontrava empecilhos, o que dizer do contexto pandêmico?

Para darmos subsídios a essa discussão, recorremos a três trabalhos que tratam acerca das dinâmicas e intercorrências do atendimento educacional especializado no contexto de ensino remoto durante a pandemia de covid-19 no Brasil, feitos em regiões distintas do país. Tratam-se dos artigos de Oliveira Neta,

Nascimento e Falcão (2020); Queiroz e Melo (2021) e Tavares (2021).

Conseguimos perceber uma série de pontos de convergência e divergência entre eles a partir do diálogo entre esses textos e da conexão com o único trabalho da ANPED abordado no período que contempla esse artigo. Conseguimos com esse percurso gerar algumas reflexões.

Do ponto de vista teórico e metodológico, os trabalhos percorrem um caminho de similaridades entre si. A metodologia de ambos os trabalhos optou por uma pesquisa qualitativa, com enfoque em entrevistas semiestruturadas aplicadas pelo Google Forms e complementado em alguns momentos por pesquisa via WhatsApp.

Os resultados em ambos os casos percorreram caminhos similares. Em diversos momentos houveram experiências no que diz respeito à avaliação, inclusão e adaptação dos recursos na atuação dos professores junto aos estudantes e suas famílias, bem como a pontuação da sensibilidade dos professores e dos caminhos possíveis.

Apesar das dificuldades foram elencadas aqui em relação a Sousa e Mesquita (2021), o AEE em tempos de pandemia precisou lidar também com questões relacionadas ao confinamento, a produção de materiais e a formação ineficaz do docente frente a uma situação inesperada na qual, como consequência, temos o retrocesso que só será visto, segundo o autor, em termos de plano futuro.

Já no tocante a Oliveira Neta, Falcão e Nascimento (2020), questões como escassez de orientações aos docentes, de recursos e de professores que tem que utilizar recursos feitos com o próprio dinheiro e outras dificuldades foram pontuadas.

Em síntese, percebemos que houve múltiplas experiências, dificuldades e similaridades, mas saídas diferenciadas sempre

pautando pela sensibilidade do professor em tentar contornar as dificuldades, para fazer valer o direito subjetivo à educação mesmo quando as calamidades eram tais que à revelia da vontade do docente e das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, esse direito acabava sendo tolhido.

Um diálogo possível que aqui pode ser feito com um único texto que trata dessa questão abordada dentro do período trabalhado no contexto da ANPED. O fato de o atendimento educacional especializado ter se consolidado de forma justamente presencial, funcionando como atividade complementar ou suplementar a depender da peculiaridade do aluno, o corte desse contato e da assistência constante tornam ainda mais difícil todo o processo de aprendizagem.

A busca pelo diálogo entre pais e responsáveis para realização e mediação das atividades pedagógicas, foi encontrado não só no texto base da ANPED. "Condições de acesso e participação de alunos com deficiência no contexto do ensino remoto emergencial" (FREITAS; OLIVEIRA, 2021), como também nos artigos pesquisados que revelam a atenção constante a respeito da variedade de locais, sujeitos pesquisados no contexto da pandemia, surgem como desafios comuns.

Apesar de um país gigante e plural, como é o caso do Brasil, a garantia do direito à educação, ou seu insucesso, faz presente a dualidade inclusão e exclusão. Essa dualidade no contexto pandêmico encontra uma força a mais, haja vista, os profundos recortes sociais e de classes que tornam diferenciados o acesso às tecnologias de informação que permitam o ensino remoto como também a própria assistência do AEE.

Cabe aqui justamente o diálogo com o pesquisador português David Rodrigues (2006), então abordado nesse artigo a partir do momento em que se faz uma reflexão acerca de uma determinada

escola diferente que busque atender e incluir a todos. Mas como pensar uma escola diferente na pandemia em que recursos não são devidamente distribuídos para garantir uma educação minimamente salutar para todos, que o diga com o adicional da questão da inclusão?

Determo-nos apenas no caráter das dificuldades é, evidentemente, um caminho fácil. Porém essa opção que à imobilizadora, não deve ter como solução o repousar apenas na ação do professor para resolver a problemática aqui abordada. Em um primeiro momento, percebemos que pela emergência da pandemia haverá uma maior quantidade de estudos sobre o tema, apesar de o estudo apresentado e ressaltado já trazer pontos para discussões futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve por objetivo principal vislumbrar como o Atendimento Educacional Especializado foi abordado nas produções da ANPED nos anos de 2019 e 2021. A partir dessa abordagem buscamos efetuar o diálogo com a bibliografia teórica levando em conta conceitos fundamentais como deficiência, estigma, inclusão, exclusão e educação inclusiva.

Verificamos que segundo os autores, apesar das trajetórias de sucesso que buscam não se prender em apenas apontar as falhas de implementação da lei, há uma consciência por parte dos pesquisadores quanto à necessidade de um esforço conjunto para a implantação do AEE em sua plena efetividade nas escolas públicas

Como respostas aos objetivos em questão, tivemos a percepção de que a despeito das múltiplas experiências, alguns caminhos em comum foram traçados como a constante recorrência

às bases legais, o protagonismo docente e a emergência da sala de recursos multifuncionais como fundamentais para a efetivação do atendimento educacional especializado foram fatores abordados tanto nas pesquisas de campo ou de cunho bibliográfico. As perspectivas de sucesso ou propostas para que essas pudessem ser efetivadas apesar das dificuldades foram o mote dos trabalhos abordados.

Quanto ao diálogo teórico, pudemos perceber que o debate foi possível sobretudo a partir de conceitos fundamentais como a noção de que a deficiência advém mais da incapacidade adaptativa da sociedade em relação à pessoa do que nas eventuais limitações de ordem biológica.

Quanto à normalidade, sempre questionada e problematizada nos trabalhos, ainda mais em função do estigma enquanto demarcador que acaba fazendo com que a pessoa vivencie sua humanidade de forma diminuída, a qual precisa ser combatida, bem como ampliada da noção de inclusão e de escola inclusiva.

A percepção da realidade brasileira em que exclusão e pobreza dialogam de forma dramática e que essa dupla relação provoca sofrimento ético-político, torna ainda mais relevante e urgente o chamado à consolidação do acesso à educação enquanto direito subjetivo fundante do Estado democrático.

Nota-se que, nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado é um caminho importante e possível, mas não o único. Ademais é necessário um olhar cuidadoso quanto ao papel do professor na promoção da educação inclusiva.

É preciso problematizar o acúmulo de múltiplas demandas do mundo complexo da educação e das práticas pedagógicas que sobrecarregam a profissão docente. Tais demandas precisam ser repensadas e divididas com outros sujeitos, os quais também fazem

parte da teia educativa. Educação não se faz isolada, mas é partilhada entre todos aqueles que a constroem no cotidiano.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. H. S.; NASCIMENTO, M. B. C.; LOPES. J. B. C. "Ensino colaborativo, inclusão escolar e práxis: a perspectiva das produções científicas". **Anais da 39º Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Niterói: UFF, 2019.

BRANDSTATTER, R. M. "Avaliação de elegibilidade de Educação Especial no município de Franco da Rocha". **Anais da 39º Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Niterói: UFF, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Planalto, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03/09/2023.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DOMINGOS, C. M. F. S.; ARAÚJO, C. M. "A interface entre Educação do Campo e Educação inclusiva em escolas do município de Caruaru-PE: significados que emergem das salas de recurso multifuncionais". **Anais da 40º Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Belém: UFPA, 2021.

FREITAS, C. R.; PEREIRA, R. R. "Trabalho Colaborativo: um outro (con)viver na escola inclusiva". **Anais da 40º Reunião**

Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Belém: UFPA, 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GUTHIERREZ, C. C. M. "Efeitos do uso da comunicação alternativa em uma aluna com autismo". **Anais da 39º Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Niterói: UFF, 2019.

OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. "A educação de estudantes com deficiência em tempos de pandemia de COVID-19". **Interações**, n. 54, 2020.

OLIVEIRA, C. C.; FREITAS, A. A. "Condições de acesso e participação de alunos com deficiência no contexto do ensino remoto emergencial". **Anais da 40º Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Belém: UFPA, 2021.

PESTANA, M. M. C.; KASSAR, M. C.; TROVO, K. A. D. "A construção do "Educacional" do atendimento especializado dentro da legislação brasileira". **Anais da 40º Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Belém: UFPA, 2021.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. "A atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia de covid-19". **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal)feitas sobre educação inclusiva**. Campinas: Editora Summus, 2006.

SAWAIA, B. B. “O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética inclusão/exclusão”. *In*: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

SOUSA, A. C.; MESQUITA, A. M. “A Sala de recursos como estratégia de apoio á inclusão escolar na rede regular: análise da oferta de AEE-SEM na Rede Municipal de ensino de Belém”. **Anais da 40º Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Belém: UFPA, 2021.

TAVARES, D. S. “Educação Especial: o atendimento educacional especializado em tempos de pandemia”. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Goiânia: CONEDU, 2021.

WANDERLEY, M. B. “Refletindo sobre a noção de exclusão”. *In*: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

CAPÍTULO 4

Tecnologias e Saberes: Trajetória para a Implementação do Peer Counseling no Ensino Superior

TECENDO TECNOLOGIAS E SABERES: TRAJETÓRIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO *PEER COUNSELING* NO ENSINO SUPERIOR

Alessandro Carneiro da Silva

Anne Victoria Castro de Moura Cavalcante

Aline Beckmann Menezes

O ambiente preenchido fisicamente e simbolicamente por uma instituição de ensino superior é regido por um princípio constitucional: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e devem seguir ao referido princípio.

A compreensão da indissociabilidade do chamado tripé universitário (ensino + pesquisa + extensão) é para além da ordem conceitual e legislativa; ela enquadra também uma questão fundamentalmente paradigmática, epistemológica e político-pedagógica por estar relacionada às funções sociais e educacionais e à própria razão histórico-existencial das universidades.

No Brasil, a dimensão da extensão foi inserida nessa relação inicialmente "como uma forma de estender o conhecimento para a sociedade, como um caminho de difusão (divulgação de conhecimento ou de cultura ou prestação de serviço) e de benefício à população carente (assistência)" (GONÇALVES, 2015, p. 1233).

Ao passo em que os movimentos sociais se fortalecem e é atribuída à educação o papel de transformação social, a extensão se firma em termos indissociáveis às demais dimensões da

universidade, apontando para a construção de um projeto democrático de sociedade. Atualmente, tem -se que, de acordo com a Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira:

> [...] a Extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 2, 2018).

Sob a luz do entendimento da universidade enquanto agente socialmente responsável e norteado pelo papel da extensão como mediadora entre ensino e pesquisa e construtora de produtos de socialização do conhecimento para a sociedade, convidamos você, leitor, a nos acompanhar nas reflexões sobre a nossa experiência com uma metodologia de intervenção em saúde mental na universidade, passando e repassando continuadas vezes pelo tripé acadêmico.

RODA VIDA - PSICOLOGIA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL ESTUDANTIL

Para o nosso ponto de partida, faz-se necessário apresentar um projeto de extensão universitária existente na Universidade Federal do Pará desde 2020. O projeto foi idealizado inicialmente para contribuir com o atendimento de uma demanda crescente apresentada por graduandos no cenário nacional e internacional, a

qual se refere ao adoecimento psicológico durante a vivência acadêmica no ensino superior.

Tendo por base o modelo de Aconselhamento entre Pares e a perspectiva institucional da Psicologia Escolar e Educacional, o Roda Vida propõe a realização de rodas de conversa com graduandos de diversos campus da Universidade Federal do Pará com o objetivo de promover saúde mental.

Quanto ao Aconselhamento entre Pares, metodologia adotada no projeto, um histórico dessa proposta pode ser encontrado em Silva *et al. (*2016), que indicam que a partir de programas de educação por pares (descritos na literatura já no século XVIII na Inglaterra), surgiu no Canadá, na década de 70, o princípio da interação entre pares e da ajuda mútua direcionado ao apoio psicológico.

Este modelo produziu resultados considerados tão bem sucedidos que na década de 90 já havia se multiplicado por mais de 3000 programas de aconselhamento por pares documentados. De acordo com Nóbrega, Almeida, Menezes e Ripardo (2020, p. 195), "é uma estratégia que pressupõe que, dada a oportunidade, o estudante está apto a resolver seus problemas cotidianos", desenvolvendo um conjunto de práticas que não são clínicas, mas que "visa criar um contexto favorável a auto exploração de pensamentos e sentimentos em busca de alternativas".

A proposta desse modelo, aplicado ao Roda Vida, é que haja um graduando que seja treinado e supervisionado para a atuação na função de conselheiro durante as rodas de conversa. Esse graduando deverá atuar fornecendo acolhimento e oportunizando a identificação de questões problemáticas que afetam o desenvolvimento, bem como facilitando a reflexão acerca de possíveis caminhos para o próprio crescimento e/ou solução de demandas específicas.

Destaca-se aqui um ponto excepcional da metodologia: a horizontalidade. Parte-se do pressuposto que um diálogo sem hierarquia pode prever maiores níveis de confiança, empatia e abertura pessoal; por isso, em nosso projeto, as rodas de conversa são realizadas para graduandos e por graduandos.

Aliado ainda ao escopo da Psicologia Escolar e Educacional, objetiva-se alcançar a finalidade do processo por meio da construção de espaços acolhedores para o diálogo entre pares, viabilizando a troca de experiências, a ressignificação de sentimentos e o desenvolvimento individual a partir da coletividade; identificação das principais fontes de adoecimento presentes no contexto estudantil; e desenvolvimento de propostas e ações de cunho institucional que favoreçam a construção de espaços e processos saudáveis.

A metodologia utilizada pelo Roda Vida para alcançar seu objetivo geral foi o disparador deste capítulo. O projeto nasceu como atividade de extensão e em sua prática obteve resultados promissores, sendo considerado muito relevante pelo público atendido, em especial durante a pandemia de Covid-19.

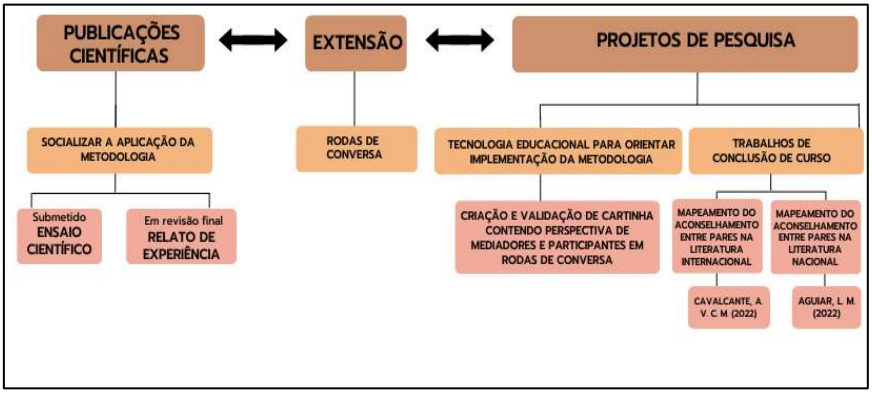
A maioria dos/das discentes que contactaram com esse espaço relataram se sentir bem após as rodas, sendo que, inclusive, o projeto foi procurado por instituições e figuras interessadas em conhecer melhor sobre a atuação com o intuito de replicá-la em outros contextos.

O problema de pesquisa se apresentou justamente quando, ao ser procurado para compartilhar a metodologia, os envolvidos no projeto percebem que, apesar do aconselhamento entre pares já estar implementado em diversas instituições de ensino superior ao redor do mundo, sua inserção no contexto nacional é limitada ou quase inexistente, não havendo nenhum conhecimento sistematizado na

literatura nacional que instrumentalize e/ou oriente a sua implementação (AGUIAR, 2022).

Percebendo como uma falha a lacuna existente entre pesquisa e extensão, e assumindo que esta lacuna representa uma ampla realidade vivida no ensino superior, a partir desta constatação nos empenhamos em articular as duas dimensões de modo que uma estivesse à serviço da outra. Dessa forma, objetivando formalizar a estrutura de implementação do projeto para facilitar a sua replicação e ampliar as reflexões sobre o tema, abrimos algumas frentes de trabalho (figura 1).

Figura 1 - Fluxograma com as frentes de trabalho oriundas da extensão



Fonte: Elaboração própria.

PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Em nossa experiência, entre os anos de 2020 e 2021, obtivemos resultados positivos com a aplicação da metodologia mesmo quando esta foi realizada em modelo remoto em função do

isolamento social adotado como medida de contenção do vírus da covid-19. O projeto realizou diversas rodas de conversa por meio de plataformas de vídeo; os estudantes interessados em participar se inscreviam previamente por um formulário online e recebiam o link para ingresso na sala de vídeo por e-mail.

Com dois mediadores presentes, a proposta do aconselhamento entre pares se mostrou flexível para o novo contexto e, segundo a avaliação dos participantes, os encontros foram muito positivos para promover bem-estar. Partindo do nosso desejo de ampliar cada vez mais as reflexões sobre a temática no contexto do ensino superior brasileiro, produzimos trabalhos científicos com a finalidade de publicar e, assim, contribuir com a ampliação da literatura da área e socialização de uma experiência bem-sucedida em saúde mental.

Ensaio Científico

Trata-se de um trabalho de relevância teórica e científica que versa sobre as repercussões na experiência estudantil do ensino superior – no que tange o sentimento de pertencimento -, a partir da pandemia e instalação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A partir dos relatos dos discentes nas rodas de conversa online desenvolvidas pelo projeto de extensão e da análise bibliográfica sobre o tema, foi possível identificar um quadro de comprometimento das relações afetivas dos discentes com o ambiente acadêmico; tal comprometimento representou um problema de saúde mental por produzir impactos na vida pessoal e acadêmica dos estudantes que já se encontravam em fragilidade por conta da pandemia e suas repercussões.

Nas rodas de conversa, baseadas na proposta do aconselhamento entre pares, os discentes trocavam suas angústias por não se sentirem mais pertencentes à universidade, com frequência ocorria identificação de demanda e, seguindo o fluxo natural da metodologia, os próprios participantes se acolhiam, sugeriam possíveis soluções e se encorajavam.

Com essa experiência, percebemos o potencial do aconselhamento entre pares como proposta de intervenção em saúde mental e como fonte de mapeamento institucional. Inicialmente com o objetivo apenas de debater sobre saúde mental, chegamos a um problema que estava sendo enfrentado por muitos - a falta do sentimento de pertencimento - e que representava um risco para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

Ao mesmo tempo em que as rodas de conversa produziram bem-estar e alívio instantâneo para os discentes em sofrimento, elas também colocaram em evidência um panorama institucional, servindo, assim, também de orientação para encaminhamentos e políticas públicas contextuais.

Relato de Experiência

Utilizando como parâmetro a realidade e o comprometimento social na conjuntura universitária referente à saúde mental, fez-se também um relato de experiência de análise de dados quanti e qualitativos com base nos registros das rodas de conversa.

O trabalho se propôs a refletir sobre a pertinência do aconselhamento entre pares como metodologia de intervenção alternativa em saúde mental, a partir do crédito de qualidade conferido à experiência coletiva entre os pares para o enfrentamento de problemas do cotidiano acadêmico. Este trabalho contribuirá para

a discussão da relevância do aconselhamento entre pares para alçar no discente o autocuidado, a autonomia universitária e levantar reflexões sobre pautas importantes que desencadeiam o adoecimento nesses espaços.

Tal pesquisa, entre outros fatores, apontou para o potencial positivo do aconselhamento entre pares por fatores como compatibilidade com a realidade, facilidade para implementação, bom custo-benefício e tendência ao fomento de relações de confiança.

PROJETOS DE PESQUISA

Outra frente de trabalho desenvolvida por nós para preencher a lacuna existente entre pesquisa e extensão foram os projetos de pesquisa. Em um intervalo de um ano, entre julho de 2021 e 2022, foram desenvolvidos dois planos de trabalho, sendo um na modalidade de bolsa PIBIC-UFPa e outro voluntário, que juntos tiveram como produto uma cartilha de orientação para implementação do aconselhamento entre pares no ensino superior; além de dois trabalhos de conclusão de curso que também pesquisaram sobre a metodologia do aconselhamento entre pares.

Planos de Trabalho

As pesquisas foram desenvolvidas simultaneamente e com um objetivo em comum: construir e validar uma tecnologia educacional no formato de cartilha para orientar a implementação do aconselhamento entre pares por meio de rodas de conversa no ensino superior.

A diferença entre os planos de trabalho foi a perspectiva adotada: enquanto um se concentrou em investigar a experiência com aconselhamento entre pares partindo da perspectiva dos mediadores (conselheiros), o outro focou na experiência dos participantes das rodas de conversa. Após a conclusão das etapas específicas de cada plano, as avaliações e achados foram articulados para a construção do produto.

Inicialmente foi realizada uma revisão integrativa de literatura para mapear os modelos de aconselhamento entre pares já existentes na literatura especializada da área, analisando a pertinência para o contexto sócio-histórico e cultural em que propomos atuação: o ensino superior brasileiro. Devido à carência de experiências brasileiras descritas na literatura referentes à implementação deste tipo de proposta, recorremos à literatura internacional.

Dos trabalhos selecionados para leitura integral, vimos variações do uso do aconselhamento entre pares: enquanto nós o aplicamos em formato de rodas de conversa, em outros países ele funciona também em díade, workshop, mentoria, cursos, etc. Em todos os formatos foram alcançados resultados promissores. E de modo geral, a metodologia se mostrou eficiente em:

a) redução de estresse de calouros e veteranos;
b) melhorias nos relacionamentos interpessoais e nas habilidades de comunicação;
c) oferecimento de suporte na continuidade da graduação, contribuindo para o sucesso acadêmico;
d) enfrentamento de situações difíceis em saúde mental e busca por ajuda (CAVALCANTE, 2022).

Outro achado importante para a nossa pesquisa foi a questão do pressuposto de confiança a partir da relação entre pares, prevendo um nível de aceitabilidade positivo: os estudantes se sentem mais encorajados a se engajar em atividades mediadas por pares, o que atribuímos à predição de maior conforto para o indivíduo compartilhar problemas da sua vida tendo em vista a experiência em comum e a horizontalidade como fomentadoras de um vínculo relacional muito mais consistente do que àquele criado na presença de hierarquia entre os envolvidos.

Como conclusão da nossa primeira etapa de pesquisa, tivemos o aconselhamento entre pares sustentado como opção promissora para o ensino superior brasileiro. Nossos resultados mostraram a versatilidade e adaptabilidade da proposta que no campo da saúde mental já tem sido avaliada como eficaz, apesar de ainda ser relativamente nova. Seguros em relação à metodologia aplicada, partimos, então, para as etapas de pesquisa específicas com a finalidade de obter avaliações dos mediadores e participantes das rodas de conversa.

Perspectiva dos mediadores

Partindo da atuação prática do projeto Roda Vida, e utilizando a perspectiva dos mediadores das rodas, identificou-se as etapas e condições necessárias para implementação do aconselhamento entre pares, analisando o que já se havia posto em prática e como essa demanda se caracterizava na realidade cotidiana do projeto estudado.

Sendo assim, os relatos apontaram para atuações importantes como condução das rodas de conversa, observação e registro das rodas, manuseio das redes sociais do projeto, criação de textos e

imagens para divulgação e envio de e-mails para os discentes inscritos nas rodas. Foi citado que houve formação sobre o *peer counseling* pela coordenadora do projeto, estando essa instrumentalização fundamentada nas questões históricas deste método, assim como nos aspectos éticos e normativos.

Os mediadores relataram dificuldades para lidar com o modelo on-line devido às limitações provenientes destes espaços tecnológicos (como conexão baixa da internet), por outro lado, tais condutores enfatizaram pontos fortes da roda como o acolhimento, escuta, boa aplicabilidade da metodologia e excelente funcionamento para demandas não-clínicas.

Perspectiva dos participantes

Na perspectiva dos participantes conseguimos contato voluntário com 33 discentes que estiveram presentes em pelo menos uma roda de conversa realizada pelo projeto Roda Vida. A maioria destes relatou estarem satisfeitos com a maneira com que as rodas foram conduzidas.

Quanto aos que deixaram opiniões e sugestões tivemos a atenção direcionada para questões como a escolha do tema da roda (ainda que "saúde mental" fosse a temática guarda-chuva, alguns discentes avaliaram ser importante que a escolha do subtema tivesse participação coletiva por meio de sugestão e/ou votação); o ambiente foi outro destaque pois os avaliadores consideram de grande importância o acolhimento que recebem no espaço de realização da roda, seja ele virtual ou presencial; e um último fator de avaliação foi em termos de continuidade da atenção: os participantes indicaram a importância do projeto dispor de indicações de serviços e

referencias para busca de ajuda em saúde mental e em assuntos referentes à universidade.

Construção da Cartilha

Tendo em mãos as avaliações e opiniões de mediadores e participantes, os dois planos de trabalho voltaram a trabalhar juntos para articular essas informações e finalmente produzir a cartilha. O esqueleto dessa tecnologia educacional nasce dos resultados citados e, nesse momento, demos especial atenção à forma de escrever.

Nossa cartilha foi produto de pesquisas com rigor científico; utilizou informações de uma revisão de literatura realizada em outro idioma (inglês); sustentou-se em diversas fontes de dados quantitativos e qualitativos e nessa etapa tínhamos o desafio de condensar tudo de importante que reunimos de uma forma acessível, simples de entender e replicar, descrita com clareza e objetividade, sendo útil a qualquer público interessado. A nossa cartilha era importante não só pelo seu conteúdo, mas também pelo nosso objetivo conjunto de preencher lacunas entre pesquisa e extensão.

E aqui retomamos a pergunta feita no início deste capítulo: existe diálogo entre produção de conhecimento científico e socialização do saber? Acreditamos que sim, mas que para isso acontecer alguns esforços além do que se espera devem ser empreendidos.

Poderíamos ter finalizado dois planos de trabalho apenas nos relatórios finais contendo todas as informações obtidas das avaliações de mediadores e participantes, mas, ao nos propormos ir além e criar um produto que traga esses resultados em formato de orientação para a implementação de um serviço que tem dado certo em saúde mental, estamos usufruindo da indissociabilidade entre

pesquisa e extensão ao mesmo tempo em que reforçamos o papel de uma instituição de ensino superior: o de produzir conhecimento que esteja disponível para a comunidade que a cerca.

Validação da Cartilha

Consideramos de grande importância a construção e, agora tratando especialmente da sua legitimidade, a validação da nossa cartilha. Essa etapa consistiu na avaliação de conteúdo e aparência do material realizada por juízes (profissionais das áreas de jornalismo, design, letras e psicologia - todos com experiências nos seus respectivos campos de atuação).

No que tange à validade de conteúdo, utilizou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) (TEIXEIRA *et al*., 2016), com um índice de concordância positiva a partir de 70%; a Escala foi constituída dos seguintes itens: Totalmente Adequado (TA); Adequado (A); Parcialmente Adequado (PA); Inadequado (I). Os blocos de questões foram: a) objetivos; b) estrutura e apresentação e c) relevância. O IVC foi obtido com a soma de respostas TA e A.

Obteve-se como resultado uma parcela de 95% dos respondentes marcando as opções como A e TA, dessa forma, validando o instrumento como relevante para ser socializado na comunidade acadêmica.

No momento a cartilha encontra-se pronta para ser lançada aos quatro ventos das instituições de ensino superior do país. Com esse passo final da validação por juízes, temos ao nosso dispor uma tecnologia que amplia a literatura da área, sistematiza um conhecimento específico, socializa um material rigoroso e acessível, e serve como retorno para a melhoria do serviço realizado pela dimensão da extensão.

Trabalhos de Conclusão de Curso

Outra frente de trabalho dos projetos de pesquisa articulados à extensão foram dois trabalhos de conclusão de curso. Ambas as pesquisas foram realizadas como revisões sistemáticas de literatura com o objetivo de mapear os modelos de aconselhamento entre pares existentes e descrito na literatura, diferindo apenas de domínio: nacional (AGUIAR, 2022) e internacional (CAVALCANTE, 2022).

Inicialmente, a observação da carência de publicações nacionais sobre o tema (AGUIAR, 2022) levou a busca para o nível internacional; tais investigações exploratórias são importantes para nortear estudos, pesquisas e experiências com a metodologia e servem como indicadores para o êxito da proposta no contexto almejado: no nosso caso, o ensino superior brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas prerrogativas teóricas e práticas expostas frente a um projeto de extensão visando a difusão do saber sobre atuações referentes à saúde mental no campo universitário, têm-se que melhorar a qualidade do canal de comunicação entre pesquisa e extensão foi, em nossa experiência, muito benéfico, tendo em vista que, indo de encontro ao vácuo existente (e que foi elucidado nesta pesquisa) entre a "bolha" universitária e a comunidade interna e externa, podemos contribuir para passos largos em relação à quebra dessa lógica academicista e, com frequência, selecionista sobre quem deve acessar ou não as produções/intervenções acadêmicas.

Sabe-se que romper com esse cenário não é fácil, haja vista a institucionalização de práticas restritivas ao saber científico, mas, muitos/as pesquisadores/as têm se mobilizado para quebrar o ciclo

apresentado através da iniciação científica, trabalhos de pesquisa e extensão e, assim, protagonizar a socialização das pesquisas e intervenções sociopolíticas protagonizadas no âmbito universitário.

Logo, é nítido o processo de alimentação mútua que existe no tripé ensino-pesquisa-extensão, haja vista que todos colaboram para a criação e difusão de novas tecnologias educacionais, promoção de políticas públicas, discussão de problemas a serem superados, além da bagagem socioeconômica e cultural oferecidos à sociedade de modo em geral pelas universidades.

Dessa forma, nós, enquanto pesquisadores inseridos diretamente na realidade acadêmica, entendemos tal procedimento retroalimentativo entre pesquisa-extensão, considerando que o ato de contactar diretamente com o cenário pesquisado tem o potencial de oferecer subsídios para o pesquisador dar asas às suas ideias e, assim, socializar o saber (entende-se o conhecimento nesse contexto como algo com potencial de ser refutado) com a comunidade em geral.

Sendo assim, objetivou-se mostrar neste capítulo os caminhos percorridos até a socialização de uma tecnologia educacional (para a comunidade em geral) que utiliza uma metodologia de intervenção em saúde mental.

Entendemos que nosso trajeto faz parte de uma frente ativa que luta constantemente para conseguir quebrar tal lógica selecionista do acesso ao saber, que também possui sua relevância, mas que ainda é uma luta que vem germinando diante desse lócus, e que surge como um símbolo de esperança e incentivo a novas práticas revolucionárias de união e trocas entre a universidade e a comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. **Aconselhamento entre pares no ensino superior brasileiro**: uma revisão de literatura (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Filosofia). Belém: UFPA, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Resolução CNE n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

CAVALCANTE, A. V. C. M. **Peer counseling no ensino superior**: revisão de literatura de metodologia de intervenção em saúde mental (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Filosofia). Belém: UFPA, 2022.

GONÇALVES, N. G. "Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário". **Perspectiva**, vol. 33, n. 3, 2015.

NÓBREGA, C. *et al.* "Saúde emocional na pós-graduação: relato de um projeto de extensão". *In*: MARINHO-ARAÚJO, C (org.). P**sicologia Escolar no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Alínea, 2021.

SILVA, D. *et al.* "Programa de formação de pares-suporte "C2C": uma nova forma de intervir". **Proelium**, vol. 7, n. 11, 2016.

TEIXEIRA, E. *et al.* "Tecnologia educacional sobre cuidados no pós-parto: construção e validação". **Revista Baiana De Enfermagem**, vol. 30, n. 2, 2016.

CAPÍTULO 5

A Arte e a Identidade:
A Influência do Teatro na Construção do
Sujeito e Seus Vínculos no Contexto Socioeducativo

A ARTE E A IDENTIDADE: A INFLUÊNCIA DO TEATRO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E SEUS VÍNCULOS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Bruna Pelegrinelli Pereira

Gabriele Medeiros Chicilia

Fabiola Colombani

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva

Thais Yazawa

Este artigo tem por objetivo apontar o teatro como agente de construção de identidade e formação de vínculos entre os sujeitos, como uma ferramenta potente para processos socioeducativos e para transformações sociais.

Destrinchando-se o termo "socioeducativo" tem-se o conceito de educação, a qual é caracterizada por um conjunto de processos, que intervêm no desenvolvimento humano e de suas identidades, em um determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais dando, portanto, configuração à existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2001, p. 7 *apud* BISINOTO, 2015).

Entende-se, portanto, que, segundo Bisinoto (2015), o processo de formação ou de desenvolvimento do sujeito não é uma questão apenas individual ou de foro íntimo, mas é um processo social. As formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos formam-se na interação e na troca com o meio social em que vivem, e é a partir dessa concepção de ser humano como um ser em relação e em permanente construção por meio das relações que estabelece que traz, inevitavelmente, a indiscutível necessidade da educação, de

uma ação intencionada para a constituição de si e do outro (BISINOTO, 2015).

A partir dessa compreensão, fomenta-se importantes desdobramentos para a socioeducação e para as medidas socioeducativas adotadas. Neste sentido, pensou-se, no presente trabalho, o teatro como uma potência, como um agente socioeducador, ferramenta ou pessoa auxiliadora no processo socioeducativo sendo preciso, primeiramente, identificar o curso de construção da identidade do sujeito e a criação de seus vínculos, os quais se dão no processo de formação do ser humano.

Tais aspectos constroem-se e solidificam-se com o decorrer da vida, tendo como pano de fundo, o contexto social. Pensar em subjetividade, por sua vez, requer um olhar para os comportamentos do sujeito, como eles se expressam interna e externamente, fato que se entrelaça com o pensar teatral, em que o ator precisa se inserir em um coletivo de trabalho, compreender seu corpo, sua voz e sua criatividade/expressividade para emprestar-se para uma outra persona.

Ao consultar o minidicionário da Língua Portuguesa Ruth Rocha (2012, p. 725), tem-se que vínculo é “tudo que ata, liga ou aperta; nó, liame; ligação moral; relação”. Entende-se por “relação” uma ordenação intrínseca de uma coisa em direção a outra, (...) é uma coisa que não pode ser ela mesma, se não houver outra. Uma relação não pode existir, não pode ser, sem que haja uma outra coisa para completá-la, mas essa "outra coisa" fica sendo parte essencial dela. Passa a pertencer à sua definição específica, sendo um conceito que se aplica a uma realidade que não pode ser ela mesma, sem que haja uma outra coisa (GUARESCHI, 1996).

A percepção da relação é, pois, uma percepção dialética, percepção de que algumas coisas "necessitam" de outras para serem elas mesmas (GUARESCHI, 1996). Em outras palavras, a

nomenclatura de aluno só é possível e só faz sentido, pois a noção de professor existe e tem relação com a de aluno, um exemplo disso é: Maria, enquanto sujeito dotado de identidade, para ser considerada “aluna”, faz absolutamente necessária a ideia e a presença de um “professor”, implicando uma relação entre ambos. Ou seja, Maria não pode se considerar aluna sem que haja uma “outra coisa”, o professor; a relação aluna-professor, portanto, é intrínseca e se retroalimenta.

Segundo Guareschi (1996), partindo da concepção de relação, pode-se pensar a questão dos “grupos”. A existência de um grupo só se constitui a partir de relações. Se ausente, jamais poderá se definir como grupo. No momento em que se estabelece qualquer "relação" entre pessoas, começa aí um grupo. Elas têm de ter algo "em comum", e esse "comum" é exatamente o que pode estar tanto numa, como noutra. Esse "comum" é a relação, que perpassa por todas, está presente em todas, fazendo essa "amarração" conjunta.

De posse dessas informações é interessante pensar no uso que as relações podem vir a ter. Ao saber que um grupo pode ou não ter suas relações bem formadas e estabelecidas, se dissolvendo ou se fortalecendo, e que “relação” vem da ideia de “relativo”, ou seja, incompleto, em construção, em transformação, assim como a identidade, pode-se, então, transformar um grupo, transformando as relações que nele existem. Também por serem dinâmicas e mutáveis, podem adquirir vínculos mais fortes ou mais enfraquecidos, dependendo do objetivo que a relação estabelece.

Caso o grupo venha a se perder de seu objetivo, à medida que as possibilidades de mudanças ficam veladas e cerceadas, o mesmo pode vir a se transformar em uma massa, uma multidão: "amontoados" de gente, onde as pessoas não chegam, em geral, a se conhecer (GUARESCHI, 1996). O fato de não se conhecerem ou não possuírem uma ligação entre si, expropria a relação de causa e efeito, engendrando a alienação nas relações entre os sujeitos.

A existência dos vínculos e das relações, portanto, pressupõe a existência de um sujeito, o qual possui uma identidade. Segundo Antônio da Costa Ciampa (1984), a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural, sendo constituída pelos diversos grupos de que o sujeito faz parte, tendo seu agir, trabalhar, fazer, pensar e sentir, já não como substantivos, mas como verbos, os quais terão sujeitos determinados. As identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a (CIAMPA, 1984), portanto, portando-se como algo mutável e fluido.

Entretanto, a conceituação de identidade nem sempre foi desta forma, fato abordado por Stuart Hall em seu livro "A identidade cultural na pós-modernidade" (2006). A obra traz uma retrospectiva histórica de como esse substantivo era visto desde a antiguidade até a era posterior à moderna, trazendo à luz a discussão do sujeito e sua identidade diante de três concepções: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito no contexto iluminista do século XVII estava baseado em uma imagem de indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia em um núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo o mesmo em essência, contínuo ou "idêntico" a ele, ao longo de toda a existência do indivíduo (HALL, 2006). Tal ideia se entrelaça com a aludida por Ciampa, de "ser" e não "estar sendo", atribuindo ao sujeito uma característica estática e engessada.

O sujeito sociológico, por sua vez, trouxe à reflexão a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo imóvel interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, e sim, construído na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediaram para este sujeito os valores,

sentidos e símbolos, a cultura em si do mundo em que habita. Baseando-se nesta visão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade, suturando o sujeito à estrutura (HALL, 2006).

Já ao sujeito pós-moderno atribui-se o conceito de identidade como essencialmente impermanente, em constante transformação, definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades as quais não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006). Nota-se como este pensamento de Stuart Hall assemelha-se com o proposto por Antônio da Costa Ciampa, fazendo uma amarração conjunta de teorias, ambas podendo ser traduzidas no "estar sendo".

Buscou-se, portanto, elucubrar sobre o processo de construção da identidade do sujeito, movimentos históricos que fragilizaram a identidade e as formas de resistência de movimentos práxicos progressistas que, de forma dialética, conseguiram elaborar ações críticas e transformadoras que impediram o sujeito de cair no limbo da alienação (destaque para o teatro do oprimido e para a educação libertadora).

METODOLOGIA

Nesse artigo adotou-se como método de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental. Foram reunidas as referências bibliográficas que tratam sobre a temática exposta, organizando os dados obtidos e, posteriormente, analisando-os e relacionando-os com o referencial teórico.

Para realizar a busca do material foi utilizado a pesquisa manual em bases de dados indexadas como: SCIELO, PEPSIC, LILACS e Google Acadêmico, com o uso das palavras-chave: identidade, vínculo, teatro e educação. Buscou-se, também, em sites,

livros, revistas e outros acervos documentais, materiais selecionados sob o mesmo mecanismo de busca. Tanto a pesquisa bibliográfica, quanto a pesquisa documental permitem uma busca de dados relevantes para embasar a argumentação, gerando embate de ideias, ajudando, assim, no aprofundamento do tema.

A distinção ocorre no tipo de material utilizado por cada modo de pesquisa. A pesquisa documental recorre a fontes primárias, sem tratamento analítico, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, como por exemplo, tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, entre outros (FONSECA, 2002, p. 32).

Atua, portanto, como um rico complemento à pesquisa bibliográfica, essa caracterizada por utilizar fontes constituídas de materiais já elaborados, ou seja, livros, artigos científicos, monografias, entre outros. Os documentos analisados, atuais ou antigos, são usados como ferramentas para contextualização histórica, cultural, social e econômica, permitindo análises qualitativas sobre determinado fenômeno.

As etapas que compõem a pesquisa documental-bibliográfica são três: a pré-análise, caracterizada pela definição dos objetivos da pesquisa; organização do material, visando a melhor interpretação dos conteúdos, colhendo a bibliografia a ser utilizada de acordo com os critérios estabelecidos pela pesquisa, realizando fichamentos; e, por fim, o tratamento desses dados, ou seja, analisar as informações obtidas em decorrência da pesquisa, confirmando ou rejeitando as hipóteses inicialmente formuladas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerações sobre Identidade

Falar sobre vínculos e relações pressupõe a presença de um sujeito que, por sua vez, traz consigo o conceito de identidade, implicando sua conceituação e discussão. Ao falar de identidade, Antônio da Costa Ciampa, no livro "Psicologia Social - o homem em movimento" (1989), traz a noção de diferença e igualdade.

Todo sujeito possui sua identidade singular, o que corrobora com o conceito de igualdade, porém cada um se diferencia entre si por meio de diversos fatores, aludindo a diferença. Um exemplo disso é que cada sujeito possui um nome diferente dos demais, contudo, é unânime a presença dessa característica identitária.

Para o sociólogo, identidade não é algo estático, rígido, imutável, e sim, algo maleável, multifacetado, transformável e transformador, que passa por um processo de construção, não sendo dada a priori ao sujeito. É "estar sendo" e não "ser", como em um processo dialético. A sutileza na mudança da conjugação verbal altera toda a concepção de sujeito enquanto agente no meio, pelo fato de verbos no infinitivo não admitirem a flexão em número, ou seja, "ser algo" pressupõe a ideia de consolidado, singular, não possibilitando ser no mundo de forma plural.

Por outro lado, "estar sendo" abrange uma noção de efemeridade, alternância, dando ênfase às ações realizadas no momento presente. Ciampa (1989) conceitua identidade como metamorfose constante, transformando-se a cada minuto, pois a cada instante deixa-se de ser o que era e passa-se a ser o que é no agora. A única característica que não muda na identidade é o fato de estar sempre mudando.

Exemplificando, Ana é, ao mesmo tempo, professora, mãe, filha, esposa, cunhada, tia, amiga, mulher, prima, e em cada situação a parcela de sua identidade referente a cada "Ana" está mais evidente, sem deixar que as demais sejam esquecidas ou anuladas. Como disse Mário de Andrade, "Ninguém chega a ser um nessa cidade" (*apud* CIAMPA, 1989, p 73). Tal ideia vai ao encontro do que Stuart Hall discorreu sobre identidade, chamando-a de "celebração móvel", formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987).

Entrelaça-se à afirmação exposta por Stuart Hall, a qual atribui a influência do contexto histórico à conceituação de identidade, a ideia de que para entender os homens e a forma como se constroem, faz-se necessário compreender como eles vivem, pois é na sociedade em que habitam, que constroem suas relações, se defrontam com condições materiais/estruturais, políticas, ideológicas, que são a eles relegadas e transmitidas pelas gerações que o antecederam (CORRÊA, 2015).

Em outras palavras, isso implica dizer que para compreender os indivíduos reais é necessário entender que o primeiro pressuposto de toda a história é a existência dos indivíduos vivos, ou seja, para fazer história os sujeitos têm de realizar certos atos como, comer, vestir-se, abrigar-se (CORRÊA, 2015). Entretanto, tais ações se dão em um tempo e espaço pré-definidos e pré-existentes, em que o indivíduo agirá sobre, transformando e sendo transformado.

Exemplificando-se, formas de alimentar-se, vestir-se e abrigar-se são atravessadas pelo meio e contexto em que serão realizadas, sendo a alimentação de um sujeito localizado ao norte do Brasil distinta de um indivíduo que esteja na Alemanha, bem como suas roupas e formas de abrigo, devido à diferença de temperatura em ambos os locais. Em outros termos, nenhuma ação é genuína e inédita, e sim, determinada por elementos dados a priori, portanto,

os sujeitos fazem sua história, porém circunscrita anteriormente pelas escolhas legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 1974, p. 17, *apud* CORRÊA, 2015, p. 41).

É preciso apreender, portanto, as diversas conexões que os indivíduos estabelecem com a natureza e com as formações sociais de seu tempo ao produzirem a sua própria existência (MARX; ENGELS, 2005 *apud* CORRÊA, 2015, p. 42). Em uma visão marxista, é por meio da produção dos meios de existência do sujeito, que eles produzem indiretamente a sua própria vida material, não apenas de maneira física, mas como forma determinada de atividade, de manifestação de vida determinada (CORRÊA, 2015).

Dessa forma, a maneira como a produção está assentada condiciona a maneira como os indivíduos se relacionam, como intercambiam os produtos de sua atividade, cooperam uns com os outros e contraem certas relações sociais, as quais são historicamente situadas e eminentemente sociais (CORRÊA, 2015). A partir dessa discussão, emerge o conceito de fetichização da mercadoria e a aura mística que adquire na sociedade capitalista.

O fetichismo mercadológico dá-se no momento em que o produtor da mercadoria é apagado no processo de produção, ou seja, é como se a mercadoria fosse descolada de qualquer relação com o trabalho humano, fosse autônoma e independente (CORRÊA, 2015).

O escamoteamento das características do trabalho do sujeito é traduzido nesta aura mercadológica, em que as relações sociais não se dão entre indivíduos, mas sim, entre coisas. É o apagamento do indivíduo nos processos sociais ao qual pertence, enfraquecendo os vínculos humanos.

> Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os

> homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 2013, p. 167, *apud* CORRÊA, 2015, p. 49).

Antigamente, um produtor de trigo comutava seu produto com outro produtor de milho, por exemplo. Todavia, com o surgimento da lógica capitalista, as forças de trabalho do produtor de trigo e de milho convertem-se em outra mercadoria, o dinheiro, trocado entre ambos.

Tal submissão do valor de uso ao valor de troca, do trabalho concreto ao trabalho abstrato, é o fetiche da mercadoria, o processo de reificação no qual o próprio produtor de mercadorias é submetido às vontades do produto que criou, o trigo. Assim, a criatura parece adquirir vida própria, independente do criador (CORRÊA, 2015), em que o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção (MARX, 2013, p. 216, *apud* CORRÊA, 2015, p. 50).

A identidade do sujeito neste cenário é construída a partir do capital e das trocas que dele sucedem. As tendências e as "modas", são nada mais do que mercadorias estabelecendo relações entre si; é a ideologia da moda, em que, o capitalismo, intrinsecamente ligado ao lucro, busca nela uma imposição de seus padrões (SOUZA, 1989).

É o mercado quem manda, colocando as relações humanas em segundo plano. O capital dita o que está na moda usar, vestir, comer, ler, ouvir, assistir, falar, enfim, toda e qualquer atividade humana e cotidiana. A fetichização das coisas apaga as relações humanas e, por conseguinte, os sujeitos. Expropria do mesmo seu

potencial de agir sobre o meio, pois o sujeito da ação torna-se a mercadoria, e o indivíduo o seu próprio objeto.

Marx vai ao encontro com Hegel sobre o trabalho ser a mola propulsora do desenvolvimento humano, que é através do qual o ser humano se realiza, transforma a natureza à sua volta e no ato dessa transformação, transforma a si mesmo (CORRÊA, 2015).

Apropriando-se dessa potência, o modo de produção capitalista, através da exploração da força de trabalho e dominação dos meios de produção, engendrou a alienação do sujeito, alicerçada nas ideologias da classe dominante. A troca da produção de subsistência pela produção para o lucro, culminou na construção de discursos que expropriam do sujeito potente suas possibilidades singulares e que a ele pertencem, para satisfazerem a de uma classe dominante, inebriada pelo poder e pelo capital.

À essa expropriação dá-se o nome de ideologia, a qual faz-se presente em toda e qualquer esfera, perpassando a família, a escola, a religião, o próprio Estado e os meios de comunicação (SOUZA, 1989). Um componente comum entre todas essas faces é a linguagem, a qual enquanto produto histórico, traz representações, significados e valores existentes em um grupo social, e como tal, é veículo da ideologia do grupo; enquanto para o indivíduo é também condição necessária para o desenvolvimento de seu pensamento (LANE, 1997).

A ideologia apropria-se do que é mais intrínseco e inerente aos seres humanos, a linguagem, a qual se faz presente cotidianamente nas relações sociais dos mesmos, transformando-os em instrumentos atuantes na perpetuação de interesses e ideias de uma minoria dominante.

UM OLHAR PELAS LENTES EDUCACIONAIS E REVOLUCIONÁRIAS

A questão do vínculo, como foi visto, se faz presente em situações de reprodução de violências e estruturas de exploração. Sentir-se integrante e potente funciona, portanto, como meio de revolução, *disrupção*, de um sistema cujo curso estabelece-se como normal e natural, propositalmente. Tem-se como definição, em termos elétricos, que disrupção significa o restabelecimento brusco de corrente elétrica, causando faíscas e intenso gasto da energia acumulada. Pensar novas formas de se fazer no mundo e oportunizar que se façam também, precisa ser, portanto, *disruptivo.*

Trazendo para a análise do conceito de vínculo em questão, o restabelecimento brusco de corrente elétrica pode ser metaforizado como o retorno do sujeito à sua singularidade enquanto participante de um coletivo, e não apenas um indivíduo preenchendo seu lugar no meio de uma aglomeração de pessoas, de uma massa.

Restabelecer, porque essa corrente elétrica sempre existiu, porém foi sendo enfraquecida tanto por fatores externos, que visam as consequências de tal processo, quanto pelo próprio autoenfraquecimento, causado justamente por essa perda de potência, energia, fazendo com que as ações que possibilitariam tal reconexão da corrente, inexista ou seja desacreditada.

É necessário causar faíscas, deixar esse sujeito singular emanar sua potência de vida no território que compõe, no todo que é ser coletivo, fazendo com que haja esse intenso gasto de energia, mas uma energia acumulada, transportada por todo sujeito, esperando que seja acesa e transbordada para além do corpo e suas relações cotidianas. O vínculo, muitas vezes enfraquecido, pode vir a ser um meio em que violências, explorações e perpetuações de sistemas ocorrem.

É o afastar-se como caminho de enfraquecer o próprio sujeito e sua potência, fazendo com que ele não se sinta capaz de ser em sociedade, não exerça seu poder. Tal afastamento é o que possibilita que esse sujeito seja apenas mais um no aglomerado de indivíduos, sendo mais fácil manipulado, convencido e articulado.

Da mesma forma que o vínculo pode ser enfraquecido e usado como peça na engrenagem ideológica e separatista, pode, também, ser fator primordial para a revolução. O que ocorre, então, com um indivíduo consciente em um grupo alienado? (LANE, 1997). Sucede-se a ruptura e a consequente semeadura do pensamento engajado em si mesmo, do qual floresce a revolução, disseminando a transformação social.

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, em seu livro "Pedagogia do Oprimido" (1974), disserta sobre o reconhecimento da realidade como forma de engajar-se na luta de sua própria libertação. Trazendo à luz a sua realidade, se vinculando a ela, só assim é possível haver mudança. Saber de onde está, para partir daí, traçando sua rota; o vínculo com sua própria vida, identidade e status social, a tomada de consciência como forma de libertação do sujeito de sua alienação. Vincular-se como forma de revolução. A pedagogia do oprimido, portanto, transforma a própria opressão em objeto de estudo.

Tornar-se novamente sujeito, agente de sua história, fato que a alienação dissolve, se apropria, enfraquecendo o vínculo como forma de manobrar a massa, controlando-a tal qual fantoches. Onde não há reflexão e pensamento crítico, fica mais fácil impor ideias e manipular ações para os interesses da classe dominante.

Refletir sobre as contradições da ideologia de tal classe e suas consequências fará com que a ação decorrente seja um avanço no processo de conscientização. Se esta reflexão não ocorrer, o pensar a ação se caracterizará por uma resposta pronta, dada a priori, lida

como “verdadeira”, já elaborada pelo grupo, reproduzindo a ideologia dominante e mantendo o sujeito alienado (LANE, 1997).

O objetivo maior de Paulo Freire é auxiliar o homem a compreender sua dignidade e a sua função na construção da sociedade e da libertação, para, assim, conseguir criar rupturas no esquema social estabelecido (TEIXEIRA, 2008), cujos pilares se alicerçam na ideia de que seria ingênuo pensar que as classes dominantes desenvolveriam uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem, de maneira crítica, as injustiças sociais que as cercam (FREIRE, 1984, p. 89).

É com uma educação reformada, bem estruturada e voltada à consciência do sujeito e de sua realidade de classe que mudanças podem ser efetivamente colocadas em prática. A partir da formação de indivíduos críticos, pensantes e conscientes, fortalecendo esse vínculo do sujeito com sua história e sua potência no mundo, que outra forma de se vincular pode deixar de existir: um vínculo enfraquecido, passível de manipulação e alienação de massas, fazendo com que atrocidades como as da ditadura, não sejam banalizadas apenas por terem se tornado “naturais” e “normais”.

A maior lição trazida por Paulo Freire (1974) através da pedagogia do oprimido é a compreensão de que a mudança é necessária, muito embora seja difícil, e que ela só pode acontecer por meio da ação conjunta, ética e amorosa em prol da vida da natureza, da convivência fraterna, dos seres vivos. O que faz com que os seres humanos se tornem cidadãos autônomos é a esperança inquieta.

É por meio dessa mudança que a educação passaria a ser fonte de libertação e construção de sujeitos autônomos, contrapondo a educação bancária citada no livro por Paulo Freire (1974), em que a aprendizagem dos conhecimentos é unilateral, tendo como detentor do saber única e exclusivamente a figura do professor, também peça constituinte do tabuleiro do jogo que é a opressão. Dessa forma, a

educação abandonaria o caráter de relação unidirecional, de mão única, provinda de uma boca grande que fala sozinha e milhões que só escutam e vêem, sem possibilidade de dar um retorno, de dialogar, de questionar (GUARESCHI, 1996), deixando de ser objeto constituinte da ideologia de massa de manobra e passando a ser a faísca do processo disruptivo que culminaria na revolução.

Segundo Ciampa (1984) o sujeito, sendo constituído por uma identidade e está, tendo como característica o movimento, a metamorfose, estar sendo e não ser (estático), numa infindável transformação, é que há a possibilidade de mudança do indivíduo e suas ações em sociedade, bastando identificar quais são os interesses que calcam a construção do próprio ser em sociedade.

À luz da seguinte máxima "Quem controla o passado, controla o futuro; quem controla o presente controla o passado" (ORWELL, 2021, p. 47) pode-se refletir: Quem constitui esse "quem"? É a partir da identificação desse sujeito indeterminado que os verbos passam a ter suas ações reveladas, construindo revoluções.

O TEATRO COMO ARTE-CULTURA DE RESISTÊNCIA

"Me olhava no espelho vazio e todo mundo tinha ido embora – até eu! Difícil fazer a barba quando não se vê a imagem." (BOAL, 2014, p. 290). Difícil fazer a barba quando não se vê a imagem refletida no espelho. A citação anterior foi proferida por Augusto Boal (2014) durante o período ditatorial brasileiro, vivenciado pelo dramaturgo. Em um contexto marcado pela ditadura civil-militar brasileira é difícil mudar o mundo em que se vive quando este é instituído por terceiros oportunistas. Alienar o sujeito do pertencimento do que lhe é próprio propicia que outro faça a sua barba, de acordo com sua vontade, à sua maneira, à sua imagem.

Trazendo à reflexão a pergunta “quem constitui esses terceiros” e, ainda, a quem pertence o espelho em que se olha, segundo Guareschi (1996), são instrumentos usados para detectar as relações e os vínculos, dados que evidenciam a “vida social”. Definir, portanto, o tipo de configuração de vínculo que convém para tal ou qual sociedade remete a investigar, nos diferentes estratos de sua história e das raízes antropológicas de seu desenvolvimento, o que constitui a sua tessitura específica (PAUGAM, 2017).

> É no horizonte particular dessas relações de forças específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados (BOURDIEU, 1996, p. 60-61, *apud* DUARTE, 2017, p 127).

Consultando-se o minidicionário da Língua Portuguesa Ruth Rocha (2012, p. 310), tem-se que existir é “ser, viver, durar, permanecer”, resistência seria, portanto, o ato de fazer existir novamente, de ser em sociedade.

No contexto da Arte, mais especificamente no Teatro, fez-se necessário pensar como voltar a existir, entender o que se perdeu e deixou de ter sentido em contextos de violência e fragilidade do campo da subjetividade dos sujeitos. Retomando Paulo Freire (1974), reconhecer a realidade na qual está inserido é se engajar na luta pela sua própria libertação.

Desvelando sua realidade, se vinculando a ela, só assim é possível haver mudança. Saber de quem é o espelho, e quem o fez, construindo o vínculo com sua própria vida, identidade e status social. A partir desse contexto opressor e cerceador de identidades e

subjetividades dos sujeitos integrantes de uma sociedade transpassada pelo regime ditatorial, surgiram-se formas de resistências como respostas ao sistema controlador e opressor.

> O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver - ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO (BOAL, 1996, p. 27).

No Brasil, em meio à ditadura, alguns grupos galgaram espaço e se colocaram na frente da luta para que o povo tivesse, dentro do teatro, espaço para refletir, e a cena teatral pudesse expressar o descontentamento com o regime, mostrando que a voz do povo não seria calada tão facilmente. Os grupos de teatro foram uma base fundamental de resistência contra o regime repressivo, destacando-se como os principais redutos de renovação do teatro nacional o Arena e o Oficina (PATRIOTA, 2005).

O Teatro de Arena, em São Paulo, foi um expoente no que tange ao teatro de resistência. Fundado por um grupo de jovens atores recém-formados pela Escola de Artes Dramáticas (EAD) (PATRIOTA, 2005), ganhou este nome em função da escolha do formato de palco a ser utilizado nas encenações.

O palco em arena é constituído pela quebra do que é chamado de quarta parede na linguagem teatral (uma barreira invisível instaurada entre o público e a plateia), possibilitando que o público se acomode não somente na frente, mas também nas laterais do

palco, o que aproxima os espectadores do encenador, aproximando os sujeitos da realidade a ser passada em cena, a sua.

Augusto Boal vinculou-se ao grupo ao chegar no Brasil inserindo suas técnicas, as quais propiciaram um teatro mais ácido e político, a fim de retirar o público de sua zona de conforto. Em 1958, o grupo Arena revolucionou com a peça "Eles não usam Black-tie", escrita por Gianfrancesco Guarnieri, redimensionando as expectativas estéticas e políticas do grupo como um todo (PATRIOTA, 2005).

Em meio ao cenário ditatorial, o Teatro de Arena, com seus ideários revolucionários e acreditando que o público precisava ser parte do espetáculo e não somente mero espectador, sofreu represália por parte do Estado e do Comando de Caça aos Comunistas (CCC).

Augusto Boal fez do Teatro de Arena um grande laboratório e escreveu peças fundamentais para a história do Teatro Brasileiro, como "Arena conta Zumbi", a qual mostra a genialidade do grupo e do autor por conseguir escrachar as atrocidades que estavam acontecendo no período, se referindo na dramaturgia à Zumbi dos Palmares.

Inseriu-se, nessa peça, pela primeira vez, o chamado Sistema Coringa, criado por Augusto Boal, para que os textos pudessem ser representados por todo e qualquer ator/atriz. Nesse método, mais de um ator se coloca dentro de uma mesma personagem, variando no decorrer da peça, assim, segundo Boal, nenhuma personagem seria propriedade privada de nenhum ator.

> O ser humano é o único animal capaz de se observar num espelho imaginário [...] esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa. O teatro é uma atividade que nada tem a ver com edifícios e outras parafernálias. Teatro ou teatralidade - é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um

> outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando (BOAL, 1996, p. 27).

Tomando-se a perspectiva de Augusto Boal citada acima faz-se a ligação com o conceito de subjetividade e grupos onde o sujeito se observa dentro da massa, dentro do corpo social e pode tornar-se mais um ou encontrar-se único, reflexivo, detentor de potencialidades, possuidor de uma voz, que, por sua vez, pode se tornar uma fagulha para acender novas fogueiras de pensamento.

Em 1970, Augusto Boal monta o Teatro Jornal, que consistia em improvisações de notícias dos principais jornais da época. Eram tecidas largas e ácidas críticas no palco fazendo com que no ano seguinte Boal fosse preso e torturado pela ditadura brasileira até conseguir o exílio para Buenos Aires. Somente em 1974 surge a primeira edição no Brasil do livro "Teatro do Oprimido", o qual inspira grande parte deste trabalho.

> Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. [...] ser humano é ser artista! Arte e Estética são instrumentos de libertação (BOAL, 2009, p. 19).

Portanto, o movimento teatral, especialmente feito com as técnicas advindas de Augusto Boal, com seus ideários e posicionamentos, possibilitou que a expressividade e a identidade

dos indivíduos pudessem ser mantidas para além do pensamento de massa instaurado e fomentado pelos detentores de poder da época.

A transformação social também necessita de reflexão política, pois tudo é político, desde a escolha do que vestir até quem você diz ser. Segundo Boal (2019), os que pretendem separar o teatro da política querem conduzir ao erro.

> O teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação (...), mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação (BOAL, 2019, p. 11).

Manter o teatro de resistência vivo foi fundamental no processo de subjetivação daqueles que não compactuavam com o ideário posto em períodos de censura, afinal, ele colocou-se como uma das formas de manutenção da humanidade e dignidade das pessoas.

Outro expoente importantíssimo é Levy Moreno (1975) que, ao criar o psicodrama, propõe que no fazer teatral terapêutico o ator criador tem a possibilidade de expressar concretamente as vivências que no dia a dia transpassam os sujeitos e acabam por se afundar dentro de si.

Portanto, através do teatro, recompor algumas experiências negativas vivenciadas pelo sujeito e, por conseguinte, pelo coletivo, possibilita a reabertura de espaços de potência que permitem a fluidez da espontaneidade. Ao observar-se em ação através do outro, o sujeito consegue criar respostas novas e brechas onde compreende as estruturas de poder que o oprime cotidianamente, evitando a

submissão no que tange às formas cristalizadas de comportamento e massificação.

Pensar transformação social, por sua vez, implica pensar em transformação educacional, pois é a escola o primeiro ambiente em que a criança é inserida em um ambiente social diferente do familiar, onde há multiplicidade de pensar, de agir e de como se relacionar.

Surge a necessidade de incorporação maior das linguagens artísticas e cênicas dentro do desenvolvimento dos indivíduos, visto que elas possuem potência para a modificação de padrões de comportamentos corporais, mostra-se um auxiliar importante da fala, impulsionador da criatividade e fundamentalmente uma importante ferramenta na sociabilidade e interação de pessoas no coletivo.

Estes atributos, por sua vez, promovem a libertação do pensar, a criticidade sobre o mundo que os rodeia e, então, podem causar transformações no que se refere à identidade e subjetivação do sujeito. É preciso olhar para dentro para transpor ao mundo suas inquietudes e, a partir disso, ter a noção de que pode ser um agente transformador de sua realidade política e social.

O TEATRO COMO UM MEIO DE TRANSFORMAÇÃO DO VÍNCULO E DA IDENTIDADE

Paulo Freire, juntamente com seu objetivo de auxiliar o homem a compreender sua dignidade e a sua função na construção de sua sociedade, atribui à educação a função de fonte de libertação e construção de sujeitos autônomos, criando rupturas no esquema social estabelecido (TEIXEIRA, 2008).

Entretanto, a educação e sua potência necessária para transformar os indivíduos e trazer à luz o processo de reflexão e

criticidade, esbarra, ainda na atualidade, na instituição educacional tradicional, com normas fechadas, engessadas, sem espaço de erro, com contas e números se sobressaindo à imaginação e fruição, ou seja, uma educação bancária, citada por Paulo Freire (1974), a qual forma e modela sujeitos com identidades semelhantes, enrijecidas e traduzidas no "são" e não no "estão sendo".

Com a reflexão acerca desse panorama, fazendo-se ligação entre o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2019), o Psicodrama, de Moreno (1975) e a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1974), o fazer teatral apresenta-se como uma possibilidade de transformação, não somente no que tange aos movimentos de lutas, mas também dentro da sala de aula, na instituição escolar como ferramenta educacional.

O teatro permite que no palco, ao menos, não existam limites para criar, tudo se mostra válido e possível, a fala se solta e a imaginação tem de se libertar para que os improvisos ocorram. O espaço do erro, portanto, se limita e a criação ganha um papel crucial, as temáticas geram debates, criam dúvidas e, em contrapartida, as técnicas entram como um meio de libertar a poética, sendo utilizadas, dessa forma, como um fio condutor para que a energia criadora possa correr livremente, sendo um processo disruptivo, restabelecendo bruscamente a corrente elétrica, causando faíscas e intenso gasto da energia acumulada pelo sujeito.

Tendo a perspectiva psicodramática como uma forma de transformação do sujeito enquanto ser social, colocando-se no papel do outro no momento de cena, é possível demonstrar que existem seres externos ao "eu" e, a partir disso, construir a noção de coletividade e, por conseguinte, a sociabilidade se dá ao longo do processo, mesmo que lentamente.

O pensar cênico necessita, obrigatoriamente, de uma análise do contexto social a qual se deseja representar, mesmo que isso

ocorra de forma inconsciente. O fazer teatral possibilita, com a criação da personagem e com a estruturação de uma cena, a reflexão sobre como, porque e qual mensagem será transmitida ao público.

Torna-se uma prática intrínseca do ator e criador o pensar nas subjetividades do outro que compõem o elenco e o social em que está inserido, afinal, o teatro mostra-se como um espelho do que quer ser mostrado. É, portanto, necessário sensibilizar-se pelo outro, pois, é dessa forma que o coletivo é transformado, identificando as fragilidades e forças do mesmo, refletindo sobre o lugar que ocupa e qual se deseja ocupar.

Dentro das aulas teatrais, o aluno tem a possibilidade de ver-se enquanto detentor de conhecimentos importantes em relação às suas vivências, afinal, é ele quem irá construir suas personagens e falas dentro de jogos e exercícios de improvisação e criação de cenas. Através do exercício cênico de jogos, como o de opressor e oprimido, aqueles que sempre estiveram no lugar de poder têm de se colocar abertos à experimentação do outro lado, sendo o mais fraco e sentindo na pele, mesmo que em cena, os reflexos físicos e mentais que a opressão e a violência causam no outro.

Em contraste, aqueles que sempre estiveram em posição de defesa, pois se observavam como inferiores, ou enfraquecidos dentro de um coletivo, ou até mesmo dentro de si, começam a experimentar e descobrir suas potencialidades em cena, o que reverbera, posteriormente, na forma de se comportar em sociedade. Ademais, enquanto observa de fora, reflete em quais ações tomaria, quais falas caberiam em sua boca e assume para si uma postura mais crítica e, em alguns casos, de defesa do que está sofrendo ataques.

O conhecimento e a prática teatral mostram-se, essencialmente, um estudo social e político pois, para uma boa atuação é fundamental olhar por outra lente, outras vivências, entendendo e reproduzindo um outro humano, não fingindo ser, e

sim, sendo o outro naquele curto espaço de tempo em que se coloca em cena.

Faz-se necessário pensar o sujeito, o porquê e para que ele age, o que converge na psicologia da educação que pratica o exercício constante de pensar no humano como um ser plural e multifacetado, em constante transformação, com um olhar e fazer epistêmico. Nesse contexto, as práticas teatrais podem e devem ser colocadas dentro do processo educacional, pois se bem encaixadas, as duas linguagens se tornam revolucionárias, tendo como eixo norteador os processos de subjetivação do ser e sua inserção na prática escolar.

Augusto Boal e Paulo Freire escrevem sobre o oprimido, e com ambas as práticas se constrói o pensamento de uma sociedade com cidadãos mais reflexivos e potenciais transformadores, pois a educação não transforma o mundo, a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo (FREIRE, 1979, p. 86).

Para a prática teatral são utilizadas algumas ferramentas que possibilitam a aproximação e criação de vínculos entre os alunos/atores, conhecimento corporal, mergulhar no seu interior e compreender-se enquanto sujeito social e potente. Viola Spolin (2014) em seu fichário, "Jogos Teatrais, o diário de Viola Spolin" propõe uma série de jogos que facilitam a prática teatral e podem ser aplicados dentro de sala de aula.

Os Jogos Teatrais, ajudam a estimular a ação criadora de professores e alunos, além de fazerem parte de um método que traz prazer e ludicidade. Com a aplicação e prática dos jogos percebe-se o desenvolvimento de competências e habilidades, tornando-os cada vez mais seguros em relação aos jogos, sugerindo e aceitando regras e novas formas de fazer.

Sem a criatividade, o processo de ensino-aprendizagem persiste no que se mostra quase dogmático, quando o professor se

coloca no lugar de detentor de todo o conhecimento e o aluno como um receptáculo do que é o suposto saber, o correto, o que está posto, dado a priori.

O aluno, portanto, não deve ter dúvidas ditas "bobas" e o imaginário se torna um ambiente do erro, do que é falho. O teatro mostra-se como uma possibilidade de abrir esse olhar, ampliar e oportunizar a criatividade, mais especificamente, neste trabalho, facilitar a criação de vínculos e a retomada do que é próprio ao sujeito, sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações dentro do âmbito teatral possibilitam a incorporação de novos discursos e práticas voltadas para o desenvolvimento de relações mais igualitárias – um ganho nos processos subjetivos dos sujeitos. Pode-se considerar que os relacionamentos interpessoais se amplificam e tornam-se críticos à opressão das instituições sociais, tais como família, polícia, escola, emprego, mídia, entre outros.

No que tange aos comportamentos relativos ao contexto, como por exemplo família, escola e amigos, os sujeitos que passam pela experiência de uma educação irrigada por técnicas teatrais engajadas podem reconhecer que agem de formas distintas das cristalizadas por uma sociedade padronizada e engessada.

A informalidade e espontaneidade do teatro e das técnicas teatrais têm um potencial de incrementar as discussões, pois os participantes sentem-se menos intimidados para expressarem suas reais expectativas e impressões sobre os temas abordados, como sexo, dinheiro, família, namoro, religião, entre outros. Na vida cotidiana, observa-se situações de opressão, discriminação e

preconceitos não discutidos e, muitas vezes, não resolvidos, os quais podem ser resgatados, reelaborados e compreendidos na encenação.

Nota-se que o teatro, como arte engajada, é um método educativo dialógico, como coloca Paulo Freire, proporcionando uma maior compreensão e participação ativa desse grupo "renegado" e "excluído" do sistema, possibilitando a construção de novos discursos para lidar com uma sociedade que estigmatiza, aliena, exclui e ignora.

De modo geral, o teatro serve como uma ferramenta para expor o sujeito singular em um espaço coletivo, e assim, propor inúmeras possibilidades dialógicas para construir novos processos de subjetivação e incrementar novas possibilidades. Através do teatro o sujeito pode expressar suas próprias opiniões e pensamentos para um grupo, que o ajudará a elaborar novos elementos subjetivos e conceber novas respostas para as situações de conflitos e alienações que o dominam. Além disso, as técnicas teatrais podem possibilitar ao sujeito a busca por novas oportunidades, abrindo-se para possíveis mudanças e transformações sociais.

Mostra-se, portanto, a importância de inserção das técnicas teatrais no que se refere às possibilidades de ampliação do olhar do sujeito dentro do âmbito social, compondo grupos onde exista um afastamento do senso comum e das massas. Sendo a escola o berço das relações, inserir a reflexão dentro de cenas, bem como o fazer teatral desde a primeira infância gera a amplificação da sensibilidade, o que a longo prazo poderá reverberar em um contexto macro, com cidadãos mais sensíveis, ativos no exercício de seus direitos e com potência argumentativa, engajados na sua própria história.

Pensando nas fases do desenvolvimento dos sujeitos e nos processos de evolução dentro da compreensão do teatro enquanto linguagem, é importante identificar focos a serem trabalhados

dependendo da faixa etária, analisando as demandas dos alunos, os quais devem participar ativamente das escolhas, tornando-se condutor das atividades (educador/psicólogo/diretor) e pesquisador junto com os colegas dentro da experiência.

Tendo em vista o foco na possibilidade de gerar autonomia do sujeito, juntamente com a criação e fortalecimento de vínculos, é preciso levar em consideração algumas perguntas norteadoras no processo de condução dentro do fazer teatral educativo. Torna-se de extrema importância entender quem é esse coletivo e quais são as pessoas que o compõem, quais suas especificidades.

Realizar uma análise do contexto no qual os alunos/atores estão inseridos abrirá possibilidades de discussão, problematização e criação de vínculos com os espaços que se encontram no entorno. Torna-se inviável pensar em uma intervenção não engessada, a qual não segue uma receita, sem buscar delinear quais as maiores dificuldades do coletivo. Para tanto, abrir falas em formação circular, para que os olhos se encontrem, possibilitando, assim, a percepção do outro e como ele atinge o "eu".

Quais traços neste outro possibilitam a geração de proximidade, amarrando corporalidade, expressividade, argumentação, compreensão dos sentimentos (no "eu" e no "não eu") e a criação de vínculos. Com o encontro dos olhos, pode-se colocar os alunos na experimentação de improvisações com situações cotidianas propostas pelos mesmos, trazendo, dessa forma, um recorte do que está borbulhando para escapar e, muitas vezes, atravancado por convenções sociais das massas.

Com o fluxo das falas em cenas, os indivíduos facilitarão o escape de sensações e problemáticas angustiantes, gerando alívio de sofrimento, o que possibilita o fazer terapêutico, ao mesmo tempo em que se coloca espectador, assistindo ativamente às cenas

propostas, sugerindo outras possibilidades de forma, técnicas, sensações ou afirmando ideias, brincadeiras e comportamentos.

Os sujeitos se encontram com voz ativa, vislumbrando as variáveis existentes na vida e na convivência, gerando ampliação de repertório e autoconhecimento. Ao ver-se com potencialidade na voz, corpo, criatividade e criticidade, o sujeito passa a se enxergar não somente no exercício teatral, mas no exercício da vida cotidiana, capaz de gerar mudança e fortalecer seus vínculos, cortar os que não lhe são mais saudáveis após análise e compreender-se em grupos pequenos bem como em sociedade.

O fazer teatral apropria-se da característica mais intrínseca dos sujeitos, a linguagem, seja ela verbal ou corporal. Em contrapartida à ideologia, o teatro utiliza a linguagem como ferramenta revolucionária, fortalecedora de vínculos e relações, transformando um veículo que antes era instrumento alienante, em uma forma de promover o reconhecimento e a retomada do indivíduo como protagonista e sujeito de sua própria história, conseguindo, dessa forma, enxergar-se no espelho que ele mesmo produziu.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, C. *et al.* "Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo". **Psicologia em Estudo**, vol. 20, n. 4, 2015.

BOAL, A. **A estética do Oprimido**: Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2009.

BOAL, A. **Hamlet e o filho do padeiro**: memórias imaginadas. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2014.

BOAL, A. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido**: e outras poéticas políticas. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2019.

CIAMPA, A. C. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CORRÊA, P. R. R. "A dialética em Karl Marx: O fetiche da mercadoria". **Revista Enciclopédia de Filosofia**, vol. 4, n. 1, 2015.

DUARTE, M. B. "A dimensão ontológica do homem em Aristóteles e Marx: fundamentando o educando como ser político-social e de trabalho no processo educacional social". **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 17, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Editora da UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974.

GUARESCHI, P. A. *et al.* Relações comunitárias, relações de dominação. *In*: FREITAS, R. H. **Psicologia social comunitária**: da solidariedade à autonomia. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2021.

LANE, S. "Consciência/alienação: a ideologia no nível individual". *In*: CIAMPA, A. C. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

ORWELL, G. **1984**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2021.

PATRIOTA, P. "A escrita da história do teatro no Brasil: questões temáticas e aspectos metodológicos". **História**, vol. 24, 2005.

SOUZA, A. H. **A ideologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 1989.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

CAPÍTULO 6

Dança e Suas Influências no Processo Aculturativo Infantil: Coreocartografia da Migração

DANÇA E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ACULTURATIVO INFANTIL: COREOCARTOGRAFIA DA MIGRAÇÃO

Letícia Ferreira Batista dos Santos

Roseli Fernandes Lins Caldas

Vivemos em um mundo onde somos forçados a nos submeter às fronteiras construídas pela abstração humana. Mais que meras organizações administrativas, elas se colocam como forma de segregação e instrumentos de perpetuação de poder, muitas vezes impondo sofrimento àqueles que tentam ultrapassá-las.

Incomodada com essa dinâmica e por ser detentora de um espírito cosmopolita, nasce em uma das pesquisadoras deste trabalho o desejo de entender mais profundamente as complexidades da vivência migratória. Desde sua infância se vê apaixonada pelo mundo das Artes, e experimenta em sua própria vivência como a Dança pode ser um instrumento libertário.

Percebe, aí, uma possibilidade de intersecção entre esses dois universos, a vivência migratória e a dança, sendo a última uma forma de alívio psíquico quando apresenta movimentos espontâneos, expressivos do mundo interno de cada indivíduo, o qual contém mais que características de um povo ou cultura específica, mas do ser humano em constante construção.

A coreocartografia propõe exatamente essa abordagem, se definindo como a coreografia (conjunto de movimentos) que rompe com a padronização e os dispositivos de controle, que mostra um corpo experimental e configura uma coreopolítica por expor as

questões afetivas ao invés de reprimi-las (GALINDO; MILIOLLI, 2017).

Seguindo essa logicidade, ela pode se fazer uma possibilidade a ser explorada na estratégia de aculturação integracionista — modo de viver a migração que mantém aspectos da cultura de origem ao mesmo tempo em que permite a integração de novos aspectos da cultura de destino (TASHIMA; TORRES, 2018) — pois, como dimensão artística, possui a potência de desenvolvimento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1998). Assim, essa interação entre Psicologia da Arte e a vivência migratória, principalmente na infância, será o alvo deste capítulo.

O problema de pesquisa se coloca como a possibilidade de a dança ser considerada uma estratégia de enfrentamento válida no processo de aculturação de crianças imigrantes em idade escolar com intuito de promover a integração/biculturalismo. A hipótese considerada para a problemática tem em vista que a simbologia presente em movimentos de danças típicas de determinada cultura, no momento da coreografação, ou seja, da construção da coreografia e de sua execução, pode remeter ao cotidiano da vida vivida no país de origem.

Como objetivos, se considerou investigar possíveis alterações no processo de aculturação de crianças imigrantes quando expostas à atividade artística de dança típica da cultura de origem. Como objetivos específicos têm-se:

a) Verificar os efeitos das atividades propostas no processo aculturativo; e

b) Averiguar, no discurso dos participantes, possíveis modificações no desenvolvimento das relações com indivíduos nativos na população estudada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dados do Portal de Imigração mostram que, apenas no primeiro trimestre de 2022, 5.574 autorizações de residência no território brasileiro foram concedidas.

Esse grande contingente humano tem diversas razões para a mudança habitacional e o Estatuto Nacional do Refugiado (lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997) apresenta a regulamentação para garantia de abrigo dentro do território nacional para algumas dessas motivações. Contudo, não é possível ter clareza, no âmbito escolar, sobre quais crianças são refugiadas, quais estão em processo de refúgio e quais são imigrantes. Geralmente, a família não declara a situação em que se encontra no país, não sendo possível à escola obter esses dados.

Isto posto, serão considerados todos os processos migratórios nesta pesquisa, de todos aqueles que se aventuram rumo ao desconhecido, sofrendo pressões sociais em busca de melhores condições de vida, muitas vezes não familiarizados com a língua do local de destino, abandonando uma comunidade estruturada e se submetendo a condições precárias.

Todos esses agrupamentos referenciados, sejam imigrantes ou refugiados, passam pelo processo de aculturação, o qual acontece no âmbito psicológico devido às grandes mudanças ocorridas em nível individual, porém não pode ser considerado como um processo exclusivo do migrante, pois são mudanças mútuas envolvendo todos os grupos de contato, sejam imigrantes, sejam nativos (RAMOS, 2006).

O indivíduo que passa por esse processo pode adotar quatro estratégias de adaptação. São elas: assimilação, separação, marginalização e integração (ou biculturalismo).

A assimilação constitui um processo unilateral, no qual os imigrantes se apropriam da cultura dominante, gerando, consequentemente, uma situação desigual entre os grupos. Na separação, o imigrante tenta preservar sua própria cultura e se isola, não procurando estabelecer relações com a comunidade dominante.

Já no terceiro, marginalização, o grupo majoritário impede as interações e a participação nas instituições por meio de práticas discriminatórias, gerando estresse e desorganização mental, ao mesmo tempo em que há perda da identidade cultural de origem (RAMOS, 2006).

Por fim, na integração há a manutenção parcial da identidade original, com aquisição de aspectos do grupo étnico-cultural de origem. Com isso, se mostra como o modo mais adaptativo, promovendo nos grupos maior sentimento de satisfação e bem-estar, pois proporciona coparticipação de todos os envolvidos, tanto migrantes quanto autóctones, ou seja, aqueles que residem no mesmo território em que nasceram (RAMOS, 2006).

Essas estratégias podem se originar do impacto cultural entre os dois grupos, o qual está sob constante influência de vários fatores. As políticas adotadas pelo Estado podem se apresentar como facilitadoras ou não desse processo, bem como a atitude da maioria dos indivíduos nativos com relação aos imigrantes terá grande peso na escolha de uma das estratégias (RAMOS, 2006).

É importante ressaltar o valor da disposição de acolhimento por parte da sociedade, já que pode proporcionar uma posição de igualdade e participação ou, por meio de políticas assimilacionistas, desencadear patologias, sofrimento psicológico, sintomas depressivos ou pós-traumáticos, problemas comunicacionais e relacionais, entre muitas outras intercorrências (RAMOS, 2006).

Considerando uma criança migrante, os riscos são ainda mais alarmantes. Quando a migração ocorre no período das grandes

aprendizagens escolares (leitura, escrita e cálculo), a clivagem entre a cultura de origem e a de destino pode resultar em uma percepção de independência das regras comuns. Isso poderá refletir nos resultados escolares e na adaptação, bem como em atitudes antissociais.

Por outro lado, a adoção da integração ou biculturalismo pode trazer resultados muito satisfatórios, com maior competência e flexibilidade para expressarem diferentes aptidões (RAMOS, 2006). Uma possibilidade que pode ser explorada nessa estratégia de aculturação é o envolvimento com as Artes, que, em sua natureza, carrega muito do momento histórico, político e cultural do tempo e espaço em que foi produzida.

A Psicologia histórico-cultural, para a qual Vigotski (1998) traz grandes contribuições, dedica-se a estudar como o envolvimento artístico, tanto da criação como da fruição (apreciação da obra), impacta no desenvolvimento do psiquismo humano.

Essa abordagem entende que todo humano carrega em si a capacidade de associação do que é do outro, ou seja, qualquer característica presente no "diferente" é interiorizada em um fluxo contínuo do meio externo em direção à nossa psiquê, a qual é espaço para a inscrição desse montante de significados arrecadados, afetada por cada encontro, modificada, permitindo que os ressignifiquemos e, então, marquemos outros com o produto relacional gerando interações em cadeia.

Este processo pressupõe a produção histórica e cultural de tudo que é humano, permitindo que os aspectos assimilados possam também ser caracterizados por um devir intrinsecamente social, expandindo as possibilidades de tudo o que podemos nos tornar (GALINDO; MILIOLLI, 2017; ZANELLA, 2005).

Desta forma, a arte, segundo Vigotski (1998), é produto dessa dialética — movimento contínuo de interiorização e exteriorização

que forma a psique humana. É a objetivação das características psicológicas complexas, ou seja, através da manipulação da matéria prima se cristalizam os conteúdos mentais; tendo, por consequência, elaboração cultural (ZANELLA, 2005; BARROCO; SUPERTI, 2014).

Permite, assim, uma apropriação não mecânica, porquanto é mais que manifestação pura das emoções (VIGOTSKI, 1998), se mostrando contrária à concepção da arte como contágio, isto é, transcende a mera afetação do psiquismo pelos sentimentos impressos na obra, não sendo fruto do próprio artista, um homem só, mas da humanidade (ZANELLA, 2005; BARROCO; SUPERTI, 2014).

A Psicologia da Arte sob a perspectiva de Vigotski (1998) considerará seu objeto de estudo como a estrutura da obra, composta por conteúdo (também denominado material) e forma. O primeiro refere-se às relações sociais que são apreendidas na realidade objetiva imediata, transformadas posteriormente pelas leis da estética.

Já a segunda constitui-se não meramente pelo invólucro externo no qual os conteúdos são articulados, mas pelo arranjo deles de modo a compor uma unidade contraditória entre forma e conteúdo. É uma síntese no sentido marxista, pois se apropria do material, o nega e transforma em algo completamente novo, em uma elaboração que supera esse conteúdo (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Esses dois elementos se apresentam de forma não harmoniosa, mas contraditória, compondo o fundamento da resposta estética. Essa oposição, na qual são reveladas emoções antagônicas, é superada no ponto culminante da obra, que pode ser o desfecho da trajetória do herói, uma pincelada que dá vida ao quadro ou mesmo um tom na música. Elas serão, assim, suscitadas no fruidor (aquele

que tira prazer do que possui formato artístico), causando a elevação dessas emoções, transformação em um novo sentimento e estabelecendo a catarse (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Por meio dessa movimentação, e considerando a unicidade do psiquismo humano mediante a interação entre as diversas funções psicológicas superiores, como proposto por Vigotksi (1998), a psique, tanto do artista no ato de produção, quanto do fruidor na apreciação, ganha uma nova constituição:

> [...] a arte suscitaria emoções contraditórias, e que a sua superação provocaria um salto qualitativo, uma nova organização psicológica, tornando as emoções mais complexas e conscientes e, assim, as transformaria em sentimento, trazendo, no mesmo movimento, alteração da própria estrutura da consciência (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Pensando na dimensão artística da dança, temos a coreografia, termo estabelecido por Feuillet por volta de 1700, significando a escrita ou a notação de danças. Já a coreocartografia aqui é entendida como a análise descritiva do corpo em movimento, tomando o espaço chão-corpo como uma "folha em branco" onde ele será escrito, considerando a sala de dança mais que um volume que contém corpos e objetos.

Todavia, ela se mostra um quadrado, de duas dimensões e não três, no qual a constituição física do humano expressa a alma, psiquê, desse ser produzido histórica e culturalmente, num contexto em que o movimento mobiliza as singularidades corporais. Assim, há a união entre chão e corpo, sendo o primeiro a representação da história do indivíduo, sua técnica, heranças e modo de vida; já o segundo traz as características do que há de novo a ser produzido (GALINDO; MILIOLLI, 2017).

Essa noção tem como base a crítica à coreografia normativa, tomada como conjunto de movimentos que devem, necessariamente, ser seguidos pelos dançarinos, denotando caráter fixo e restrito e proporcionando pouco espaço para a impressão da marca pessoal. A abertura para a experimentação, para o subjetivo e a produção do "novo" é o que carrega a coreocartografia, promovendo o corpo com sua própria língua (GALINDO; MILIOLLI, 2017). Nesse ponto de vista, a dança mostra-se uma ferramenta libertária, criadora de multiplicidades através da catarse.

Coreocartografia é, então, uma forma de coreopolítica, isto é, o rompimento da coerção corporal a que somos submetidos diariamente nas relações humanas e principalmente dentro das instituições. É a fuga dos dispositivos de controle em variações infixas de deslocamento e a consideração de que, dentro da pesquisa, as dimensões afetivas não são variáveis a serem controladas, mas fatores considerados como decorrência do ato de pesquisar. Nessa perspectiva, a Arte e a Ciência andam juntas, não separando ou reduzindo-se uma à outra (GALINDO; MILIOLLI, 2017).

A docilidade do corpo mencionada foi imposta diante de uma necessidade de prepará-lo para produção econômica dentro da ideia de máximo desempenho esperado pela indústria e o trabalho. A noção do corpo-máquina que pode ser treinado e educado por meio de processos racionais e cientificamente defensáveis nasce entre o final do século XVIII e o século XX, segundo Foucault (2007), sendo fonte de influência nas várias instituições, sobretudo na escola.

Diante dessa demanda apresentada, verifica-se a importância da ação do Psicólogo no ambiente educacional, cumprindo um papel de identificar essas concepções na visão institucional, entendendo a constituição histórica e social desses conceitos e o lugar que o corpo tem nas relações que lá se estabelecem. Mostra-se, então, a atuação

desse profissional uma contribuição para a transformação da construção posta, norteando uma prática crítica (CFP, 2019).

Prática essa que se descola de trabalho clinicamente orientado, focalizando no desenvolvimento de ações na instituição e com os grupos de docentes, famílias, alunos, entre outros atores escolares. Algumas atividades do Psicólogo na Educação podem envolver a análise do processo de escolarização (tanto a histórica, quanto a singular), desenvolvimento de grupos de trabalho, participação em reuniões, bem como o enfrentamento de preconceitos e práticas excludentes (CFP, 2019), as quais foram aplicadas na presente pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa contou com a participação de 12 (doze) crianças, sendo 5 (cinco) do sexo feminino e 7 (sete) do sexo masculino, do "Projeto Estudo é Tudo" de uma escola pública municipal em uma cidade no interior de São Paulo. A faixa etária variou entre 8 e 9 anos de idade, sendo englobados os 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I.

O referido Projeto é um programa municipal, visando avaliar impactos na aprendizagem dos estudantes do 3º ao 5º ano das escolas municipais, com um conjunto de ações de recuperação para a garantia da qualidade do ensino e do direito de aprender, fundamentalmente por discrepâncias no aprendizado das crianças, em razão da pandemia da Covid-19, por dificuldades para o acesso à internet e às aulas online.

Constatou-se, na escola participante, por meio do Projeto, a criação de uma sala específica para crianças com alguma defasagem na aprendizagem, com um programa de estudo próprio focado na

alfabetização como forma de recuperação do nível de estudo em um mesmo ano escolar. O projeto consiste na avaliação dos alunos e seleção dos que ainda não estão alfabetizados para que assim sejam retirados de suas salas para integrar uma turma exclusiva a fim de serem alfabetizados.

Nesse período, permanecem em aula apenas com a disciplina na qual tinham dificuldade (no caso, língua portuguesa). Conforme as crianças progridem no estudo, retornam à sala de origem, entretanto, como consequência, apresentam déficit nas outras disciplinas, como Matemática e História.

Uma das crianças pertencente ao quadro de alunos da turma analisada é originário do Haiti (B.) e imigrou para o Brasil no ano de 2020 juntamente com a mãe, a irmã e o irmão, que estudam na mesma escola no 5º ano em 2021 no período da tarde. O pai já estava no Brasil quando da chegada deles.

Também participaram a professora do Projeto (R.) e a professora que o acompanhou no segundo ano do Fundamental, em 2021 (A.), bem como um especialista em danças culturais brasileiras (L.). Este é gestor do Instituto Brincante, onde se faz a união do processo artístico ao pedagógico, em torno da cultura popular brasileira, para celebração da riqueza e diversidade da cultura nacional.

Foram contemplados todos os aspectos éticos na pesquisa, com a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, obtendo sua aprovação por meio do parecer consubstanciado. Além disso, a participação na pesquisa ocorreu mediante prévia autorização dos participantes, de forma totalmente voluntária.

Por se tratar do envolvimento de menores, o assentimento foi colhido por escrito, mediante Termo de Assentimento Livre e Esclarecido elaborado em linguagem acessível e após

esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, objetivos e métodos. Além disso, a instituição foi contatada, assim como os pais ou responsáveis dos alunos, sendo também colhido seu consentimento de forma escrita mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Classificou-se como pesquisa-ação, de caráter qualitativo, posto que exigiu envolvimento ativo entre pesquisador e participantes ao longo de todo processo, bem como certo grau de flexibilidade no delineamento do planejamento (GIL, 2002). Estruturou-se um plano de ação empírico, pois se pretendeu "investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos" (ANDRÉ, 2020).

Operou-se, assim, o desenvolvimento da pesquisa nas seguintes etapas: 1. detalhamento do plano de ação de acordo com as especificidades do grupo participante, 2. execução da intervenção com danças culturais e 3. coleta de dados com desenho e entrevista coletiva.

Todo o processo de pesquisa ocorreu dentro do ambiente da escola, com a permissão dos pais, da direção, da coordenação e da professora, bem como a concordância das crianças. As crianças cujos pais não concordaram ou deixaram de assinar o termo de consentimento não participaram da atividade e permaneceram desenhando durante sua execução.

A primeira fase de exploração teve como objetivo colher o maior número de informações sobre a visão de mundo dos participantes, seus contextos socioculturais, bem como a interação entre eles.

Os procedimentos adotados foram, além da revisão referencial própria de uma pesquisa clássica, contato direto com o campo, com o reconhecimento visual do espaço (GIL, 2002) e levantamento junto às professoras, tanto do Projeto (R.) quanto da

professora do segundo ano (A.), de aspectos gerais da turma por meio de duas entrevistas semiestruturadas. A primeira foi realizada de forma presencial e a segunda por vídeo chamada pelo aplicativo WhatsApp, a qual teve como objetivo complementar informações que não foram obtidas na primeira entrevista, ambas gravadas sob autorização das entrevistadas e transcritas.

Na segunda fase de elaboração do plano de ação, o escopo foi reajustar os procedimentos a serem utilizados na intervenção de acordo com as especificidades do grupo. Porém, durante a pesquisa, houve muita dificuldade em manter o projeto em fases, pois, na sua execução, as duas primeiras fases se desenvolveram de modo concomitante.

A partir das entrevistas e considerando que havia apenas um imigrante no quadro de alunos, foi considerado expandir a perspectiva inicial, para abarcar também migrantes e não apenas imigrantes, como anteriormente planejado no projeto de pesquisa, a fim de que não houvesse elevada exposição do aluno e que fosse possível trazer mais riqueza cultural à pesquisa.

Assim, foi investigado com a professora responsável pela turma se havia algum aluno migrante, sendo informado por ela que uma das crianças pertencia a uma família na qual os pais haviam vindo do Piauí para o Estado de São Paulo. Com base nisso fora decidido que seria mais proveitoso que se trabalhassem manifestações culturais de São Paulo (de onde a maioria dos alunos eram originários), do Piauí e do Haiti.

Para isso, houve a necessidade de entrevistar um especialista em danças culturais brasileiras (L.) que forneceu informações cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, como que modalidades eram derivadas das regiões que seriam trabalhadas na intervenção, suas construções históricas e seus movimentos atuais.

Desta forma, considerando a facilidade de reprodução devido à idade e pouca familiaridade com a dança dos participantes foram escolhidos para a atividade de intervenção o Reisado, Kompa e Samba de Bumbo.

O *Reisado*, como manifestação cultural originada na região Nordeste, é uma junção de teatro com dança, representando uma batalha. Nele, são características as batidas fortes com os pés no chão, o uso de cenário e figurino (espadas e armaduras). Na música, são utilizados instrumentos como pandeiro, sanfona e triângulo.

Kompa é uma manifestação cultural do Haiti. Nasceu por volta dos anos 1960, com a influência do merengue e de outras manifestações artísticas originárias dos Estados Unidos, sendo modificado para se adequar à identidade do país, tornando-se uma mistura de gêneros. Normalmente é dançada com outra pessoa, em casal. Adaptou-se movimentos misturando com hip-hop crioulo (ritmo contemporâneo escutado e dançado pela população mais jovem). A música utiliza guitarra, bateria, baixo e teclado.

Samba de bumbo, como manifestação cultural de São Paulo, nasce como resistência dos escravos que se reuniam em frente às fazendas e dançavam para protestar. A música é tocada por um grande bumbo que os músicos carregam frente ao corpo e se movimentam juntamente com quem estiver dançando, formando uma união interativa entre quem produz a música e quem se movimenta a partir dela. As mulheres normalmente usam vestidos com saias longas e rodadas, segurando em suas barras e balançando de um lado para o outro.

Com essas especificidades exploradas e definidas foi dado início à terceira fase, de intervenção, realizada durante o período que as crianças já estavam normalmente na escola, com duração de quatro horas-aula, divididas em dois dias. Esta fase foi separada em

duas etapas (uma em cada dia), quais sejam: “Aquecimento”, no primeiro dia, e “Dinâmica das Ações”, no segundo dia.

O primeiro dia teve a participação de doze alunos, sendo utilizadas técnicas da pedagogia com dança infantil baseado no método “Dança Criativa” criado por Andressa Rondon (OMAR, 2019) para a condução de 3 (três) atividades: trabalho com articulações, “Jogo do Espelho” e “Jogo da Agulha”. O aquecimento, a ambientação, a melhora da consciência corporal, espacial e interação entre as crianças foram os objetivos.

As músicas utilizadas nestes momentos foram escolhidas com base nos gostos das crianças e tocadas por meio de dispositivo eletrônico (smartphone com caixa de som, de propriedade da pesquisadora) para que se gerasse um ambiente de familiaridade para o grupo e um espaço no qual se sentissem confortáveis para se movimentar livremente. Além disso, todas as cadeiras foram afastadas para que liberação de espaço para deslocamento.

Primeiramente, para o aquecimento, as crianças formaram uma roda, fecharam os olhos e respiraram fundo por algumas vezes com o objetivo de trazer a atenção para o momento presente e a atividade que seria conduzida a seguir. Então, foi explicado o que são as articulações e onde se localizam, para posteriormente serem levados a se movimentar livremente pelo espaço utilizando uma delas como propulsora do movimento.

A partir disso era necessário deixar que o restante do corpo acompanhasse e que fossem instruídos, a cada momento da música, qual articulação deveria ser trabalhada. Após essa exploração inicial do corpo, as regras do *Jogo do Espelho* foram explicadas: a turma foi dividida em dois grupos e um deles foi orientado a escolher uma pessoa para estar em dupla para a dinâmica, primeiramente sob o critério de maior afinidade. Assim, um dos participantes foi, neste

primeiro momento, designado como o "mestre", que se movimentou de forma livre, enquanto o outro reproduziu suas ações.

Em seguida, foi solicitado aos mestres que escolhessem uma nova dupla sob o critério de menor afinidade e os papéis se inverteram: quem guiou da primeira vez passou a reproduzir os movimentos e aquele que estava nesse último papel assumiu o de mestre. Finalizada a atividade, o *Jogo da Agulha* foi conduzido. A turma foi dividida em dois subgrupos e um dos participantes se colocou no meio da roda.

Representando o formato de uma agulha com o dedo indicador, cada um que estava em volta deveria apontar para uma parte do corpo daquele que estava no centro, o qual precisaria desviar daquele toque com um movimento. Devido à grande agitação que a turma apresentava no momento, houve apenas uma rodada para cada grupo e a atividade foi encerrada.

Na segunda etapa da intervenção, realizada no segundo dia, 8 (oito) crianças estiveram presentes. Nesse dia, foi utilizada metade da sala, que já estava livre de cadeiras, e não foi solicitado que se afastassem mais delas para evitar um espaço de movimentação tão grande que deixasse as crianças dispersas. Todas se sentaram em roda no chão e foi explicada a atividade, além de apresentar sua contextualização: o que é dança cultural, origem histórica, bem como particularidades de cada uma das modalidades alvos da pesquisa. Vídeos que demonstravam cada dança cultural foram reproduzidos juntamente com as respectivas músicas.

Para a atividade "Dinâmica das Ações", foi ensinado um movimento extraído de cada dança típica das culturas trabalhadas (Reisado, Kompa e Samba de Bumbo) exercitando a repetição a fim de facilitar maior associação dos movimentos com os respectivos nomes e sua memorização. Em seguida, cada movimento recebeu um número e foi executado ao ritmo da música, conforme solicitado

com alteração da velocidade de troca de movimento durante a atividade. Após, foi colocada música e permitido a cada um dançar livremente, mas utilizando os elementos aprendidos.

A última fase da pesquisa consistiu na Coleta de Dados em uma hora-aula, no segundo dia, depois do encerramento da "Dinâmica das Ações". Após uma conversa de caráter explanatório, cada criança utilizou de seu próprio material para confeccionar um desenho de si mesma enquanto participava da intervenção, em qualquer dos dois momentos.

Ao término da elaboração, os alunos puderam compartilhar seus desenhos com o grupo e cada criança explicou sua produção, para que, então, fosse aberta a possibilidade de outras questionarem sobre os significados de seus desenhos. Foi conduzida a partir daí uma entrevista coletiva não estruturada, com o objetivo de oferecer espaço para a fala espontânea dos entrevistados, deixando-os livres para discorrerem.

Quando era necessária alguma complementação ou exploração de detalhes específicos dos desenhos, a pesquisadora acrescentava uma pergunta para aprofundar a discussão. A entrevista não foi gravada, mas os desenhos foram recolhidos para colaborar na posterior sustentação das interpretações.

As entrevistas com as professoras, a entrevista coletiva transcrita, bem como o diário de campo produzido pela observação foram analisados pela Análise Temática (AT) proposta por Braun e Clarke (2006 *apud* SOUZA, 2019). Foi utilizada a AT do tipo Reflexive, na qual a codificação é fluida e flexível, com profundo engajamento nos dados, devido à técnica e filosofia que a embasa serem qualitativas.

A codificação consiste na identificação de um aspecto dos dados que pareceu interessante ao analista, organizando-os em grupos de acordo com o sentido. Já o tema é uma unidade de análise

mais ampla que possui caráter interpretativo, com embasamento teórico proveniente da revisão da literatura, considerando para a produção deles o critério de dupla via, ou seja, julgar as categorias pela homogeneidade interna e heterogeneidade externa (SOUZA, 2019).

Assim sendo, o processo de análise de dados se deu em seis fases: leitura das transcrições e anotação das ideias iniciais; codificação dos aspectos interessantes e reunião de extratos relevantes a cada código segundo uma abordagem teórico-dedutiva em codificação manual; reunião dos códigos em temas potenciais; checagem dos temas em relação aos extratos para gerar um mapa temático; refinação dos detalhes de cada tema gerando definições e nomes para cada um e, por fim, a produção do relatório (SOUZA, 2019).

RESULTADO E DISCUSSÃO

FATORES INFLUENCIADORES DO PROCESSO ACULTURATIVO

Por meio das entrevistas e observações em campo, foi possível analisar diversas dimensões presentes inicialmente no projeto de pesquisa, dentre elas as relações construídas entre o aluno migrante e os agentes escolares, seu processo de aprendizagem, a interferência da família, constituição de sua individualidade, tal qual a potencialidade da dança como ferramenta de movimentação das funções psicológicas superiores.

Com todos esses aspectos em mente, investigamos suas influências no processo aculturativo do imigrante em questão,

entendendo alguns fatores que podem ter sido determinantes na adoção de uma das estratégias de aculturação.

Primeiramente, exploraremos as **características de B**., entendendo-as como um ponto significativo na análise em curso, tal como levantaremos a hipótese de que essas tenham interferido na modalidade de acolhimento praticada pela comunidade de destino.

O fato de a professora R. o descrever, quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem, como um aluno participativo, com relativa facilidade no aprendizado e proativo, sempre se esforçando para manter sua autonomia, gerou uma maior disposição da docente a se engajar na troca de conhecimentos com o menino (da mesma forma ocorreu com a professora que leciona no 2º ano do Fundamental I, A.), o que é demonstrado por exemplo pela produção de mais tarefas a serem por ele finalizadas em casa ou por darem atenção especial às suas dúvidas.

Além disso, o aluno em questão fala 05 (cinco) línguas, dentre elas o Francês, tendo certo destaque na classe por esse fato. Ao comentar sobre a relação do aluno imigrante com os colegas, R. descreve-o como uma "criança muito meiga, todo mundo gosta de ficar perto dele, muito carinhoso, carismático e brincalhão" (ENTREVISTA, A., 2022). A professora relata que, nos momentos de intervalo, B. está geralmente na companhia das meninas, não participando de jogos de futebol com os meninos.

A **interferência da família** é outro fator de análise perceptível, visto que o pai se mostrou muito interessado no aprendizado do filho, sendo ele de grande referência para o aluno como incentivador e apoiador, conforme a professora A. relata: "B. chegava na sala e dizia "Pro, meu pai falou 'muito bem, garoto! Você foi bem!'" e eu até repetia para ele na sala quando ele realizava alguma atividade que ele ia bem. Eu dizia 'Aí garoto, você foi bem!'" (ENTREVISTA, A., 2022).

Sua participação nas reuniões pedagógicas, o contato constante com a escola e o auxílio nas tarefas escolares — além do amparo dos dois irmãos na medida de seus conhecimentos — mostra-se relevante na criação de um contexto familiar sustentador para estruturação de um aluno autônomo e confiante na sua capacidade de aprendizagem.

Entendemos que a **escola** trouxe grande contribuição para o processo aculturativo de B., já que, distribuídos dentro da grade curricular, projetos de valorização da cultura afrodescendente desenvolvidos por meio de atividades de exposição, vídeos e conversas entre os alunos, bem como apresentações de danças culturais, trouxeram visibilidade para a diversidade inerente à instituição de aprendizagem, cumprindo com seu papel essencial de fomentar o respeito e convívio com o diferente.

Alicerçada nisso, a presença de variadas etnias entre os alunos pode ser acrescida como mais um ponto na análise da disposição do grupo de destino e a inclusão do aluno pôde se dar em um espaço que se atenta à consideração do diverso. Temos, então, em mente a perspectiva de uma mudança de concepção dentro da Educação ao se tratar de alunos cuja cultura difere dos demais, entendendo-os como sujeitos dotados de direitos e participantes de forma ampliada, buscando a adaptação do sistema e do contexto em contraposição à imposição da mudança no aluno (SOUZA, 2017).

O que observamos na escola corrobora com o que Ramos (2006) ressalta, mostrando-se significativa a disposição de acolhimento por parte do grupo de destino para a adoção de uma estratégia de aculturação integrativa. Sendo isso demonstrado nas falas das professoras, as quais relatam que os adultos da escola (professores, operacionais e funcionários da cozinha) frequentemente se direcionam ao aluno para averiguar seu bem-estar em vários aspectos, tais quais alimentação, vestimenta, dificuldades de adaptação no ambiente escolar, entre outros.

As entrevistas revelaram que essa postura foi sendo assimilada pelas crianças, que, por consequência, reproduziram os comportamentos de cuidado e acolhimento, sendo solícitas e abertas com o imigrante. Entretanto, há questões a serem levantadas com relação à posição das professoras no tratar e se referir a B.

Em contrapartida ao acima descrito, a falta de conhecimento delas sobre as origens da criança, tal qual a suposição da igualdade dela perante as outras, não toma em perspectiva as especificidades em sua singularidade como aluno imigrante. Deste modo, pode-se levantar a hipótese de que existiria a possiblidade de sua cultura ser mais valorizada e a equidade ser o diapasão nas relações de ensino-aprendizagem no contexto apresentado.

Os diversos aspectos abordados anteriormente — a saber, as características da criança imigrante, o suporte familiar e a disposição de acolhimento da instituição de ensino — nos conduziram à hipótese de que o aluno imigrante B., em seu processo de aculturação, adotou a estratégia de integração ou biculturalismo.

Aliado a isso, pudemos depreender, por meio da coleta de dados, que essa estratégia no caso em questão se configura em dois movimentos: na manutenção de aspectos da cultura haitiana e, de igual modo, na aquisição de aspectos da cultura brasileira. O primeiro movimento é visto na prática de atividades musicais dentro do âmbito familiar (como dançar e ouvir músicas da cultura de origem), bem como a expressão linguística nos idiomas falados na terra natal.

Considerando o segundo, B. mostra indícios de estar sendo incluído no ambiente escolar, criando vínculos com os colegas, sendo acolhido pelos professores e funcionários da escola, compreendendo o cotidiano institucional e aprendendo a língua Portuguesa.

Não obstante, consideramos a variável "característica da criança imigrante" como tendo uma possível significativa intervenção na adoção da estratégia de integração, pois sua forma de se relacionar e interagir com o externo podem ter estabelecido uma maior receptividade na comunidade de destino.

Contudo, a adoção dessa estratégia, por trazer maior competência e flexibilidade para expressar diferentes aptidões, como é proposto por Ramos (2006), tanto pode ter sido impulsionada por suas características, quanto pode ter tido influência na constituição delas em um movimento dialético com o ambiente.

O que nos faz questionar se, caso a criança fosse diferente, o resultado desse processo teria sido o mesmo ou não, tanto nos agentes escolares e alunos, como no próprio B. Após a discussão das variáveis envolvidas, discutiremos a seguir as complicações advindas do processo aculturativo, a começar pelas condições ambientais de B., que não eram, a princípio, favoráveis para o estabelecimento de formas de se relacionar com o meio como o aluno apresenta.

Isso se deve ao fato de que a mudança territorial desencadeia diversos processos complexos para o imigrante em diversas esferas, tais quais biológica, física, social, cultural, psicológica e política (RAMOS, 2006). Aqui ressaltamos as que apareceram como interferências mais prevalentes no processo de socialização e inclusão de B. na instituição de ensino: barreira linguística; modo de se portar nos diversos ambientes, como sala de aula, refeitório e banheiro; bem como necessidade de adaptação quanto à alimentação.

No âmbito familiar, segundo a professora R., dificuldades financeiras estão presentes, como, além de outras complicações, o enfrentamento do desemprego pelo pai, por um período.

Considerando isso, entendemos que o contexto apresentado, repleto de obstáculos, poderia ter diversos efeitos danosos nos comportamentos de B. No entanto, a forma como internalizou as mudanças advindas do processo migratório foi de suma importância para construção de outro quadro. Sua vivência singular, por meio das experiências emocionais, interferiu no nível de influência do meio em seu desenvolvimento psíquico, de acordo com o processo denominado Entorno proposto por Vigostki (1935), gerando resultados positivos.

Apesar de ambas as professoras descreverem o percurso de integração de B. como "tranquilo" e "natural", nota-se contradição entre suas falas e muitos dos dados coletados por meio das próprias entrevistadas, os quais foram acima apresentados, além das observações feitas pela pesquisadora durante todo o contato com a escola.

Durante as intervenções, ao participar do período de recreação, foi possível constatar que B. comia na mesa com as demais crianças, contudo permanecia afastado delas, aparentemente tentando comunicação com certo distanciamento. No segundo dia de observação, tentou interagir com os outros meninos, todavia não olharam para ele, nem responderam às suas perguntas.

Ademais, dois episódios de agressividade contra B. foram notados ao longo da execução da fase interventiva, sendo praticados por um dos meninos da turma, J., o qual o empurrou com força ao chão, que caiu por cima de uma lixeira e ameaçou desatar a chorar, mas, contendo-se, pôs-se atrás da pesquisadora. A professora não se absteve de interferir repreendendo as atitudes, bem como salientando que estava espantada com o comportamento, porque esse não era comum.

Essas contradições discutidas nos levam a considerar a hipótese de que talvez a criança não esteja tão bem incluída como as

professoras relataram, e que a continuidade de um trabalho mais ativo e planejado por parte da comunidade escolar para esse fim possa ser necessária. Entretanto, deve-se enfatizar o processo de inclusão realizado com resultados significativos para o bem-estar do aluno.

Acrescenta-se que, segundo a professora R., ao ser questionada sobre as modalidades de brincadeiras que o imigrante pratica, B. costuma ficar mais no balanço ou pulando corda juntamente com as meninas, sempre acompanhado, porém não tem grande contato com os meninos em jogos de futebol. Isso nos conduz à possibilidade de as meninas terem um papel mais expressivo como comunidade acolhedora em detrimento dos meninos.

O CORPO COMO PARTE DA ESCOLA

A proposta da intervenção reafirma o papel ativo da escola na aculturação da criança imigrante, conforme acima analisado, e, dessa forma, a discussão a seguir considera os processos pelos quais os comportamentos das crianças passaram no decorrer da condução das atividades, levando em consideração a forma como se engajaram ou não no que era proposto, como houve as mobilizações corporais e as interações entre os participantes.

O primeiro dia de intervenção, além de trabalhar os aspectos físicos, preparando os músculos para as atividades, explorando a consciência corporal e espacial, ritmo e musicalidade, teve como objetivo principal o incentivo do trabalho com as intersubjetividades. Foram 03 (três) momentos que foram elaborados com objetivos complementares, bem como dimensões grupais diferentes, são elas: individual, subgrupal e grupal.

Isto se deu a partir da perspectiva de que a afetividade é um elemento significativo para a construção da identidade grupal, gerada não na soma das individualidades, mas na relação entre as subjetividades, sentida coletivamente (SILVA, 2019). Assim, foi planejado e executado o processo gradual de interação entre as crianças – do individual para o grupal –, levando em conta o elemento afetividade e, do mesmo modo, a falta dela.

Começando com o trabalho com as articulações, a ideia era mobilizar as singularidades, de forma que as crianças eram orientadas a não interagirem com os amigos ao lado, fechar os olhos e prestar atenção apenas em seus próprios movimentos. Elas seguiram o que fora proposto de forma satisfatória, mas apresentaram certa restrição de movimentos, com pouco uso das partes do corpo, limitando-se a balançar braços e pernas.

Considerando que o corpo é o primeiro modo como conhecemos o mundo, nos apropriamos dele, e a primeira forma de modelagem das nossas subjetividades a partir de ideias, regras e normas sociais que os adultos impõem sobre as crianças em seu processo de socialização, podemos destacar como as crianças são atravessadas pela disciplina corporal e sujeitas a formas fixas de postura e movimento (PROBST; KRAEMER, 2012)

A escola, como instituição inserida em um contexto histórico e cultural capitalista e, por meio da construção de práticas pedagógicas coercitivas baseadas nas relações verticais de poder, é instrumento de perpetuação de padrões corporais considerados adequados, os quais foram constituídos com base na ideologia da ordem vigente (PROBST; KRAEMER, 2012; VICENTINI; BARROS, 2017).

Dessa forma, podemos ver como os participantes inicialmente ainda se colocam em posição de ausência de liberdade corporal e retraimento, se mostram receosos a explorarem outras

movimentações ou o espaço, por terem sua corporalidade domesticada pelas práticas pedagógicas impostas pela escola, como, por exemplo, permanecerem sentados durante todo o tempo de aula em suas carteiras, sem grande possibilidade de movimentação.

Com o prosseguimento da execução do planejamento, deu-se início ao "Jogo do Espelho", com a proposta de começar a desenvolver a interação em subgrupos de número reduzido (duplas). Durante esse aquecimento, todas as crianças se envolveram, mesmo as que, inicialmente, não tivessem se mostrado interessadas, com a exploração do espaço pelo deslocamento delas, usando os 3 (três) planos (médio, baixo e alto), diferentes apoios (mãos, pernas, braços), bem como a utilização de novas formas de ocupação do corpo na sala de aula.

A troca de olhares e a construção conjunta de movimentos eram presentes, proporcionando, assim, uma atividade que permitisse interação na relação criança-criança na qual a comunicação, nesse caso corporal, era necessária. Essa proposta se coloca justamente como efetivação do papel do adulto no contexto do desenvolvimento infantil, ou seja, promover exercícios que tenham como centro a interação com o outro, fundamental para a formação do humano.

Assim, ocorreu o encontro de dois indivíduos que tinham modos de agir sobre o mundo histórica e culturalmente determinados por meio de processos de apropriação, resultando, então, em novas criações e transformações da cultura na corporalização dessa interação através da dança (VICENTINI; BARROS, 2017).

Partimos do episódio de agressividade entre J. e B., no qual, a primeira empurra sobre uma lixeira o segundo, conforme relatado anteriormente, sendo presente no momento de inversão dos papéis das duplas quando B. escolhe J. para participar consigo da atividade. Com isto em mente, seria possível depreender que a atividade teria

criado um campo de liberdade para as crianças que permitiu que elas expressassem comportamentos que normalmente não ocorrem no dia a dia do ambiente escolar, mas que podem estar de certa forma latentes. Outra hipótese a ser considerada é a da movimentação de uma das crianças gerar incômodo na outra, culminando, assim, em reações agressivas.

A última atividade, "Jogo da Agulha", apresentou complicações para sua execução devido à grande agitação que as crianças demonstraram, tornando difícil sua condução. Desta forma, foi permitido que fizessem uma rodada cada grupo e então se deu por finalizada a dinâmica.

Se considerarmos o conjunto completo das atividades (trabalho de articulações e o Jogo do Espelho em suas duas etapas) como uma obra artística agregada em suas fases, uma interpretação possível seria a sua composição ser formada pela sala de aula e os corpos das crianças, considerando que a acumulação da riqueza humana está presente em cada um deles, já que se constituem como produto da dialética interiorização-exteriorização, definindo assim a dimensão *conteúdo da obra*.

Já a dimensão *forma* seria considerada como a articulação de todos os movimentos das crianças em todas as fases desenvolvidas, porém devemos ressaltar que não seria apenas suas formas descritivas, mas seus arranjos de modo que haja uma articulação com seus conteúdos.

Deste modo, no decorrer das dinâmicas, a composição da obra artística estruturaria uma síntese no sentido marxista. As crianças aos poucos se apropriaram do espaço escolar (sala de aula), de seus corpos e de seu desenvolvimento perpassado pela apropriação cultural para então o negar e posteriormente gerar algo completamente novo, superando o que era conteúdo.

A partir de tudo isso, surgiram emoções antagônicas culminando na catarse, sendo percebido não só pelas crianças que compunham a obra evidenciado pela euforia no final da atividade, mas também pela pesquisadora. Ao conduzir e presenciar todas as atividades, bem como sua evolução, houve geração de incômodo na pesquisadora.

Colocando-se em posição de não-neutralidade, de envolvimento afetivo no decorrer da pesquisa, considerando também que emoções eram suscitadas em si a partir do que era produzido pelos alunos, já que a afetividade não se colocava como variável a ser controlada, mas acolhida e analisada juntamente com todas as outras. Dessa forma, entende-se que, no papel de fruidora, houve promoção de resposta estética, e então catarse, também na pesquisadora.

Fundamentado nisso, foi propiciada uma atividade, além de todos os processos já realizados no cotidiano escolar, a qual teve como objetivo contribuir para mudanças nas organizações psicológicas em todos que participaram (inclusive na pesquisadora) por meio da catarse.

Houve movimentação das emoções contraditórias, sejam elas o aproveitamento da atividade e a grande euforia (para as crianças), tal qual o contentamento com a condução da dinâmica e o incômodo com a intensa movimentação das crianças (para a pesquisadora). Assim fora oportunizada a superação das emoções contraditórias pela oposição entre forma e conteúdo — e por consequência dessa oposição à catarse — possibilitando, então, um salto qualitativo, uma alteração da própria estrutura da consciência.

Consoante a essa análise, podemos nos reportar também ao conceito de Coreocartografia em duas dimensões. A primeira é a fuga dos dispositivos de controle sobre os corpos que se colocou como objetivo da intervenção desta pesquisa e foi de certa forma

alcançado (considerando as limitações de tempo-espaço) com a construção de um espaço onde as crianças se sentiam confortáveis para expressar suas subjetividades por meio do corpo, o que se expôs crucial para a construção da obra como um todo. Enquanto a segunda dimensão é a inclusão da afetividade no ato de pesquisar, que aqui é considerado e inserido na discussão.

Com a finalização da intervenção e a realização da coleta de dados através da produção de desenhos foi possível observar que as crianças expressaram no papel, com os materiais disponíveis, alguns sentimentos suscitados pela atividade corporal. Embora não permitam uma análise mais profunda e complexa diante da restrição de tempo destinado à tarefa, o objetivo proposto foi alcançado.

Pela influência do próprio exercício houve recriação na imaginação dos conceitos apresentados na explicação das modalidades de dança cultural e exteriorização por meio da corporalidade, bem como em desenho, constituindo a sistematização e tomada de consciência do que foi aprendido aliada à afetividade (CALDAS, 2010).

Posteriormente, na entrevista coletiva, os alunos se empenharam fazendo perguntas relevantes, interagindo entre si e elogiando as produções. Uma das pesquisadoras teve que interferir poucas vezes para esclarecer detalhes, pois eles próprios já abarcavam todos os aspectos pertinentes. Uma fala a ser ressaltada é a de H. quando comenta sobre sua obra.

Ao ser perguntado por quê desenhou somente a si mesmo e não acrescentou nenhum outro elemento, ele responde que se sentia sozinho, por isso não desenhou mais nada e escreveu “dança” em um balão porque ama dançar. O episódio atraiu a atenção da professora e dos outros colegas abrindo um espaço para discussão dos sentimentos envolvidos nessa demanda.

APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E SUBJETIVAÇÃO

A turma participante do estudo, formada a partir do Projeto "Estudo é Tudo" anteriormente mencionado, tem em seu quadro de alunos crianças do terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental I.

Para ajudar nos trabalhos com a sala, a professora R. os separa em duplas com mesma hipótese — por exemplo silábico alfabético junto com alfabético — com o objetivo de um auxiliar o outro. Organiza a sala dessa forma porque acredita que as crianças de hipóteses muito diferentes apenas "copiam" umas das outras, contudo essa consideração nos leva a questionar se realmente é a melhor abordagem para a questão.

Vigotski (2001) nos apresenta a concepção de desenvolvimento. Para isso, analisa-o em dois níveis: de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, sendo o primeiro definido pelo que a criança consegue realizar sozinha e o segundo o que ela pode produzir com a assistência de um adulto ou de pares mais hábeis — aqueles que "se encontram em Zona de Desenvolvimento Real diante de determinado conteúdo a ser aprendido" (CALDAS, 2010). Por meio desses níveis se determina então a zona de desenvolvimento proximal, a qual se constitui pela distância entre o real e o potencial.

Consoante ao ponto de vista de Caldas (2010), analisamos a organização da turma pela professora entendendo que poderia ser possível o encontro de alunos com hipóteses mais distantes, pois se enriqueceriam as mediações com crianças que já dominam mais o conteúdo, além do auxílio já presente da professora.

Assim sendo, foca-se no que o aluno é capaz de aprender por meio da mediação a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal e não na falta ou incapacidade. Entretanto, a constituição

da sala do Projeto acaba sendo embasada nesse conceito de incapacidade gerando efeitos significativos na subjetividade dos alunos.

As vivências no campo, bem como as entrevistas com as professoras, revelaram que a autoimagem dessas crianças foi afetada pelo Projeto, sendo tanto estigmatizadas por outros alunos de outras turmas, conforme declarado em uma das entrevistas com a professora R., como por si mesmas. O que se mostra congruente à perspectiva apresentada por Caldas (2010), a qual aponta os efeitos emocionais e na construção da subjetividade dos alunos que frequentam as classes de reforço, sendo o "não saber" e a incapacidade presente nas falas desse grupo.

Analisando essa demanda e objetivando lidar com essa questão de baixa autoestima, a coordenadora (P.) elaborou estratégias para valorização da sala declarando aos alunos que "gosta mais" deles do que das outras turmas; entregando bótons para cada aluno com escritos referentes à inteligência; além de espirrar na sala, todos os dias, uma essência que denominava "cheirinho da inteligência", com base em aromaterapia, falando às crianças que, com aquela essência, elas ficariam inteligentes.

Perante este quadro, podemos depreender que a classe do "Estudo é Tudo" se estabelece como *sala de recuperação*, uma vez que promove a segregação de alguns alunos que, mesmo não sendo taxados como fracasso ou atribuídas explicações biológicas ou emocionais à sua defasagem de acordo com a entrevista com a professora R., não estão no mesmo ritmo de aprendizagem dos demais da turma. Esta prática pedagógica se coloca como forma de alienação, pois coloca obstáculos ao acesso ao conhecimento acumulado historicamente, o que, consequentemente, dificulta o desenvolvimento infantil (CALDAS; SOUZA, 2014). Cumpre, assim, o oposto do papel que a instituição educacional verdadeiramente possui: fornecer o espaço que promova a máxima

apropriação das qualidades humanas (VICENTINI; BARROS, 2017). Apesar disso, ressaltamos a postura de uma das professoras, A., que se mostrou comprometida com o aprendizado dos alunos, considerando os aspectos individuais de cada um, fazendo apostilas próprias para cada "fase" do estudo da língua portuguesa, o que poderia ser uma alternativa à criação de uma classe separada. Além disso, contribuiu para a adaptação de B., ressaltando a importância do acolhimento pelo professor, que é espelhado pelas outras crianças.

Professores das outras disciplinas também são presentes nesse processo, os quais insistiram que os alunos pudessem frequentar também algumas aulas extras, como inglês e artes. Dessa forma, entendemos que há foco no que é considerado "essencial", ou seja, língua portuguesa (ler e escrever), deixando de lado o restante.

Entende-se ser desafiador lidar com a demanda apresentada, sobretudo durante o período pandêmico, o qual se apossou do processo inicial de alfabetização dentro do ambiente escolar gerando inúmeras perdas. À vista disso, o estabelecimento da prática pedagógica com foco na omnilateralidade levantada por Marx e Engels (1948 *apud* MANACORDA, 1996), ou seja, na exploração de todas as dimensões humanas e expansão de suas capacidades produtivas, encontra diversos obstáculos, já que é preciso que se façam escolhas e se estipulem prioridades, contribuindo para um lado, mas trazendo prejuízos ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é posta neste estudo a partir da perspectiva de um espaço potenciador de corporalidades diversas e infixas, que fogem da lógica reprodutora do sistema vigente. Prezou-se a construção de

um espaço artístico libertário, que proporcionou possibilidades de interação entre os participantes e objetivou ressaltar entendimentos sobre o ato motor como impulsionador da aprendizagem e desenvolvimento infantil conforme proposto por Wallon (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Propôs-se juntamente contribuir para o processo de aculturação por meio da dança como instrumento artístico dentro do ambiente escolar, propósito que foi atingido à medida que a criança imigrante teve sua cultura valorizada perante colegas de sala e professora, além das atividades evocarem manifestações do aluno sobre seus gostos ligados aos seus costumes provindos do país de origem.

Destacamos, porém, as limitações deste estudo, já que não foi possível identificar modificações significativas nos comportamentos e relações dos participantes, bem como na adoção da estratégia aculturativa do imigrante, visto que o tempo e a frequência de presença na escola foram reduzidos, diante da proporção da pesquisa. Porém, consideramos que houve uma contribuição para esses processos, possibilitando abrir novas discussões e possibilidades para a escola em questão. Desta forma, seria aconselhável que se desse continuidade à investigação científica, com a ampliação do número de turmas participantes e de escolas envolvidas, para que se possa verificar mais eficazmente os efeitos de intervenções como a proposta. A presente pesquisa teve apenas um aluno imigrante como participante, o que restringe possíveis inferências generalizadoras, entretanto é possível que B. possa ser representativo de várias outras crianças imigrantes, cujas vivências se assemelham.

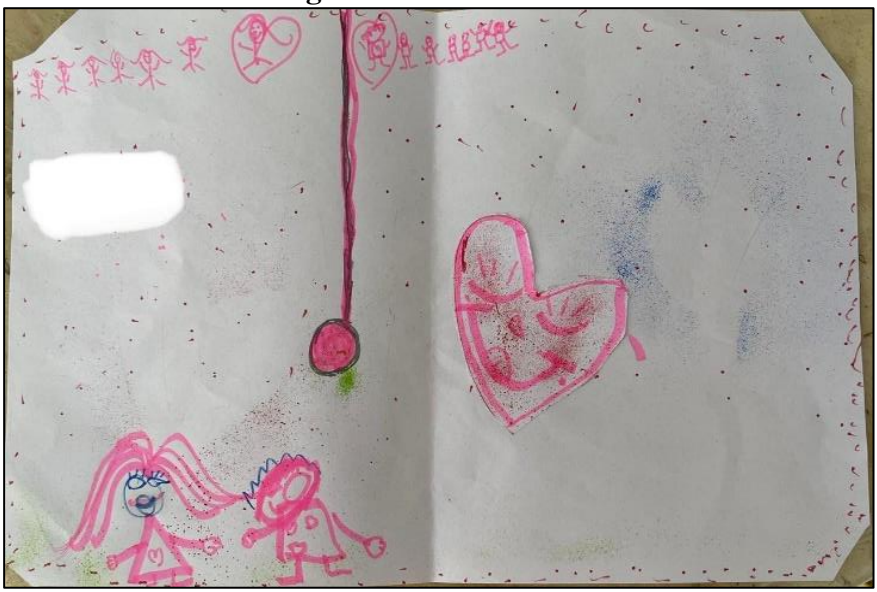
Por fim, destacamos a importância da atividade de pesquisa dentro da graduação em Psicologia, a qual proporciona experiências inigualáveis de contato com o campo de atuação e de produção de

conhecimento, enriquecendo a formação acadêmica e, principalmente, a humana.

A participação ativa na condição de pesquisadora foi decisiva para a escolha do rumo profissional que essa poderia tomar, sendo acolhida pela perspectiva de construção de uma Educação mais inclusiva, libertária e potencializadora já no "dia de hoje", com a contribuição da Psicologia Escolar e Educacional. Construção essa na base da entrega pessoal afetiva como postula Paulo Freire "Eu nunca poderia pensar em Educação sem amor."

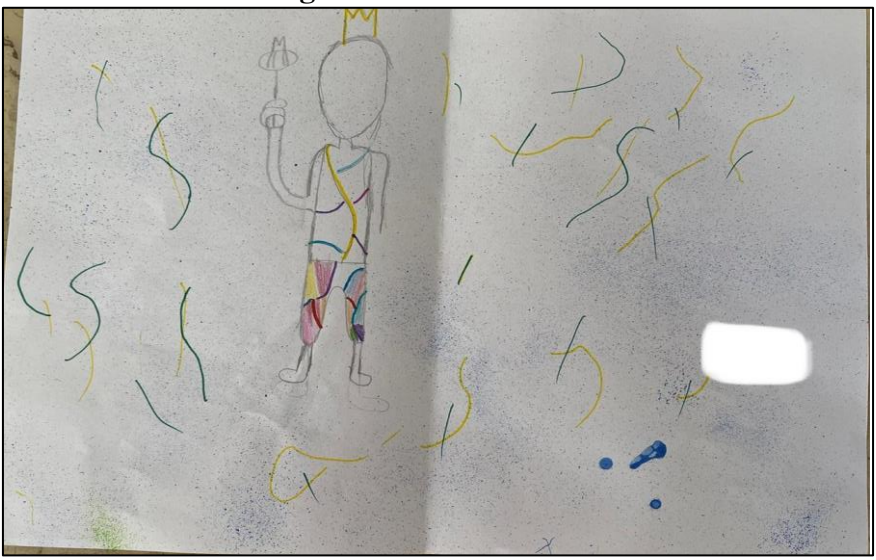
DESENHOS

Figura 1 - Desenho de I



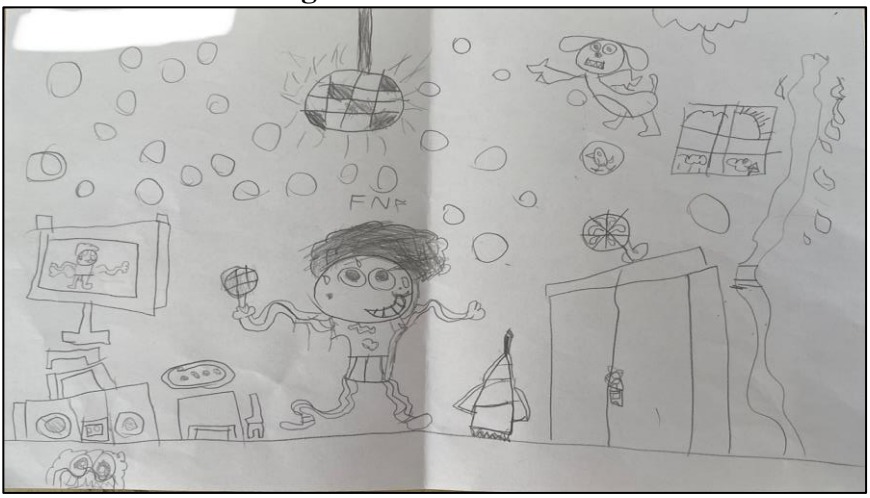
Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Acervo pessoal.

Figura 2 - Desenho de D



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Acervo pessoal.

Figura 3 - Desenho de S



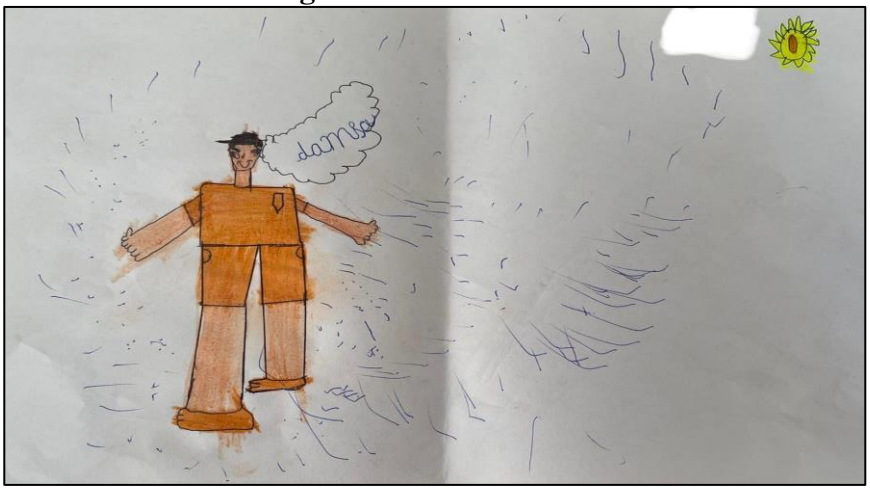
Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Acervo pessoal.

Figura 4 - Desenho de E



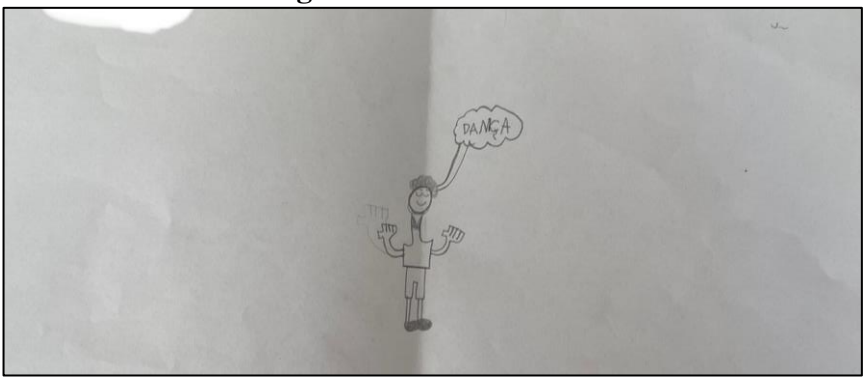
Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Acervo pessoal.

Figura 5 - Desenho de B



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Acervo pessoal.

Figura 6 - Desenho de H



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Acervo pessoal.

Figura 7 - Desenho de J



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Acervo pessoal.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Editora Papirus, 2020.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. "Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano". **Psicologia e Sociedade**, vol. 26, n. 1, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Brasília: Planalto, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

CALDAS, F. L.; SOUZA, M. P. R. "Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar". **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 18, n. 1, 2014.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação Escolar**: discurso oficial e cotidiano educacional – Um estudo a partir da Psicologia Escolar (Tese de Doutorado em Psicologia). São Paulo: USP, 2010.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <www.cfp.org.br>. Acesso em: 23/09/2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

GALINDO, D.; MILIOLLI, D. "Coreocartografia: corpos, dança, pesquisa em psicologia". **Polis e Psique**, vol. 7, n. 3, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

OMAR, A. R. **A Abordagem da Dança como área de conhecimento e suas reverberações dentro do contexto escolar** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes). Campinas: UNICAMP, 2019.

PROBST, M.; KRAEMER, C. "Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola". **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 7, n. 2, 2012.

RAMOS, N. "Migração, aculturação, stress e saúde. Perspectivas de investigação e intervenção". **Psychologica**, n. 41, 2006.

SOUZA, L. K. "Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática". **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 71, n. 2, 2019.

SOUZA, S. B. "Integração e inclusão: a produção de um discurso". **Interfaces Da Educação**, vol. 8, n. 22, 2017.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Editora Summus, 1992.

TASHIMA, J. N.; TORRES, C. V. "Percepções de Brasileiros acerca do processo de adaptação cultural ao Japão". **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, vol. 26, n. 52, 2018.

VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F. “A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural”. **Revista do Centro de Educação**, vol. 42, n. 1, 2017.

VIGOTSKI, L. S. “El problema del entorno”. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de la podologia**. Leningrad: Izdanie Instituto, 1935.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Editora Martins Fontes,1998.

ZANELLA, A. V. *et al.* “Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística”. **Psico-USF**, vol. 10, n. 2, 2005.

CAPÍTULO 7

O Desenvolvimento Emocional e Social do Indivíduo: A Importância do Brincar para a Educação

O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL DO INDIVÍDUO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A EDUCAÇÃO

Fabiola Colombani

Iris Santana dos Santos Cuba

Laura de Andrade Karan Barbosa

Lívia Santini Medeiros de Castro

O fenômeno da vida humana tem sido debatido, analisado, estudado e refletido de forma integral durante boa parte de nossa existência. Biologicamente, filosoficamente, sociologicamente e psicologicamente o conceito de indivíduo e o processo de vida foi compreendido de inúmeras formas.

Neste sentido, independentemente da maneira, é possível compreender que as fases de desenvolvimento estão presentes no processo de amadurecimento do ser humano e demonstram demasiada importância para a formação dos mesmos.

Dentre estas etapas do desenvolvimento, a infância é uma das mais importantes fases do sujeito, pois é o período em que ocorrem significativas aprendizagens e um processo de amadurecimento psíquico, fisiológico e emocional. Porém, o conceito de infância nem sempre foi de grande interesse.

Antigamente, durante a Idade Média, as crianças eram vistas apenas como uma miniatura dos adultos e durante este primeiro momento, elas não recebiam incentivo à educação ou ao lazer. Além disso, devido à desvalorização da infância, muitas delas simplesmente morriam e eram descartadas (ARIÉS, 1981).

Dentre a Idade Moderna, com a ascensão do capitalismo e a influência da religião, inicia-se um maior enaltecimento dos valores individuais de cada sujeito. Com isso, a educação para as crianças começa a ser visada com o objetivo de preparar as futuras civilizações e simultaneamente, a criança passa a assumir um lugar central dentro das famílias (ARIÉS, 1981). A partir deste momento, essa importante etapa do desenvolvimento humano começa a ganhar maior foco na sociedade.

Atualmente, após a ascensão da infância, deriva-se a percepção de que é no início da vida que se iniciam os primeiros processos sociais e a formação de compreensão de mundo do sujeito. Fatores sociais, emocionais e morais são agora vistos como influenciadores e direcionadores sob a maneira da criança de se expressar como sujeito.

Uma das características que estão presentes nessa fase e contribuem para todos esses processos descritos acima, é o ato de brincar. Através das brincadeiras, dos jogos e dos materiais, a criança é capaz de aprender e desenvolver inúmeras habilidades e conhecimentos. Por isso o brincar está como um aspecto essencial na infância, sendo parte da saúde mental da criança.

Tanto na Pedagogia, quanto na Psicologia, estudiosos recentes descreveram e analisaram a infância de perspectivas diferentes. Alguns, como Piaget e Montessori classificaram o desenvolvimento em fases. Já outros, como Vygotsky, Wallon e Dewey, refletiram sobre a infância de maneira social, emocional e subjetiva. Além disso, para a biologia, o desenvolvimento se dá através de outros requisitos e conceitos.

A fim de compreender melhor estes fatores, será exposto neste capítulo o desenvolvimento da vida, com foco na primeira infância, o processo de desenvolvimento socio moral e emocional da criança e a importância do brincar neste período. Será refletido

através de uma perspectiva psicológica sócio-histórica-cultural, além de dialogar com fatores biológicos quando se fizer necessário. O capítulo utilizou como instrumento a referência bibliográfica de autores do desenvolvimento infantil e foi formada através de uma revisão bibliográfica.

A PRIMEIRA INFÂNCIA

Em seu livro de 2021 “A mente da criança”, Montessori mensurou a análise do desenvolvimento humano através de quatro períodos. O primeiro período inicia-se no nascimento e estende-se até os seis anos de idade.

Dentre estes seis anos, são segmentadas em sub fases: do nascimento aos três e dos três aos seis, cada uma com suas devidas particularidades e expectativas. Em seguida, temos a fase do crescimento, período este que se estende dos seis até os doze anos. Por fim, a adolescência, que permeia dos doze até os dezoito, o qual também obtém duas sub fases: dos doze aos quinze e dos dezesseis aos dezoito.

Durante os três primeiros anos de vida, os "Períodos Sensíveis”, detalhados por Montessori em seu livro “A criança” publicado em 1966, podem ser observados nos comportamentos infantis e nas suas motivações de aprendizagem. Os mesmos são descritos como momentos cuja a criança está naturalmente mais apta para receber estímulos a partir de áreas do desenvolvimento específicas.

Algumas das áreas do desenvolvimento encontradas nestes períodos são: o Movimento, a Linguagem, a Ordem, o Desenvolvimento da Escrita e o Desenvolvimento da Leitura. Estas são consideradas “sensíveis” justamente pelas inúmeras

especificidades que este curto período detém (MONTESSORI, 1966).

Além disso, ao analisar o desenvolvimento infantil através do viés fisiológico, os primeiros anos dispõe de grande concentração de modificações para os sujeitos.

> Nos períodos iniciais do neurodesenvolvimento, em particular durante a gestação e os primeiros anos de vida, as estruturas e os circuitos cerebrais estão sendo estabelecidos em uma velocidade acelerada. Nesses períodos, as experiências tendem a ter impacto de grande magnitude não apenas sobre o funcionamento cerebral, mas também sobre o desenvolvimento da arquitetura neural, com frequência de forma persistente, direcionando, assim, mudanças substanciais em sua organização (EIZIRIK; BASSOLS, 2013, p 54).

Além disso, para reforçar a relevância deste tópico, o pensamento do autor Piaget assemelha-se às constatações de Montessori ao sinalizar sobre como este primeiro estágio da vida situa-se no desenvolvimento humano.

De acordo com ele, o período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é caracterizado como um momento decisivo para o desenvolvimento psíquico da criança, demonstrando-se essencial para a formação do indivíduo (PIAGET, 1999). Portanto, este pensamento reafirma a necessidade da atenção para este momento primário do desenvolvimento vital.

Através das publicações de 2017 do *The Lancet*, revista acadêmica inglesa de medicina, expõe-se a efetividade de

intervenções durante os períodos sensíveis do curso da vida humana, possuindo um foco especial no período que vai desde a fecundação e se estende até os dois ou três anos da criança. Ou seja, este pequeno período necessita um maior cuidado por parte da família, uma maior atenção social-ambiental e, como resultado, um maior compromisso e aprofundamento com este tópico por parte da Psicologia.

Diante dos pontos acima, ressalta-se a relevância deste período (do zero aos seis anos) em relação a todo o processo do desenvolvimento humano. Isto ocorre pois durante estes anos é possível abranger inúmeras modificações, o que, consequentemente, direciona o amadurecimento das estruturas psíquicas humanas (MONTESSORI, 2021).

Por este motivo, para além das particularidades da primeira infância, como os Períodos Sensíveis já anteriormente citados, os primeiros anos também são considerados valorosos pois delimitam um momento específico, onde os cuidados com as estruturas psíquicas humanas se tornam imprescindíveis, por risco de corrompê-las e danificá-las.

É este pequeno período que carrega grande importância para a estruturação mental dos sujeitos. Período este com inúmeras singularidades e precauções. Porém, a fim de verdadeiramente compreender as fases iniciais da vida, é primeiro necessário delimitar o que é considerado como primeira infância.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a primeira infância é o período que engloba desde o momento da concepção até os oito anos de idade. A mesma considera o desenvolvimento da primeira infância como um processo do desenvolvimento cognitivo, físico, motor, socioemocional, de linguagem e do temperamento da criança e, por este motivo, caracteriza-o como um momento crucial para intervenções na infância, dando ênfase nos três anos primários.

No entanto, para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir do Artigo 2 da Lei nº 13.257, de 2016, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos ou então, setenta e dois meses de vida da criança, e garante os direitos institucionais relacionados à segurança, à educação, à saúde, à cultura, ao brincar/lazer e a assistência social à sua família.

Ou seja, o período da primeira infância representa para além de questões biológicas, físicas, legislativas ou pedagógicas, mas se delimita, de uma forma geral, nos primeiros anos de desenvolvimento da criança, onde uma forte estrutura é necessária em decorrência da demasiada corrente de informações, aprendizagens e descobertas que permeiam a vida da criança.

Para além disso, como citado anteriormente, o subperíodo dos três primeiros anos de idade demanda ainda mais cuidado e intervenção. Se atentar à primeira infância, portanto, é necessário, visto que se trata de uma fase complexa e dinâmica.

> Durante os primeiros dois ou três anos atuam sobre a criança influências que podem alterar seu caráter na vida futura: se a criança passou por algum trauma ou experiência violenta, ou encontrou consideráveis obstáculos durante este período, podem disto resultar alguns desvios (MONTESSORI, 2021, p. 182).

Desta forma, ao contemplar a totalidade deste período, torna-se fundamental alinhar suas particularidades à sua definição. Estas singularidades da primeira infância, que abrangem necessidades fisiológicas, emocionais, cognitivas, psíquicas e sociais, precisam ser foco neste primeiro momento do amadurecimento.

Para Kohler e Aimard (1971), apesar das condições socioculturais e econômicas influenciarem a criança em seu desenvolvimento orgânico e nutritivo, é o seu ambiente mais próximo que terá maior impacto. Ou seja, é em seu primeiro contato com o mundo exterior - ambiente - através das influências imediatas que a criança se desenvolverá. Este ponto explicita a importância das relações nestes anos iniciais, enfatizando a fragilidade deste período e a relação ambiente-desenvolvimento.

> Ao referir o desenvolvimento dos laços que a criança estabelece com o ambiente durante a primeira infância, tocamos numa das principais aquisições da psicologia dos últimos decênios: a importância das relações muito precoces da criança de tenra idade para a harmonia do seu desenvolvimento ulterior (KOHLER; AIMARD, 1971, p. 42).

Ou seja, são manifestas no ambiente e, especificamente, na esfera da socialização através das relações primárias, com seus cuidadores, influências primordiais para o desenvolvimento infantil, que podem, de uma forma geral, alterar a harmonia deste processo.

Vygotsky (1991), contribui para este pensamento ao afirmar que as crianças inicialmente produzem respostas pelos processos biológicos, porém, é através da mediação por pessoas mais experientes (adultos ou crianças mais velhas) que sua psique começará a ser desenvolvida. Ou seja, é por meio da interação social que decorre do ambiente, que suas funções cognitivas serão elaboradas.

Da mesma forma, Montessori (2021), indica a influência do ambiente ao contrastar sua importância de forma literal entre nós e os demais mamíferos. Para os homens, o ambiente se posiciona como fator relevante no desenvolvimento humano e demonstra mais

valor quando comparado a outros mamíferos. Além disso, a autora indica como a criação psíquica é posta como um grande fator para a criança, demonstrando que compreender as particularidades da primeira infância é considerar fatores ambientais.

> O desenvolvimento e o crescimento apresentam sucessivos fundamentos e ligações cada vez mais estreitas entre o indivíduo e o ambiente, pois o desenvolvimento da personalidade — ou seja, a chamada liberdade da criança — não pode ser outra coisa senão a independência progressiva desta em relação ao adulto, conseguida graças a um ambiente adequado, no qual ela possa encontrar os meios necessários para desenvolver as próprias funções (MONTESSORI, 1966. p. 207).

O ambiente pode influenciar em questões básicas e necessidades fisiológicas, como uma alimentação suficiente e adaptada e condições de higiene corretas.

Porém, como visto anteriormente, a infância amplia seus caminhos para além da biologia, e, portanto, se torna essencial que outras questões ambientais estejam presentes para que o desenvolvimento da criança seja ideal (KOHLER, 1971). Há, portanto, algumas necessidades e atividades que devem ser oferecidas pelo ambiente e que para além da satisfação vital, contemplem aspectos afetivos, psíquicos, emocionais, sociais e cognitivos da criança (LEONTIEV, 1988).

Com isso, ao analisarmos o desenvolvimento humano devemos considerar que a criança, no início da vida, está voltada para o ambiente. Contudo, este deve oferecer interesses e atrativos para que o indivíduo se estruture psiquicamente (MONTESSORI, 2021). Estes interesses devem contemplar as expectativas desta fase

de modo a promover um desenvolvimento sadio ou não substancialmente prejudicial.

Como supracitado, o ECA (2016) estabelece algumas especificidades intrínsecas ao período da infância que são necessárias para um bom desenvolvimento. Dentre estas, inclui-se o brincar, fator que analisaremos mais detalhadamente adiante. Por ora, compreende-se que o brincar caracteriza-se como um processo social, advindo do ambiente, necessário para a satisfação das particularidades da criança.

Considerando a importância dessa fase, é pertinente que a mesma seja vivida de uma forma saudável, a fim de proporcionar experiências e vivências ricas para a formação do sujeito. Com isso, tendo em vista que a primeira infância é o momento que tem o maior poder de influenciar positivamente ou negativamente os próximos níveis de desenvolvimento, é necessário serem criadas boas oportunidades para a desenvoltura emocional e social do indivíduo.

O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA

Como dito anteriormente, na primeira infância encontra-se na criança uma capacidade significativa de evoluir com suas habilidades e competências, por isso considera-se essa fase essencial para o processo de desenvolvimento emocional e social do indivíduo**.**

É na presença e na interação com seus cuidadores, que as amam, as respeitam e lhes certificam de segurança, que as crianças aprendem e detém de um bom crescimento, desenvolvendo espaços de estimulações, desafios, autonomia e responsabilidade (PORTUGAL, 2009).

Após considerações anteriores, pode-se compreender que a infância e mais especificamente, a primeira infância caracteriza-se de fatores sociais, emocionais, biológicos e psíquicos. A atividade principal é que vai governar essa fase, o desenvolvimento e as mudanças mais importantes no psiquismo infantil, é o brincar. Por meio das brincadeiras, as crianças formam e organizam seus processos psíquicos. Por meio das brincadeiras e dos jogos a criança irá se apropriar, se apossar do mundo e nele se objetivar (LEONTIEV, 1988b).

Ao observar uma criança verá que ela sempre brinca com alguma coisa (MONTESSORI, 2021). Desta forma, pode-se assegurar que o desenvolvimento emocional na primeira infância também está relacionado com a capacidade de brincar, fantasiar e se relacionar durante este período (SANTOS; BARROS, 2018).

Desse modo, no que se constata a construção do desenvolvimento emocional "Cada bebê ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo" (POST; HOHMANN, 2011). Isso justifica o modo com que cada criança lida com o outro em diferentes contextos sociais. Todavia, conforme as crianças crescem seu comportamento vai se alterando a partir das trocas de contato com os outros, ou seja, do ambiente social cujo estão inseridas, e com isso os jogos coletivos, por exemplo, são de grande contribuição para esse aspecto.

Assim, é possível notar que crianças tendem a se aproximar de pessoas receptivas, que demonstram expressões positivas como sorrisos e abraços. Consequentemente, as mesmas se afastam de quem evita estas demonstrações afetivas ou aplicam punições através de brigas e castigos.

Por este motivo, a afetividade possui características bastante importantes para o desenvolvimento infantil. Assim como Piaget (1997) e Montessori (2021), Wallon (1941) divide o

desenvolvimento humano em cinco estágios através de uma construção progressiva e estes ocorrem com a predominância alternada entre parâmetros afetivos e cognitivos.

Do nascimento até por volta do primeiro ano de vida a criança passa pelo estágio chamado impulsivo-emocional. É uma fase com prevalência afetiva, onde o principal instrumento de interação com o meio são as emoções e sua principal influência é o meio social.

Vale distinguir emoção e afeto, pois não são sinônimos. As emoções acompanham alterações orgânicas, como por exemplo o ritmo da respiração, alteração dos batimentos cardíacos, dificuldade de digestão, entre outras. Já na afetividade está inserida uma série de manifestações comportamentais, como abraços, carinhos e beijos (GALVÃO, 1995). Por esse motivo, a compreensão do afeto através de manifestações sociais identifica sua relevância para o desenvolvimento infantil.

> Afeto diz respeito aquilo que nos afeta, ao mesmo que mobiliza, por isso reporta a sensibilidade, às sensações. Podemos ainda, referir afeto como ser tomado por atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse afetar, perpassar, é o que propriamente dá o caráter de afecção (GOMES; MELLO, 2010, v. 28, p. 684).

Desse modo, é compreensível que o afeto vai além de atitudes que se destinam somente a boas sensações, como um abraço, um carinho ou um conforto. A criança pode também ser afetada de uma forma negativa, através de gestos bruscos, como um empurrão, uma ameaça ou um grito, momento este cuja afetividade também é exercida.

Vygotsky (1989), afirma que todos os sentimentos como afeto, acolhimento, carinho e empatia são de grande valor durante o processo de desenvolvimento humano. Os adultos, como cuidadores e responsáveis tem o objetivo de proporcionar às crianças uma infância extrovertida e alegre através dos mínimos cuidados, e dessa forma é possível observar o crescimento dessas crianças bem como suas capacidades de se relacionar com o mundo diante de si.

Isso demonstra a importância que os cuidadores e/ou as figuras de autoridade presentes têm na primeira infância ao demonstrar o afeto positivo. Deste modo, futuramente, ao sentirem-se respeitadas e ouvidas, tendem a repetir o comportamento, respeitando e ouvindo. São com estas interações e relações que elas obtêm a oportunidade de compreender como os seres humanos agem e como tratam uns aos outros (POST; HOHMANN, 2011). Com isso, pode-se concluir que as emoções dependem das circunstâncias em que a criança é rodeada, enfatizando a importância do social neste processo.

Como citado anteriormente, além da importância dos cuidadores imediatos para a relação com o mundo externo para a criança, é necessário destacar o papel fundamental que a escola exerce nessa primeira fase do desenvolvimento infantil. Os alunos dos primeiros anos da educação estão em pleno crescimento cognitivo, motor, social e afetivo. O ambiente acadêmico deve promover e potencializar o desenvolvimento a partir de ações pedagógicas sistematizadas no contexto escolar (DIAS; CORREIA; MARCELINO, 2013).

> A escola, como espaço de múltiplas dimensões, tem função mediadora essencial na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de discernirem seu espaço na sociedade e saberem lutar pelos seus direitos individuais e coletivos. Para que isso seja

> possível, na escola, suas estruturas precisam estar solidificadas em uma formação humanista, voltada para a construção do sujeito como dirigente (BARROS, 2009, p. 107).

Para Montessori (2021), era importante que em todos os espaços escolares existam jogos voltados para estímulos cognitivos e motores das crianças como forma de estimular as habilidades infantis. Porém, o problema da educação é conseguir proporcionar à criança um espaço saudável que permita o desenvolvimento das funções que a natureza lhe atribui (MONTESSORI, 2021).

Junto ao processo de desenvolvimento emocional, citaremos também a importância do desenvolvimento social na primeira infância. A constituição da subjetividade de cada criança está relacionada aos diferentes tipos de contatos realizados com aspectos, contextos sociais e suas especificidades, como regras e valores. Todas as mudanças na vida da criança são significativas para o desenvolvimento social (DIAS; CORREIA; MARCELINO, 2013).

Logo, para que a criança consiga construir suas relações e conhecer-se, é necessário que a mesma seja capaz de explorar, experimentar e agir de forma autônoma desde cedo (POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2013). Por esse motivo, a interferência excessiva dos adultos nessa primeira preparação para o comportamento social é quase sempre errada. (MONTESSORI, 2021).

Dando continuidade a esse pensamento, Piaget chamou de "estruturas mentais" aquilo que funciona dentro de nós e nos possibilita adquirir conhecimento, o mesmo chamado de "razão" pelos filósofos. Mas, essas estruturas não são inatas, ou seja, é necessário que ocorram trocas com o meio físico e social para que elas se formem (PIAGET, 1988). O autor procurou explicar como funcionam essas estruturas e como essas estruturas são construídas

nas trocas incessantes entre o organismo e o meio (RAMOZZI; CHIAROTTINO, 1997).

Com isso, é fundamental entender que, se a criança traz em sua posse elementos essenciais para elaborar essa "razão" ou consciência moral, mas estes elementos não vêm prontos, se faz necessário os mesmos serem desenvolvidos, para que assim ocorra uma evolução mental. Para isso, será fundamental a presença de uma conexão com o meio social que a criança está inserida, ou seja, as suas relações com os indivíduos que ela depende serão, portanto, propriamente formadoras de suas estruturas mentais (PIAGET, 1988).

Visto que a criança estabelece as primeiras relações interindividuais com adultos significativos para ela (pais, professores etc.), os princípios passam a ser sentidos por elas como obrigatórios - sejam hábitos, regras do jogo ou preceitos morais - em função da relação de respeito que se estabelece entre esses adultos e a criança. Isso não ocorre com qualquer adulto, mas sim com as pessoas as quais este indivíduo tem algum nível de vínculo afetivo. Sendo assim, as ações provenientes do início da socialização repercutem intensamente na vida afetiva e da criança (PIAGET, 1997).

Em suma, a convivência social das crianças, como, o comportamento dos pequenos nos jogos coletivos, as brincadeiras e seus diálogos, mostram que as primeiras condutas sociais permanecem a meio caminho da verdadeira socialização, contribuindo para formação de vínculos e de seu desenvolvimento social (PIAGET, 1997).

Além disso, é possível conduzir a criança a sentir e agir como grupo através da socialização, e assim, futuramente formando uma sociedade, ligadas por diversos envolvimentos com o próximo (MONTESSORI, 2021). Logo, pode-se concluir o quão importante

são as experiências cotidianas para a construção social do indivíduo na primeira infância.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Após discorrer sobre os aspectos que especificam o período da primeira infância e analisar os fatores emocionais e socio morais que atravessam o desenvolvimento humano, encontra-se um ponto importante no processo de socialização e de aprendizagem: o brincar. Dentre os aspectos singulares e necessários para o desenvolvimento da infância, o brincar mostra-se como um direito das crianças e é considerado como forma particular de expressão, de pensamento, de interação e de comunicação infantil (BRASIL, 1998).

A fim de compreender o brincar, primeiro é necessário compreender a infância como fator histórico-social. De acordo com Ariès (1981) durante o século XVII a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência, sendo possível apenas sair da infância quando se saía da dependência. Assim que adquiriam habilidades de movimentação, sem a necessidade de cuidados ou atenção (próximo aos sete anos), as crianças eram inseridas no mundo dos adultos, onde ambos aprendiam de forma conjunta a brincar, jogar e a socializar (BERNARDES, 2013).

> Por meio da descrição do universo lúdico do futuro rei da França observamos que, entre os séculos XV e XVIII, as atividades lúdicas dos adultos não apresentavam distinção em relação às desenvolvidas pelas crianças e adolescentes, compartilhavam dos mesmos jogos e brinquedos, inclusive com a presença ativa dos pequenos nas festas tradicionais e sazonais,

> quando participava toda a comunidade (BERNARDES, 2013, v. 12, p. 506).

Este desconhecimento da infância se destrinchou apenas na Idade Moderna, quando através de influências religiosas e filosóficas, a criança foi sendo distanciada do mundo dos adultos, ora sendo vista como impura, ora vista como inocente (ARIÈS, 1981). A partir das considerações acerca da fragilidade e inocência das crianças, desenvolve-se a necessidade da disciplina e da moralização e, concomitante ao crescimento do capitalismo, inicia-se uma influência da escolarização no processo de crescimento infantil (BERNARDES, 2013).

Com a compreensão da infância e a inclusão da escolarização no cotidiano infantil, foi realizada, além da inserção do brincar na educação, o aumento de brinquedos e brincadeiras com diferenciações de gênero, fato que antes não era identificado na sociedade (ARIÈS, 1981). Ademais, é possível verificar que as relações de gênero se consolidam após o surgimento do conceito de infância em um processo social-histórico.

De acordo com Wajskop (1995), as práticas lúdicas foram aos poucos sendo consideradas como meio de aprendizagem e começaram a perder o seu caráter descontraído. Porém, ainda vista como característica inata da criança, o brincar não era compreendido como fato social, alterado pelo contexto sócio-histórico-ambiental daquela criança.

> Compreendendo a brincadeira dessa forma, podemos afirmar que a educação infantil tem-se utilizado de um recurso bastante rico, mediante o qual as crianças podem apropriar-se do mundo não diretamente, mas ativamente por meio da representação. No entanto, a brincadeira deixa de ser concebida como uma

> característica inata da natureza infantil e passa a ser vista como uma atitude e uma linguagem que é aprendida nas relações sociais e afetivas desde a mais tenra idade (WAJSKOP, 1995, p. 67).

Dessa forma, a ideia de que o brincar é o resultado de um contexto social, e que este é formado a partir das relações interindividuais que rodeiam a criança desde o seu nascimento (BROUGÈRE, 2006), fomenta a compreensão da relevância do brincar para o desenvolvimento infantil, visto anteriormente como influenciado por fatores ambientais imediatos. Ou seja, "[...] o brincar constitui um fato social, e refere-se a determinada imagem de criança e brincadeira de uma comunidade ou grupo de pessoas específicas." (WAJSKOP, 1995, p. 65). A partir disso, compreende-se o brincar como fator influenciável pelo ambiente e, consequentemente, pelas relações sociais diretas.

Wajskop (1995), ainda discorre que a noção do brincar para as crianças, considerando-o como um fato sociocultural, define-se como a forma de interpretação e de assimilação do mundo, dos objetos, da cultura, das relações e dos afetos. Denuncia-se então, a importância do afeto, e do social nos primeiros anos de vida, que, assim como visto anteriormente, carregam maior influência nos aspectos emocionais do sujeito.

Sendo assim, é através do brincar fundamentado no histórico sociocultural que a criança constrói a visão de si mesma e do próximo, demonstrando quão valoroso este fato se posiciona em seu processo de desenvolvimento.

Segundo Montessori (2021), quando se observa uma criança, fica evidente que o desenvolvimento de sua mente ocorre com o uso do movimento e das ações. Com isso, para que as novas estruturas mentais sejam formadas, é necessária a ação do sujeito sobre os objetos à sua volta, sendo possível a construção de novos

conhecimentos através desse contato (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992), incluindo a inteligência, linguagem e toda formação psíquica.

É perceptível que no ato de brincar a criança se envolve por inteiro com os materiais que as cercam, e por isso esse ato possui grande seriedade para criança. Nessa perspectiva, por intermédio das brincadeiras, é possível que as mesmas realizem vontades irrealizáveis, como por exemplo ser motorista ou dirigir um carro. Vygotsky (1991), afirma que o aluno pré-escolar está envolvido em um mundo imaginário, onde desejos insatisfeitos podem ser satisfeitos, e esse mundo é o que denominamos de brinquedo.

Através da imaginação, com uso dos brinquedos é provável que a criança sinta-se realizada dirigindo seus carrinhos. Isto ocorre pois, de acordo com Ariès (1981), os objetos lúdicos têm origem no desejo que a criança tem de representar o mundo dos adultos. Ou seja, através da imaginação, com uso dos brinquedos, é provável que a criança sinta-se realizada, demonstrando que o brincar torna-se parte da saúde mental da criança.

Durante os três primeiros anos de vida a capacidade de brincar resulta em uma série de amadurecimentos cognitivos. Pode-se dizer que em todos os seus exercícios as crianças brincam, e isso permite com que as mesmas adquiram habilidades, criatividade e imaginação (EIZIRIK; BASSOLS, 2013).

É a partir das brincadeiras e dos jogos que a criança se torna capaz de formular hipóteses, compartilhar emoções, aprender regras de convivência, criar e recriar seu ambiente sociocultural. Os jogos possibilitam novos conhecimentos e a formulação da própria identidade sociocultural, além de contribuir com o processo de aprendizagem.

De acordo com Wajskop (1995) na infância a atividade dominante é o brincar, e está se torna uma das formas pelas quais a

criança adquire aprendizado. Além disso, as brincadeiras formam um espaço privilegiado com início a formação de seus processos de imaginação ativa, onde as mesmas se apropriam das funções e normas dos comportamentos sociais.

Com isso, podemos unir o aprender com o brincar ao perceber que a maioria das vezes é diante dos jogos e das brincadeiras que se desenvolve o aprendizado, não intencionalmente, tornando o processo de aprendizado prazeroso. Montessori (2021), afirma que quando se observa uma criança, evidencia-se o desenvolvimento de sua mente através do uso do movimento. Ou seja, ao brincar movimentando-se, a criança acaba adquirindo aprendizado.

> Observações feitas em crianças de todo o mundo comprovam que as mesmas desenvolvem sua inteligência por meio do movimento; auxiliando no desenvolvimento psíquico e esse desenvolvimento, por sua vez, é expresso com movimento e ação (MONTESSORI, 2021, p. 136).

Desta maneira, o movimento como a manipulação de objetos, por exemplo, no ato de brincar também ganha importância no que se refere ao desenvolvimento físico e motor, sendo possível que cada vez que um movimento é executado, a criança amplia seu repertório e esquema motor (DIAS; CORREIA; MARCELINO, 2013).

> Essa concepção de processo de aprendizagem traz, para a reflexão pedagógica, a compreensão de que a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução

> do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua (CARRARA, 2004, p. 145).

Nas escolas, as brincadeiras usadas como recurso metodológico no processo de aprendizagem da criança permitem com que elas possam perceber sua capacidade de aprender conteúdos e ao mesmo tempo de formular suas próprias opiniões. Além de ajudar no desenvolvimento de uma autoimagem positiva e autoestima, incentivando-a a desenvolver autonomia e enfrentar novos desafios (SILVA; DAVID; SALES, 2019). Para isso é necessário que os educadores reconheçam a importância das brincadeiras como parte desse processo de aprendizagem natural da criança, e não apenas como o recurso metodológico que precisa ser dosado, direcionado ou dirigido (CRUZ; LORIERI, 2019).

A fim de valorizar os jogos como uma ferramenta que pode estimular diferentes aprendizagens dos alunos como trabalho em equipe, o desenvolvimento cognitivo e motor, o sentimento de perda, a autonomia e outros conhecimentos baseados em brincadeiras que podem ocorrer em qualquer ambiente escolar, é importante que em sua proposta pedagógica a escola priorize as atividades lúdicas. Desta forma, o Ministério da educação e Cultura (MEC) destaca que:

> Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL/MEC, 2001, p. 29).

Além de todo processo da aprendizagem que é possível ser construído através do brincar, as brincadeiras oportunizam a criança se integrar dentro de um grupo social, assim como desenvolver a capacidade de construir relacionamentos e criar competências. As brincadeiras podem transformar-se em um espaço favorecido de interações com o outro, com a realidade e com o mundo, sendo possível o confronto de diferentes crianças com diferentes criações e pontos de vista (WAJSKOP, 1995).

Segundo Vygotsky (1998), a interação social de crianças com adultos e também outras crianças é algo muito importante, pois a aprendizagem e desenvolvimento são recíprocos, de modo que sua integração permite identificar a zona de desenvolvimento proximal, que se caracteriza pelo que a criança é capaz de produzir por meio da intervenção de outra pessoa.

Enquanto brinca, a criança reproduz informações construídas sobre as relações com o meio em que vive logo, fica claro que o brincar pode mediar seu desenvolvimento e aprendizado. Portanto, vale ressaltar que tanto a brincadeira livre quanto a guiada possuem importância própria, pois promovem o desenvolvimento da aprendizagem.

O ambiente escolar deve refletir sobre as oportunidades de interação social que oferece, tanto individual quanto coletivamente, pois ao possibilitar a vivência social diferente do grupo familiar isto irá desempenhar um importante papel na formação da personalidade (GALVÃO, 1995).

Portanto, considera-se o brincar como forma de aprendizagem uma vez que, influenciada por meios sociais e ambientais, incentiva a construção de seu próprio conhecimento demonstrando-se assim, como fator transformador no desenvolvimento da criança (SILVA; DAVID; SALES, 2019).

A questão fundamental é que a brincadeira não é instintiva, mas sim uma atividade objetiva, com propósito de dominar o mundo que a cerca, a criança se esforça para agir. O brincar favorece a autoestima e ajuda as crianças a superar de maneira progressiva suas aquisições. Assim, o brincar contribui para a interiorização do modelo adulto, nos mais diversos âmbitos de grupos sociais. Com isso, os significados atribuídos ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste capítulo foram traçadas algumas questões acerca do brincar, da importância dos primeiros anos de vida para o indivíduo e do desenvolvimento emocional e sociomoral da criança.

Foi discorrido acerca das inúmeras influências que a criança pode sofrer no primeiro período de vida e de como o brincar demonstra-se como influente ponto em sua aprendizagem e no desenvolvimento de sua psique. Verifica-se, portanto, que através dos ambientes e das primeiras interações sociais no qual ocorre o desenvolvimento emocional e social que o brincar se localiza e, assim, consolida-se como importante ferramenta para a criança, moldando sua forma de socialização, de aprendizagem, e de compreensão de valores e morais.

Além disso, a escola se situa como palco para um processo de aprendizagem lúdico, demonstrando-se como um espaço de mediação para a formação de sujeitos críticos e autônomos (BARROS, 2009). Considera-se a escola como fator fundamental no primeiro período da infância pois é neste ambiente que as crianças estão se desenvolvendo cognitivamente, biologicamente, socialmente, afetivamente e psiquicamente enquanto aprendem. Este

ambiente deve fornecer atitudes pedagógicas a fim de promover e potencializar o amadurecimento da criança.

De acordo com Cruz e Lorieri (2019), o brincar proporciona diferentes experiências sociais e que ultrapassam o prazer de brincar e relacionam-se com o desenvolvimento, na apropriação e no aperfeiçoamento de capacidades psíquicas como a percepção, a atenção, a imaginação, a afetividade, a memória, a autonomia e a autorregulação da conduta. Com isso, o brincar, que é produto derivado da cultura, é formado por meio de vivências sociais e, também influi diretamente na autonomia da criança, e pode, por sua vez, impactar no resultado do processo de aprendizagem escolar. Ou seja, o brincar é capaz de gerar autonomia.

Logo, usufruir do brincar como uma rica ferramenta metodológica para a aprendizagem infantil, consiste em dar experiência às crianças para que elas possam interpretar as relações sociais e culturais; como também, promover a aprendizagem intencional e o desenvolvimento socioemocional. Isto demonstra porque o brincar é importante para os primeiros anos de vida, pois produz influências em todo o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BARROS, F. **Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2009.

BERNARDES, E. “Infância, jogos e brinquedos na modernidade”. **Cadernos de História da Educação**, vol. 12, n. 2, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016**. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de mundo. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

CRUZ, S; LORIERI, M. "Reflexões sobre a importância do brincar na educação infantil". *In:* OLIVEIRA, E.; SILVA, F.; DIAS, M (org.). **Educação para o século XXI**: entre desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Diálogo Freiriano, 2019.

DIAS, I.; CORREIA, S.; MARCELINO, P. "Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância". **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 7, n. 3, 2013.

EIZIRIK, C; BASSOLS, A. **O ciclo da vida humana**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2013.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GOMES, C.; MELLO, S. **"**Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural". **Perspectiva**, vol. 28, n. 2, 2010.

KOHLER, C.; AIMARD, P. **Problemas da Infância e da Adolescência**. São Paulo: Livros RTP, 1971.

LANCET. "Advancing early childhood development: from science to scale". **The Lancet** [2017]. Disponível em: <www.thelancet.org>. Acesso em: 23/09/2023.

LEONTIEV, A. "Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar". *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 1988a.

LEONTIEV, A. R. "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil". *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 1988b.

MONTESSORI, M. **A criança**. Lisboa: Editora Portugália, 1966.

MONTESSORI, M. **A mente da criança**: mente absorvente. Campinas: Editora Kírion, 2021.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1999.

PORTUGAL, G. "Desenvolvimento e aprendizagem na infância". *In:* CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **A educação das**

crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2009.

POST J.; HOHMANN, M.; EPSTEIN, A. S. **Tender Care and Early Learning**: Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings. Ypsilanti: Scope Press, 2013.

POST, J.; HOHMANN, M. **Educação de bebés em infantários**: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. "Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento". *In:* FREITAG, B (org.). **Piaget**: 100 anos. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

SANTOS, C. C.; BARROS, J. F. "Efeitos do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento emocional infantil: uma Compreensão Psicanalítica". **Psicologia.pt** [2018]. Disponível em: <www.pscologia.pt>. Acesso em: 23/09/2023.

SILVA, H.; DAVID, P.; SALES, T. "A importância do brincar na educação infantil". *In:* OLIVEIRA, E.; SILVA, F.; DIAS, M (orgs.). **Educação para o século XXI**: entre desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Diálogo Freiriano, 2019.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Editora Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes,1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. "O brincar na educação infantil". **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, 1995.

WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: Armand Colin, 1941.

CAPÍTULO 8

Educação e Direitos Humanos para o Desenvolvimento Humano da Infância e da Juventude

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

Carlos Alberto Batista Maciel

Olinda Rodrigues da Silva

O tema "Educação e Direitos Humanos para o Desenvolvimento Humano da Infância e da Juventude" é amplo e complexo, especialmente quando se trata de refleti-lo em meio a contemporaneidade com o aprofundamento daquilo que Debord (2000) chama de sociedade do espetáculo e de mundo da mercadoria.

A rigor, múltiplos caminhos podem ser adotados em sua abordagem, para que seja problematizado em sua diversidade e multiplicidade, seja em âmbito analítico ou operacional, especialmente em termos educacionais.

A rigor, cada palavra deste tema pode ser abordada como um tema em separado. Por exemplo, a Educação é uma palavra polissêmica, uma vez que pode representar diversos significados, como: educação como política educacional; educação formal; educação informal; educação e formação; educação política, ética, técnica; educação teórica, prática; e outros.

O Desenvolvimento Humano, por sua vez, também pode representar diferentes significados, como: desenvolvimento biológico, emocional; desenvolvimento histórico; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento social; e outros. A Infância e a Juventude, também podem implicar em distintos caminhos de reflexão: conceitual; abordagem biológica; abordagem histórico-social; características culturais e sociais; e outros.

A abordagem que apresentamos sobre a educação e os direitos humanos para o desenvolvimento humano da infância e da juventude, pretende trazer para o debate reflexões construídas a partir da experiência teórica e empírica desenvolvida nos mais de vinte anos de trabalho em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão no curso de serviço social da Universidade Federal do Pará.

Entretanto, nem tudo que parece obvio quando se trata desses temas é trivial como aparenta ser. A educação como direito humano e a educação em direitos humanos pode ser discutida de formas distintas ou integrada, depende do interesse do debatedor.

O ideal, não no sentido idealizado ou abstrato, mas no sentido da materialização do processo de formação e da promoção do desenvolvimento integral da personalidade do educando é que os dois temas devem compor um mesmo processo e ainda, que estejam incluídos nos currículos formais das escolas brasileiras, como elemento constitutivo e transversal ao percurso da trajetória curricular. Daí porque, a necessidade de refletir se o ensino que se pratica como política educacional nas escolas brasileiras se aproxima (ou não) da relação necessária entre educação e direitos humanos.

Para dar conta minimamente dessa complexidade e mesmo correndo o risco de não dar conta do tema satisfatoriamente, devido a limitação de laudas, pensamos que alguns elementos da contemporaneidade precisavam comparecer na forma de problematização.

OS CONTORNOS DO DEBATE SOBRE O TEMA

Bem, para o início de nosso diálogo, partimos de uma constatação repleta de obviedade, mas que assumiu os ares de senso comum na contemporaneidade, e como tal, de um elemento pre-

reflexivo que, via de regra, procura fazer com que o indivíduo se baste com a mera constatação fenomênica, disfarçada de uma concreticidade dos fenômenos (KOSIK).

Na contemporaneidade do mundo da mercadoria (DEBORD, 2000), tudo é tão complexo! A formatação dessa complexidade, pela força de sua dimensão fenomênica, expõe que os fenômenos produzidos pelo ser humano contém vetores e forças diversas que tendem a dificultar a intenção de desvendar esses mesmos fenômenos, uma vez que se tornam indistintos, turvos e difíceis de serem decifrados.

Dois aspectos concorrem para sedimentar a dificuldade de compreensão profunda, crítica dos fenômenos na contemporaneidade. O primeiro, diz respeito a prevalência do mundo vivência sobre o mundo da experiência, conforme especificada por Walter Benjamim (1989).

O ser humano moderno é bombardeado permanentemente por uma gama de diferentes e múltiplos estímulos que, ao mesmo tempo em que amortecem a capacidade de absorção e reflexão sobre esses mesmos estímulos, exigem que o ser humano abrevie a atenção dada a um estímulo em questão, para dar atenção a outro estímulo que se apresenta para ocupar o lugar do anterior.

A resultante deste processo é a perda experiência, uma vez que esta requisita um “se deter sobre o fenômeno”, que por sua vez, exige tempo para poder analisar, para refletir, para elaborar abstrações possíveis na medida em que o sujeito deve usar o tempo exigido pela experiência para desvendar o próprio fenômeno.

O segundo aspecto diz respeito as características dos processos de socialização e de institucionalização a que cada ser humano está sujeitado. Apesar de existirem distinções no tempo e no espaço em que a socialização e a institucionalização são efetivadas,

existem características gerais que estarão presentes nos diversos processos de socialização e de institucionalização.

No processo de socialização ocorre a incorporação de valores, normas, comportamentos, visões de ser humano e de mundo, que estão associados diretamente ao tempo e ao espaço sócio-histórico em que o indivíduo está incluso. Dito de outra forma, na socialização o mundo que é incorporado (introduzido) pelo indivíduo tende a se sedimentar como O Mundo Efetivo, ou seja, este não é incorporado como Um dos Mundos Possíveis.

Desta forma, na socialização realizada tende-se a "Naturalizar O Mundo Apreendido" que, de fato, foi constituído socio historicamente, ou seja, o que foi o resultado de uma construção tende a se sedimentar socialmente como um fenômeno "natural". Portanto, como um fenômeno atemporal, a-histórico, que existe independente dos sujeitos que os construíram.

Por isso mesmo que, práticas sociais comuns em diferentes espaços sociais adquirem maior eficácia, quanto menos são percebidas como construtos sócio-históricos e mais são incorporadas e percebidas como "expressões de uma dada cultura", ou expressões de uma tradição familiar, de uma cidade, de uma região, ou de uma dada sociedade.

Os dois aspectos apresentados de forma reduzida, permitem que possamos afirmar com certa segurança que, contemporaneamente, existem óbices à busca pela apropriação crítica da realidade em que estamos mergulhados.

De fato, a apropriação crítica da realidade não ocorre de forma mecânica e nem direta, uma vez que a mediação entre o real e a idealização do real conta com distintos fatores que influem na composição de uma visão social de mundo ideológica ou utópica (LOWY, 1985).

De fato, o conjunto complexo de vetores e forças que formam uma visão social de mundo ideológica ou utópica (LOWY, 1985) está presente no largo aspecto das relações sociais que compõem tanto a socialização ampla que alcança e afeta a cada ser humano, quanto o próprio ambiente cultural que o cerca.

Isso quer dizer que os "[...] conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas" (LOWY, 1985 p. 13) que formam uma visão social de mundo, são "emitidos", "comunicados" e imputados aos seres humanos pelo e no mundo construído em que estes fazem parte.

Isto ocorre por meio de uma vasta e complexa gama de relações que respondem pelo imbricado jogo de socialização a que os indivíduos ficam sujeitados, assim como pelo ambiente formador dos espaços sociais em que os seres humanos vivem, transitam e se reproduzem.

Por isso mesmo, é crível afirmar que existe uma disputa política e ideológica pela afirmação de quais conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas que devem se tornar hegemônicos socialmente. E assim, passam a compor a visão social de mundo que orientará tanto a compreensão sobre o mundo real (ideológica ou crítica/utópica), quanto às práticas sociais dos indivíduos em sociedade.

UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Considerando as reflexões apresentadas, devemos trazer para o debate proposto algumas questões:

I. A Educação que existe nas instituições para as crianças e jovens contribuem para a apropriação crítica do real, contribuindo para um desenvolvimento humano que os fortaleçam como seres humanos plenos e como sujeitos de direitos?

II. O Desenvolvimento Humano da infância e da juventude pretendido contribui para a afirmação da sua autonomia e do seu protagonismo?

Contemporaneamente, existem elementos que concorrem para limitar o alcance de uma Educação Crítica para a infância e a Juventude. Dentre eles, podemos destacar algumas contribuições importantes. Por exemplo, uma das reflexões de Chico de Oliveira (2007), salienta que o avanço nas políticas neoliberais produziu também a privatização dos espaços públicos, e a afirmação da indeterminação enquanto componente que torna nebuloso os fenômenos sociais produzidos por esta ordem econômica, política e social.

A era da indeterminação é justamente a ruptura da possibilidade de uma dinâmica que ligue classes, interesses e representação nas formas da política e nas ações de governo. O efeito mais perverso da era da indeterminação é a imposição do esvaziamento da política da vida social dos seres humanos, que por sua vez, tendem a "olhar e enxergar o mundo social" como um lugar estrito dos indivíduos.

Outro autor, Yascha Mounk (2019), em sua obra O Povo Contra a Democracia, aponta um paradigma da ação da extrema direita no processo de implantação de seu projeto de poder. Entre as diversas ações deste paradigma tem uma que apresenta um forte apelo para o indivíduo comum. Todos os representantes da extrema direita apresentam em suas agendas políticas a proposição de soluções simples para o enfrentamento de problemas complexos.

Essa fórmula tem um apelo emocional que mexe fortemente com o imaginário social formado no senso comum. Exemplificando, para os problemas na área da segurança, a solução se encontra em matar o ladrão; no problema social do adolescente em conflito com a lei, a solução proposta é garantir o rebaixamento da maioridade penal; o problema da violência nas escolas, a solução é garantir o armamento dos professores.

Essa amálgama potencializa a ausência da formação crítica na Educação porque aprisiona os indivíduos ao mundo fenomênico. Do ponto de vista sociológico e antropológico, a consequência funcional das ações que complexificam a vida em sociedade contemporânea e tentam esvaziar ar a política da vida social, por meio das forças do capital é:

a) A "renaturalização" das formas de dominação e subalternização construídas socio-historicamente,

b) A "renaturalização" das manifestações da desigualdade no acesso aos bens e serviços construídos socialmente.

A "renaturalização" das formas de dominação e subalternização e das manifestações da desigualdade no acesso aos bens e serviços construídos socialmente, despolitiza a vida social, uma vez que tenta desconectar as conquistas históricas da classe trabalhadora realizadas por meio das lutas sociais que foram realizadas para garantir os direitos de cidadania.

A própria democracia se esvazia na medida em que a neblina dessa "renaturalização" retira a capacidade crítica dos indivíduos que deixam de ser cidadãos e cidadãs críticos e se tornam meros consumidores da vida social.

A agenda para um projeto de educação como lugar de formação crítica e de resistência permanente precisa considerar as forças que obstaculizam o valor histórico das lutas travadas pela classe trabalhadora, e a importância da democracia como campo de possibilidades históricas.

Essa agenda deve ser capaz de encantar os indivíduos para a constituição da educação enquanto um laboratório de cidadania, um laboratório de democracia, um laboratório da construção de um amanhã justo, igualitário e solidário. Desta forma, nessa agenda far-se-á política nos dizeres de Nogueira (2004) que afirma que fazer política é a arte de compartilhar destinos.

Não há dúvida que a educação é um direito fundamental e consolidado na CF. Para Silva, Caputo e Veras (2021, p. 2) "[...] a educação é um direito público subjetivo, social e universal, além de dever estatal e da família". Os autores destacam também que, para os indivíduos ela é

> [...] compulsória; para o Estado, ela envolve encargos e competências materiais e legislativas; para a família, deveres de assistência e de solidariedade; mas, sobretudo, a educação é um direito coletivo porque se conecta com a vida em sociedade, com a participação política, com o desenvolvimento nacional, com a promoção dos direitos humanos e da paz, conecta-se com a pessoa 'inserida num dado contexto social e político', não havendo como desvincular o direito à educação do direito à democracia (RANIERE, 2013, p. 78). Relaciona-se, também, com determinantes éticos e ecossustentáveis para a reestruturação de uma sociedade na qual os seres humanos coexistam entre si e com a natureza (GUDYNAS; ACOSTA, 2011). (SILVA; CAPUTO; VERAS, 2021, p. 4).

O texto acima exemplifica a complexidade do processo de educação e da política de educação, devido a inter-relação que trava com todos os setores da vida e ambientes. De acordo e essa amplitude os mesmos autores advogam que a escola tem uma função social nesse processo educativo e por isso ela "[...] dinamiza e conjuga compromissos em relação à educação em direitos humanos, considerando que os direitos humanos são parte essencial do direito à educação" (SILVA; CAPUTO; VERAS, 2021, p. 4).

Portanto, ao se questionar sobre a Educação e Direitos Humanos para o Desenvolvimento da Infância e da Juventude, estamos diante de uma problematização que envolve a todos sem distinção, seja populações e nações de todo o mundo, governantes dos países, assim como estamos diante de um desafio teórico e prático, dinâmico e permanente, um desafio que se inscreve nos meandros da política, da cultura e do social.

Acrescenta-se a tudo isso os diversos interesses que perpassam nesse processo que abrange desde os níveis de governo locais, regionais, nacional aos transnacionais, o que é próprio do sistema capitalista na condução do processo educativo.

A grande questão que se coloca na atualidade é rever o sistema educacional brasileiro a luz da demanda contemporânea e, dentro dos marcos legais institucionalizados se perguntando: o estado brasileiro instituído na constituição de 1980, mais especificamente, o conteúdo do artigo quinto que trata das garantias e direitos - onde a educação é um dos direitos fundamentais, cumpre as garantias da sua lei maior? A outra grande questão é: o sistema educacional brasileiro garante a educação em direitos humanos, conforme pactuado em convenções nacionais e internacionais?

Tratando essas questões a partir de um ponto de vista mais amplo, temos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, tem sido um parâmetro, quando se trata e discute sobre a

educação e a educação em direitos humanos. Logo em seu preambulo, anuncia o papel fundamental da educação na garantia dos direitos fundamentais a ser assimilado pelas nações, "como um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações" deixando explicito a responsabilidade do estado e da sociedade.

O estado brasileiro legitima os fundamentos da declaração Universal dos DH na Constituição de 1988, no seu art. 205 ao destacar a educação como um direito humano, assim como todos os direitos instituídos na CF brasileira estão em sintonia com o a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em 1948, visto ser o Brasil signatário desta declaração. Consta na DHDH também o sentido de coletividade ao afirmar

> [...] a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DHDH, 1948, p. 1).

Ainda na Declaração dos Direitos Humanos em seu art. 26.2 outro destaque para a educação, aponta caminhos para que a educação seja "[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais".

Essas orientações corroboram com o que está explicitado no início desse artigo ao afirmar a necessidade de repensar o ensino que se pratica como política nas escolas brasileiras e, saber se de fato existe a intenção e investimentos em prol de uma formação de qualidade que possibilite a apropriação crítica do real, visando o pleno desenvolvimento humano em prol do fortalecimento para o acesso aos direitos, uma vez que este caminho é o que irá potencializar um mundo mais justo com cidadania e democracia para todos os cidadãos e cidadãs brasileiras.

Outro destaque que fazemos do art. 26.2 é o resultado que se espera desse investimento na promoção da educação em direitos humanos, assim disposto:

> [...] a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Conforme observado, a temática dos direitos, a educação e educação em direitos humanos é um ponto formalizado em declarações universais, legalizado na CF de 1988, faltando remover as "naturalizações" que levaram o sistema educacional ao estado de alarmante que se tem noticiado nos últimos anos pelos meios de comunicação no Brasil. Torna-se urgente sair da abstração, do discurso e partir para a materialidade, a implementação, visto o caminho, as orientações, as demandas já terem sido debatidas.

Na realidade, cremos que o que deve ser buscado é o investimento em uma educação com qualidade e com direitos humanos no processo educativo, e assim, assumir a educação como um campo de formação para a socialização e humanização, e desta forma tratar os direitos humanos como cultura em Direitos

Humanos, conforme apresentado no PNDH-3 do Brasil lançado em 2010, que afirma:

> [...] a educação e a cultura dos Direitos Humanos visam a formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância.

Além de todos esses documentos citados podemos recorrer também a outros dois documentos, para ilustrar nossas reflexões, sobre o que se idealiza para crianças e adolescentes no Brasil, quando se trata da educação: a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), ratificado pelo Brasil e, em nível nacional o Estatuto da Juventude. Segundo o artigo 29 da convenção os estados signatários devem orientar a educação no sentido de:

- Desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial;
- Imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- Imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, pelos valores nacionais do país em que reside, do país de origem, quando for o caso, e das civilizações diferentes da sua;
- Preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones;

- Imbuir na criança o respeito pelo meio ambiente.

Em relação a juventude, o Brasil tem uma legislação aprovada em 2013 que direciona o estado para com os direitos a educação da juventude, trata-se do Estatuto da Juventude.

Estatuto esse fruto de amplas discussões internacionais e nacionais sobre essa parte da população, com destaque para as reflexões de Jorge Barrientos Parra (2004, p. 131/132) que defende um estatuto da juventude como um "instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens" com uma metodologia que reconheça o jovens na sua "[...] idiossincrasia, heterogeneidade e particularidades regionais locais (...) e a necessidade de dar autonomia à juventude brasileira" (p. 131), observando ainda o que se deve entender por juventude.

Parra, com base em Bourdieu (1983), alerta que não se deve incorrer no erro de conceituar o termo como se fosse uma unidade, ou seja, um grupo coeso com interesses comuns a todos, visto que, "Não existe *uma* juventude, mas multiplicidade delas, tantas quantas são as tribos existentes (PARRA, 2004, p. 132).

Especificando a educação para as juventudes brasileiras no capítulo II do Estatuto, seção II "sobre o direito a Educação" no Art. 7º podemos destacar "O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada." Chama atenção também no estatuto no mesmo artigo 7, sobre os direitos da juventude, seção I: a "garantia de Direito a Cidadania, a Participação Social e Política e a Representação Juvenil", dando destaque para o reconhecimento da autonomia da juventude.

Esses direitos discutidos, legitimados e tornados fundamentais na constituição brasileira não correspondem à realidade da educação no Brasil, ou seja, não se encontram em

consonância com a praticada no processo de formação para a infância e juventudes no Brasil, especialmente nas políticas públicas em execução que absorvem a maior parte desses dois grupos da sociedade.

Um dos desafios que se coloca na atualidade para a educação é sua plena materialização integrada a todos os princípios e valores constituídos nas declarações e constituição no processo de formação na educação em direitos humanos, isto é, unificar os conteúdos formais praticados na educação com os temas dos direitos humanos já consagrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário reconhecer que os Direitos Humanos, como parte do ensino na formação nas escolas brasileiras, via de regra são executados como um tema a parte dos currículos, tanto na formação de professores, quanto na cotidianidade dos currículos escolares. De fato, poucos estados brasileiros construíram e apresentaram um plano de ensino em direitos humanos desde que foi lançado o primeiro plano nacional de educação em Direitos Humanos.

Em uma publicação do Instituto Aurora: educar em Direitos Humanos, denominado "Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil: o biênio 2021 – 2022", fica evidente o quanto a educação em DH não alcançou o patamar almejado nas declarações e pactuações assinadas pelo Brasil, pelo contrário "[...] a pasta de EDH não possui visão, missão e valores próprios". (PANORAMA EDH, 2021; 2022).

O documento acima citado apresenta analises sobre os estados brasileiros acerca: da existência de um documento orientador para a EDH; de um colegiado de EDH ativo; de um órgão público

responsável pela EDH; sobre o grau de institucionalização da EDH; e facilidade de acesso à informação sobre EDH. Como resultado somente três estados possuíam em 2022, alto nível nos quesitos analisados, são eles: São Paulo, Espirito Santo e Alagoas.

Apresentam nível considerado médio Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Amapá, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Piauí. Quanto os estados que apresentaram nível baixo são Mato Grosso, Acre, Bahia, Sergipe, Pernambuco e Ceara. Sobre os níveis de institucionalização, ou seja, qualquer aspecto investigado estão Goiás e Rio Grande do Sul e dentre os que não apresentaram nenhum dos dados solicitados estão Santa Catarina, Distrito Federal, Roraima, Rondônia, Pará e Maranhão.

Quanto ao estado do Pará, esse não possui qualquer documentação estruturada para orientar a EDH, não possui colegiado para pensar a área da EDH, assim como não apresentou nenhum órgão público que pudesse responder as indagações feitas pelo Instituto Aurora sobre a EDH e não indicou qualquer ato institucional para a área em questão.

É importante avançar numa reflexão de natureza político-operacional, uma vez que os princípios norteadores de uma educação em Direitos Humanos já foram consolidados, seja em âmbito internacional, quanto nacional. Assim como o Brasil já avançou e apresentou três planos nacionais de Educação em Direitos Humanos.

Na perspectiva de Vitória Benevides a EDH deve partir de três "pontos": a) deve ser "permanente, continuada e global"; b) estar direcionada a mudança cultural e c) deve estar associada a valores. Além desses três elementos fundamentais há que se estender na formação de professores e alunos de forma sistemática.

Candau (2007), traz reflexões a respeito da educação em direitos humanos ao resgatar elementos do Instituto Interamericano

de direitos Humanos, mais precisamente no estudo realizado em alguns países da América Latina, dentre eles o Brasil.

Em síntese, revela que a discussão e ações voltadas aos direitos humanos na década de 1980 eram majoritariamente realizadas por iniciativas de ONGs e administrações de esquerda, e, a partir da década de 1990 vários estados assumiram a temática dos direitos humanos, observando que no geral esses estados seguiam a cartilha neoliberal.

Dentre os problemas detectados estão a polissemia das expressões utilizadas, argumentando que a falta de clareza levava a uma educação centrada em valores excluindo o caráter político das discussões, o que levou a educação em direitos humanos a englobar desde a educação de trânsito, direitos de consumidor, questões de gênero, dentre outros.

Esse excesso de dimensões pode levar a perda de especificidade e de uma visão mais articulada de conteúdos quando se mesclam conteúdos variados, perdendo o foco sobre o que é essencial. Outro problema apontado é a revelação de uma cultura escolar "rígida e monolítica", impedindo a inclusão de uma cultura dos diretos humanos.

Em outra produção Candau e Sacavino (2013) partem do princípio de ser necessário "desnaturalizar" uma visão que aponta a educação em direitos humanos somente como o ato de informar e transmitir conhecimentos, apontando elementos para dar sentido e fundamentos que não podem faltar em uma proposta de educação em direitos humanos como: uma visão integral dos direitos, o que significa a não redução de "[...] seu enfoque aos direitos individuais, políticos e civis, o que é muito presente nos contextos neoliberais" (p. 61); educação centrada no sentido da história, da memória para não se diluir e perder as atrocidades cometidas nos tempos de escravidão, de ditaduras, de colonizações, dentre outras violações de

direitos; a criação de processos direcionados a formação de sujeitos de direitos, articulando a "[...] dimensão ética com a político-social e as práticas concretas (p. 62) e uma educação para o empoderamento, tanto individual quanto coletivo.

Nesses pontos destacados estão implícitos a necessidade de compreender a educação e direitos humanos situada no tempo e espaço, de forma continuada e ao mesmo tempo atento a cultura e aos valores, especialmente os valores democráticos, de cidadania e solidariedade.

Educação em direitos humanos é formar para preparar o ser humano para desenvolver suas potencialidades cognitivas, individuais e também, a capacidade de conviver com o outro, de fazer a leitura de sua realidade, para a escola e fora da escola. Essa atuação coletiva e republicana, certamente, nos qualificará para, em meio a "[...] a esta luz mesmo, difusa e dolorida, [...] encontrar as cores certas para poder trabalhar a primavera" (MELLO, 1989, p. 35).

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, W. **Obras Escolhidas III**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? **Portal MEC** [2023]. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28/03/2023.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/03/2023.

BRASIL. **Programa Nacional do Direitos Humanos**. Brasília: SEDPH, 2009. Disponível em: <www.sedph.gov.br>. Acesso em: 28/03/2023.

CANDAU, V. M. "Educação em Direitos Humanos: desafios atuais". *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoas: Editora Universitária, 2007.

CANDAU, V. M. F.; S. B. SACAVINO. "Educação em direitos humanos e formação de educadores". **Revista Educação**, vol. 36, n. 1, 2013.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2000.

INSTITUTO AURORA. **Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil**: O Biênio 2021-2022. Natal: Instituto Aurora, 2023.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

LOWY, M. **Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

MELLO, T. **Poesia Comprometida Com a Minha e a Tua Vida**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

MOUNK, Y. **O Povo Contra a Democracia**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2019.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a Sociedade Civil**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

OLIVEIRA, F. O.; RIZEK, C. S. (orgs.). **A Era da Indeterminação**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

PARRA, J. B. "O Estatuto da Juventude: instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens". *In*: **Revista de Informação Legislativa**, vol. 41, n. 163, 2004.

SILVA, D. L.; CAPUTO, M. C.; VERAS, R. M. "Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior". **Educação e Pesquisa**, vol. 47, 2021.

CAPÍTULO 9

O Saber Escolar na Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes em Tempos de Covid-19

O SABER ESCOLAR NA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE COVID-19

Raquel Irene de Macedo

Marilene Proença Rebello de Souza

A realização do trabalho socioeducativo protetivo e preventivo com famílias em situação de vulnerabilidade social apresenta o desafio da construção e articulação de relações de rede para proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente.

Diante do trabalho realizado durante seis anos como psicóloga na Proteção Social Básica, em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) em um território de alta vulnerabilidade social no município de Taubaté/SP, percebi nos primeiros meses de trabalho no equipamento a necessidade de conhecimento do território atendido.

Sendo assim, além da escuta das demandas da população em acolhidas, atendimentos particularizados, busca ativa e atendimentos em grupos socioeducativos com famílias dentro do CRAS, realizei o reconhecimento das instituições presentes na região de abrangência do equipamento, para construção de parcerias e fortalecimento da rede de atendimento à criança e ao adolescente, e suas famílias, sendo observado um grande potencial de parceria entre CRAS e escolas para o atendimento às famílias.

Inicialmente, houve a indicação por parte de escolas, para acompanhamento e participação nas atividades do CRAS, dos considerados "alunos-problema", com sintomas de queixa escolar, como: indisciplina na sala de aula, dificuldades de aprendizagem e de ajustamento à escola, agressividade e desobediência do aluno,

fracasso escolar, os que não aderiram ao atendimento psicológico clínico, e alunos em situação de abuso de drogas, como sendo fatores centrados na criança, no adolescente e em sua família, em detrimento de questões socioeconômicas e culturais vivenciadas pelo público atendido.

No diálogo inicial entre Educação e Assistência Social, em discussão de caso de famílias atendidas, observei uma proposta de alguns educadores para mudança no discurso da Assistência Social com as famílias no sentido de atrelar supostamente a oferta de benefício socioassistencial de cesta básica de alimentos à adesão aos encaminhamentos realizados para a família, como esse encaminhamento da escola para o atendimento psicológico oferecido pelo Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPS I).

Nesse caso específico, a escola se sentia sem horizontes e esperanças de serem encontradas mais alternativas de intervenções para continuidade do atendimento escolar e de convivência para essa criança no interior da unidade.

Após vivenciar muitos conflitos com essa família, e demais estudantes e educadores terem experimentado agressões físicas e verbais da criança na escola, além de outras famílias procurarem a escola para pedir devolutivas de intervenções realizadas no caso, as educadoras buscavam na Assistência Social uma possibilidade de solução e intervenção decisiva para a família, a qual nesse momento estava sendo o centro da proposta de atendimento como um público comum entre Educação e Assistência Social.

Dessa forma, as técnicas do CRAS entenderam que dialogar com a família impondo uma suposta exigência do seguimento ao encaminhamento psicológico da escola como condição para o repasse de benefício socioassistencial de cesta básica de alimentos, ofertado pela Assistência Social, ainda que sendo uma tentativa última informal de adesão da família ao encaminhamento, poderia

ser considerado uma ameaça à garantia de direitos da família, que preenchia os critérios legais para participação do Programa Municipal de Cesta Básica do município, e das crianças e adolescentes participantes dessa composição familiar, uma vez que a família já estava vivendo uma situação de vulnerabilidade social, que certamente se agravaria diante da suspensão do repasse de alimentos.

A rede se estrutura enquanto prática ampliada entre os serviços ofertados na cidade, e essa prática precisa ocorrer em um todo, sendo necessária uma integração em um nível maior no município, especificamente falando de serviços que atendam aos interesses da criança e do adolescente.

Assim, afirmamos a importância de nos aproximarmos dos conhecimentos e das experiências de educadores sobre a temática de direitos da criança e do adolescente para escuta e compreensão desse importante aspecto da realidade escolar, dentro da dimensão da intersetorialidade e da garantia de direitos.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento humano ocorre pela atividade mediada, e é por meio da socialização que o homem encontra condições para se desenvolver. A partir dos determinantes históricos e sociais, o ser humano atua sobre a realidade e a transforma, gerando novas condições de pensamento e existência.

Assim, é imprescindível percebermos qual é o conhecimento de educadores sobre garantia de direitos da criança e do adolescente, e de que forma esse saber pode contribuir para a efetivação desses direitos, uma vez que esse conhecimento pode ser concretizado em ações educacionais com o público atendido.

Nesse contexto, também verificamos a necessidade de compreensão das raízes profundas do pensamento educacional, que hipoteticamente embasariam algumas alternativas de intervenção com as famílias, em situações em que a escola sente grande

dificuldade em vislumbrar outras possibilidades de intervenção no meio educacional.

De acordo com Patto (2015), durante o percurso da educação brasileira, a ciência psicológica e demais teorias sociológicas e antropológicas encontraram-se afinadas com ideologias hegemônicas, identificando alunos inaptos e explicando as causas da queixa escolar, incapacidade e inaptidão intelectual das classes populares, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais, às famílias ditas desestruturadas, e a um meio social carente de cultura, o que contribuiu para justificar e consolidar uma visão de mundo estereotipada e preconceituosa a respeito das famílias pobres, fundamentada na crença de igualdade de oportunidades e na meritocracia.

Tais proposições e preconceitos podem ser expressos em modos de falar e de pensar sobre as classes populares, como já observado pela autora durante a análise da estrutura do discurso de professores da rede pública da cidade de São Paulo, os quais foram entrevistados em uma pesquisa sobre as causas do fracasso escolar nos anos de 1980.

Dentre as situações vivenciadas pelas famílias atendidas, estão o desamparo como herança geracional familiar, abuso de álcool e drogas, tráfico de drogas, gravidez na adolescência, violência dentro da família e na comunidade, e exclusão social. Entendemos a construção de direitos sociais, como saúde, educação e proteção social como a base da cidadania, e uma estratégia possível para o enfrentamento da desigualdade social.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Onu, 1948) estabelece os direitos fundamentais da família humana. Entre eles, garante o direito à vida e à liberdade (Artigo 3º), à igualdade em dignidade de direitos (Artigo 1º), à educação (Artigo 26º), e à

participação da vida cultural comunitária (Artigo 27º), além de estabelecer deveres humanos na convivência social:

> Artigo 29º 1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade." (ONU, 1948).

A Educação é um direito humano garantido pela Constituição Federal (1988), conforme o Artigo 205, e merece espaço especial de destaque em meio aos Direitos Humanos, como base essencial para formação ao exercício da cidadania, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996). A cidadania está atrelada à busca dos demais direitos, como à saúde, ao trabalho, ao acesso a oportunidades de desenvolvimento humano e a outras políticas públicas.

De acordo com o Artigo 227, da Constituição Federal (1988), é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito da criança e do adolescente, com absoluta prioridade, à educação e à profissionalização. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que:

> Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (…) (BRASIL, 1990).

A Política Nacional de Assistência Social (2004) é fruto do processo democrático de promoção de condições de dignidade à

população brasileira, conquistando um espaço regulamentado na perspectiva da garantia do direito social.

Para garantia de direitos humanos e efetivação das políticas públicas, compreendemos como imprescindível o entendimento dessas políticas, de direitos e deveres do cidadão, especificamente da criança e do adolescente, por parte de educadores e estudantes. Assim, propusemos uma articulação entre a Educação e a Assistência Social para reflexão e efetivação da garantia de direitos da criança e do adolescente dentro do trabalho da rede intersetorial.

Nesse sentido, é interessante observar de que forma a proposta de compreensão da formação do sujeito para a cidadania, de conhecimentos sobre direitos humanos e políticas públicas se efetiva no discurso e no cotidiano da escola e como isso pode se articular com a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Diante do exposto, quais os conhecimentos os educadores possuem sobre direitos humanos e políticas públicas para favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes atendidos?

Nessa direção, a nossa pesquisa buscou investigar que conhecimentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores apresentam, na perspectiva de favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Essa busca especificamente se expressou em verificar que documentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores tiveram acesso durante o seu percurso profissional; identificar as modalidades e os meios de formação que os educadores receberam no seu percurso profissional; identificar os contextos da prática docente em que os conhecimentos recebidos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes contribuíram para favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes; identificar os principais marcos legais que

estabelecem a garantia de direitos de crianças e adolescentes, no âmbito da Educação no Brasil e no município pesquisado.

Discutimos o trabalho da rede intersetorial pelo viés das políticas públicas, em especial no que diz respeito à articulação entre Educação e Assistência Social, a partir da importância da ética do cuidado nas instituições de atendimento ao segmento de crianças e adolescentes para garantia dos direitos e promoção do desenvolvimento integral, considerando o histórico de desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil e seus desdobramentos dentro da perspectiva crítica educacional, o papel do psicólogo na rede intersetorial, a importância da Lei 13.935/2019, de inserção de assistentes sociais e psicólogos na rede de educação básica brasileira, e a realidade da Educação Municipal de Taubaté.

DESAFIOS DA INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO RELATIVAS AOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O Estatuto da Criança e do Adolescente completou 30 anos de existência no ano de 2020. Desde a sua criação em 1990 até o momento atual, é possível compreender que ainda há muito a ser realizado na perspectiva de implantação e efetivação dos direitos da criança e do adolescente, uma vez que vivenciamos as consequências de violências estruturais sociais e historicamente construídas no Brasil, dentre situações de violência e negligência, exclusão social e educacional, na família, escola e sociedade.

Esse documento representou um grande marco na mudança de paradigma na concepção de crianças e adolescentes no Brasil, afirmando a visão da criança e do adolescente como sujeitos de

direitos e garantindo a perspectiva de justiça social e respeito às garantias fundamentais.

Nesse sentido, é fundamental que a criança e ao adolescente sejam amparados por pessoas comprometidas com os cuidados específicos pertinentes às necessidades desse público, com a promoção de condições de vida e dignidade, que garantam a saúde, a educação, o lazer, a convivência social e comunitária, entre outros direitos para o desenvolvimento integral. Esse compromisso social pertence à família, à escola, à comunidade, às entidades e serviços governamentais que atendem aos interesses de proteção dos cidadãos.

Embora a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente seja um avanço na direção da garantia de direitos, verificam-se atualmente prejuízos no que diz respeito à construção e ao fortalecimento de políticas públicas, investimentos sociais que efetivem o que prevê a lei.

Segundo Vigotski (2009), o homem é um ser multideterminado, influenciado pela história e pelo meio sociocultural, sendo uma síntese das suas relações sociais. Assim, se apropria ativamente do conhecimento construído socialmente sobre a realidade, e a partir desse saber pode vislumbrar potencialidades.

Para o autor, quando aprendemos um novo método de pensamento, um novo tipo de estrutura, e essa experiência de aprendizagem possibilita não somente o desenvolvimento da mesma atividade que foi objeto de aprendizagem, mas ir além dos limites que essa aprendizagem produziu, pelos conhecimentos socializados entre os pares e mediadores.

Dessa forma, se nota a importância do processo de escolarização no desenvolvimento do psiquismo. A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de ideias

sobre as possibilidades de ser e agir na sociedade, e de formação de sujeitos sociais.

Articulada com a concepção histórico-cultural que constitui a escola, Souza (2010) afirma que:

> [...] ela é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc. (SOUZA, 2010, p. 136).

Sendo assim, é necessário revisitar a base epistemológica que sustenta a escola, a qual, portanto, corresponde à visão de mundo e de ser humano que produzem o modo de vida pelo qual se educa atualmente, nesse mundo e nesse tempo sócio e historicamente construídos. Embora a educação seja considerada um direito humano e a escola tenha a função de espaço de proteção social, ainda continua reproduzindo o modo de pensamento das classes dominantes.

Para uma transformação, a educação deve ter suas bases estabelecidas para além do ensino de conteúdos instrucionais e da lógica de trabalho da sociedade capitalista, da crença na meritocracia, que tem no consumo o ideal de vida, e foca no desempenho cognitivo e individual, na competição entre os pares como segredo de sucesso.

Do contrário, a construção moral e ética humanas seriam trocadas pelo objetivo de alcance do gozo da liberdade de consumo como proposta de felicidade no mundo atual.

Nesse sentido, a escola precisa contribuir para o desenvolvimento integral dos adolescentes, construindo uma formação humana e cultural que está para além da aquisição de

habilidades e competências de uma formação escolar voltada para o mercado neoliberal, mas que se alia ao conhecimento e articulação de saberes sobre a realidade, a sociedade, a cultura, e a promoção de formação para a cidadania. Essa é uma das tarefas da Psicologia crítica na escola, como compromisso com o desenvolvimento humano (LÉON, 2018).

Apesar dessa proposição de educação para a cidadania, Santos (2019) afirma que há uma insuficiente sistematização acadêmica sobre a escola como espaço de garantia de direitos, de uma escola que tem como padrão a dignidade humana como princípio pedagógico.

Para Arendt (2007), as relações estabelecidas na esfera pública conferem as condições de dignidade para o sujeito. Para ela, a ação individual deve zelar pelo bem comum. Na esfera pública, o ser humano age como parte singular dentro de uma comunidade humana. A ação política é responsável por englobar e incluir a totalidade dos seres humanos em sua pluralidade, considerando-os em dignidade e em direitos humanos.

De acordo com Ferreira (2010), dada a importância da escola como agente de cuidado de crianças e adolescentes, é necessária uma intervenção escolar precisa, organizada e efetiva, sendo fundamental investir na construção de uma rede de proteção interna e externa entre escola, serviços de Assistência e proteção, na comunidade.

Nessa direção, Eyng (2013) acredita na prevenção de situações de violação de direitos e na garantia de direitos de crianças e adolescentes por meio do trabalho de rede intersetorial.

O Unicef (2021) aponta que durante a pandemia, os estudantes da América Latina foram os mais afetados em uma análise global de fechamento das escolas. Decorrente de um enfrentamento do vírus que não privilegiou a reorganização do espaço escolar para retorno às aulas, o Brasil deixou por um longo

período crianças e adolescentes distantes desse espaço de garantia de direitos.

Além disso, a pandemia de COVID-19 é considerada um importante marcador de aprofundamento das desigualdades sociais, de efeitos prejudiciais catastróficos na saúde mental, na vida econômica e social, na segurança alimentar, no desenvolvimento educacional e nos desafios políticos nacionais e internacionais.

De acordo com a Divisão de Estatística das Nações Unidas (UNITED NATIONS, 2021), a taxa global de extrema pobreza aumentou pela primeira vez em mais de 20 anos, causou um forte impacto na desigualdade social e no desemprego, interrompeu a oferta de serviços de saúde essenciais de tratamento e prevenção, afetou a aprendizagem e o bem-estar de crianças.

No contexto atual, indicamos a importância da inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas, conforme garante a Lei 13.935/2019, para fortalecimento das equipes multiprofissionais na escola, para junção de saberes para melhoria das atividades e relações individuais e coletivas, para contribuições no processo de ensino-aprendizagem e promoção de uma educação com qualidade social.

A Psicologia Escolar e Educacional assume o compromisso social de luta pela inclusão das classes populares e de produção de conhecimentos vinculados com a educação crítica e transformadora. É importante mencionar que essa Psicologia tem buscado, no decorrer da sua história, estudar teorias e construir ferramentas para a aproximação do campo social da realidade cultural brasileira e para intervenção com objetivo de garantia de direitos de crianças e adolescentes.

A PESQUISA

A pesquisa realizada foi quantitativa e qualitativa: quantitativa, pela aplicação do questionário, análise dos dados brutos dos números, tabelas e gráficos; e qualitativa, pelas análises e percepções subjetivas de acordo com o método de pesquisa, que considera a compreensão da história e da trajetória que formou o problema de trabalho diante do significado das relações humanas em um determinado tempo histórico, produzindo novas informações sobre a realidade.

De acordo com a concepção marxista, o homem é sujeito e objeto das relações sociais, sendo o trabalho o ato fundante do ser social. O trabalho mediado pela consciência transforma as próprias condições de existência humana, permite as transformações do homem e, ao produzir o novo e criar possibilidades, também produz novas necessidades, para as quais o homem vai adquirindo novas habilidades e conhecimentos (MARX; ENGELS, 2001).

A Psicologia Histórico- Cultural ou Sócio-histórica se constitui como ciência com base no Materialismo Histórico-dialético, oferecendo uma crítica construtiva, e a partir desse aporte teórico filosófico desenvolve a sua investigação científica. Entende-se que o modelo tradicional de racionalidade e cientificidade são dominados pelo modelo filosófico hegemônico burguês.

Os aspectos humanos objetivos e subjetivos correspondem ao modo de produção da sociedade, pois o homem é um sujeito social, historicamente mediado, sob determinações de base material na constituição do gênero humano, e os atos individuais estão ligados a uma totalidade social (SHUARE, 1990).

A pesquisa foi realizada com 33 educadores (professores, coordenadores, supervisores e diretores) do Ensino Fundamental II

(6º a 9º ano), das escolas municipais do município de Taubaté, região do Vale do Paraíba, interior paulista.

A pesquisa foi autorizada sob número de parecer 4.578.987 pelo CEP – Conselho de Ética em Pesquisa, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo – USP. Foi realizado envio de e-mail por meio de Carta de Apresentação à Secretaria de Educação de Taubaté, seguido de Modelo de Autorização Institucional, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando a Autorização da Secretaria de Educação de Taubaté para a realização da pesquisa.

Conforme direcionado pela Secretaria, foi realizado contato inicial com a Coordenação do Ensino Fundamental para organização do envio da pesquisa por e-mail aos educadores. Sendo assim, a Secretaria de Educação enviou um e-mail para as 54 escolas de Ensino Fundamental II com os documentos acima citados, bem como o Questionário de Pesquisa a ser respondido.

A construção do questionário de pesquisa contou com a solicitação de dados informativos, como endereço de e-mail, declaração de consentimento; de dados pessoais e de caracterização do público-alvo, como Nome completo, Sexo, Idade, Nome da(s) escola(s) onde atua; Nome do bairro onde está(ão) localizada(s) a(s); Função (cargo) que ocupa; Há quanto tempo ocupa o cargo/função; Tempo de experiência profissional; Nome do curso de graduação realizado como formação; Formações que gostaria de destacar. Foram formuladas oito perguntas abertas, sendo as sete primeiras obrigatórias para resposta, e a última, facultativa para sugestões.

A primeira questão abordou “Quais são os documentos que você conhece sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes?”. A segunda, “Você teve alguma formação sobre esses documentos? Se sim, qual foi a formação e qual o tempo de duração? Se não,

escreve apenas “Não”. A terceira, “Você teve alguma formação desses documentos dados pela Secretaria de Educação?”.

A quarta, “Em que situações você se recorda de ter utilizado esses conhecimentos de garantia de direitos da criança e do adolescente na sua prática de educador(a)?”. A quinta, “No período da pandemia, houve alguma situação que tenha chegado até o seu conhecimento sobre a questão da garantia de direitos da criança e do adolescente? Se sim, o que ocorreu? Você pode relatar o fato e as providências que foram tomadas? Se não, escreva apenas “Não”.

A sexta, “Você sabe o que é CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social)? Se sim, por favor, explique. Se não, escreva apenas “Não”.” A sétima, “Você já teve contato com algum profissional desses serviços de CRAS e CREAS? Relate como foi esse contato. Se não, escreva apenas “Não”.” Finalmente a oitava e última, “Sugestões ou observações que você gostaria de apresentar sobre a Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

Realizei revisão bibliográfica, com levantamento e análise documental de documentos relacionados à garantia de direitos de crianças e adolescentes, em âmbito municipal e nacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Constituição Federal Brasileira (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); os Planos de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, Primeira fase (2006), Segunda fase (2012), Terceira fase (2017); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2015); o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013); o Plano Municipal de

Educação (2015-2025); a Base Nacional Comum Curricular (2018); e o Plano Municipal da Assistência Social (2020-2021).

A VOZ DOS EDUCADORES SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

De acordo com a participação dos educadores, a maioria dos educadores citou o conhecimento do documento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA como referência sobre direitos de crianças e adolescentes. A partir disso, se pode pensar por qual motivo o ECA foi o mais citado (58,49%), as possibilidades de oferta de formação e discussão sobre outros documentos que também abrangem os direitos de crianças e adolescentes de alguma forma.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco e representa um rompimento com parâmetros antigos de atendimento a crianças e adolescentes, sendo de fato, um documento muito significativo quando se fala em direitos da criança e do adolescente.

Ele representa a garantia de direitos civis, sociais e humanos, entende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, e estabelece direitos de forma ampla, nos diversos espaços sociais, no âmbito da família, da escola e da sociedade.

Dentre os diferenciais desse documento, podemos destacar a consideração prioritária da criança e do adolescente nas ações e decisões, a prevenção a formas de discriminação, maus tratos e abandono, a promoção de direitos à vida e ao desenvolvimento integral, a condições de alimentação e moradia dignas, além de atendimento de saúde para crianças e mães; o direito à educação gratuita, e educação especial para crianças e adolescentes com deficiência, direito à atenção dos pais e da sociedade, e de

convivência em um ambiente de respeito às diversidades, com liberdade e justiça.

De forma diversa, Ferreira (2010) aponta que os professores geralmente conhecem pouco da legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente, alguns admitindo desinteresse pelo assunto, e nem sempre tomam ciência sobre o Sistema de Garantia de Direitos e órgãos e serviços pertinentes.

Foi observada uma expressão pequena de outros documentos citados além desse, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação às respostas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (19%) e a Constituição Federal (11%), é importante observar a expressividade do número de respostas diante da importância e influência desses documentos na teoria e na prática das ações educativas no país. As leis e dispositivos educacionais também foram formulados para garantia de direitos.

O conhecimento dos educadores sobre esses documentos especificamente, com destaque especial à Lei de Diretrizes e Bases, é fundamental para que os educadores possam requerer aos gestores melhores condições de ensino-aprendizagem para os estudantes, formação inicial e continuada, e inclusive melhores condições de trabalho, referente a direitos para os profissionais da Educação, que trabalham na perspectiva de atuação concreta na garantia de direitos assegurados por lei a crianças e adolescentes.

A importância do conhecimento sobre a Lei de Diretrizes e Bases abrange a possibilidade de influência do docente na articulação sobre direitos e deveres de crianças e adolescentes atendidos, e sobre direitos e deveres de profissionais da Educação. Esse conhecimento pode movimentar os educadores para o ensino

com relação a essa temática na escola, para a prática nas relações escolares, para a articulação entre os pares e gestão.

Para Vigotski (2009), a consciência é histórica e social, pois se forma pela internalização dos conceitos que circulam nas relações entre os sujeitos, por meio da linguagem. Se o tema dos direitos da criança e do adolescente não circula nas relações e na linguagem da escola, como esse tema será parte da formação da mente e da linguagem dos estudantes?

A escola é uma das instâncias que atua na formação do sujeito pelo papel mediador do professor. De acordo com o referencial histórico-cultural, à medida que o estudante se relaciona com o educador, que possui conhecimento historicamente acumulado, ele é conduzido a assumir papeis de nível superior ao qual se encontra, sendo o professor mediador entre os estudantes, contribuindo para a aprendizagem. (SAVIANI, 2011; HENTZ, 2007)

Além disso, o direito é uma dimensão vivida coletivamente. As leis e documentos representativos de direitos representam construções sociais pelo seu histórico e luta de criação e aprovação, como também pela implementação e construção cotidiana quando se concretizar os direitos para os grupos sociais.

A discussão sobre as leis existentes e a escuta, reflexão e debate para a efetivação da lei e condições concretas de existência; para qualificação dos textos das políticas públicas já existentes, bem como para sugestão de outras políticas públicas regionais que abarquem outras necessidades presentes no cotidiano de crianças e adolescentes, educadores e comunidade escolar.

O sujeito se constrói ao construir a história, e nessa experiência, surgem novas necessidades que precisam ser respondidas, o que resulta na superação humana, e constitui esse processo dialético entre o sujeito e a realidade. As leis e documentos

de garantia de direitos passam por alterações constantes, à medida que mudam a relação com a sociedade, e são observadas novas necessidades da realidade que demandam intervenção, para que de fato defendam os interesses sociais em determinado momento histórico.

Nesse sentido, se faz importante a formação continuada e a formação recebida pelos educadores sobre os documentos relativos aos direitos da criança e do adolescente. Quando os educadores foram questionados sobre alguma formação recebida sobre o tema, sendo solicitado destaque sobre o tempo de formação realizada sobre tais materiais, observamos uma timidez com relação aos conhecimentos sobre leis e documentos que estabelecem a garantia de direitos nos âmbitos social, educacional e familiar.

Nesse sentido, é fundamental que a Educação em Direitos Humanos seja parte do conteúdo formativo profissional e da identidade dos educadores escolares, para potencializar a escola como espaço de proteção integral, com vistas à contribuição com a rede de proteção do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Dessa forma, a escola poderá ser efetivamente um espaço formal de formação em direitos humanos.

Assim, além da formação específica para educadores, o diálogo em rede e o compartilhamento da visão da política de Assistência Social sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes como intercâmbio com a Educação também é importante, pois existem diferenças de olhar entre os dois setores sobre o mesmo tema e público atendido, de acordo com a formação vivenciada e as relações sociais internalizadas por cada grupo de profissionais, uma vez que os conhecimentos e as experiências do ambiente social formam os nossos processos psicológicos superiores de percepção, memória e linguagem (VIGOTSKI, 2009).

Sobre situações que chegaram ao conhecimento do educador que envolvessem garantia de direitos de crianças e adolescentes, os educadores indicaram situações que identificaram como pertinentes à garantia de direitos de crianças e adolescentes, sendo que as respostas apresentadas não limitam o aparecimento de outras ocorrências, de outros tipos, nem representam uma expressão da amostra geral de ocorrências necessariamente notificadas. Sendo assim, a consistência das observações dos educadores esteve para o grau de conhecimento deles.

Uma das ações apontadas pelos educadores entendidas como violação de direito foi a verificação da frequência escolar dos estudantes nas atividades remotas que se refere à orientação: "III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.", apontada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – LDBEN (1996).

Na visão de Ferreira (2010), os investimentos em treinamentos para melhoria da prática na escola de reconhecimento de violação de direitos de crianças e adolescentes têm sido concentrados na área da Saúde, e não na Educação, resultando nem em identificação, nem notificação de casos.

Observamos que ainda existe uma dificuldade por parte dos educadores de identificar o nome, a função, e o objetivo dos serviços de Assistência Social, CRAS e CREAS, presentes na rede intersetorial. Assim como essa dificuldade foi observada na realidade dos educadores, pode, talvez, também ser encontrada por outros profissionais que integram a rede.

Para tanto, se faz necessário um trabalho de rede que possa divulgar a apresentação de todos os serviços que integram a rede de proteção integral da criança e do adolescente, assim como realizado por Schuistak, Perrude (2014), que realizaram encontros de CRAS

com escola pública parceira para apresentação das ofertas de políticas assistenciais na rede.

Sobre os conhecimentos de educadores sobre CRAS e CREAS, acreditamos que seja necessário um envolvimento dos serviços da Assistência Social para apresentação da sua identidade, função e objetivos aos serviços da rede intersetorial que já existia no município, visto que muitos educadores participantes da pesquisa também apresentam tempo de contratação recente, e diante da instabilidade do quadro de professores no município, temos uma justificativa concreta sobre esse contínuo conhecimento a ser desenvolvido dentro do quadro de mudança de profissionais.

Além disso, quando os serviços intersetoriais se apresentam, é necessário um trabalho constante da gestão dos serviços para fortalecimento da oferta de condições de trabalho de rede, como o apoio para oferta de disponibilidade de tempo e de recursos humanos para efetivação de um trabalho intersetorial.

Observamos que à medida que o serviço se apresenta para a rede, ele se torna mais conhecido, é identificado o público atendido em comum com os demais serviços da rede, são observadas possibilidades de construção de projetos entre os serviços, e mais demandas são levantadas para serem trabalhadas coletivamente, aumentando os encaminhamentos e a demanda de atendimento no equipamento ou unidade.

É necessária a inclusão de momentos de discussão de rede dos casos atendidos, de reflexão conjunta, além da prática de atendimento em si a crianças e adolescentes e suas famílias, e de realização de projetos coletivos na agenda de cada serviço.

As ações podem ocorrer de forma específica em cada Secretaria, mas é fundamental que as Secretarias saibam o que as instituições parceiras fazem, como estão trabalhando e que pontos atuam em comum, seja com temas que se repetem, se

complementam, ou com o mesmo público-alvo, as mesmas famílias. Nesse caso, os profissionais podem se sentir mais compreendidos, partilhando entre si os desafios, os conflitos, dilemas existentes neste trabalho com a mesma demanda e público atendidos.

Assim como a população pode ser vista de forma integral, quando reunimos os diversos olhares da rede sobre aquela realidade vivenciada pela família, o trabalho em rede também pode ser visto como um todo de escuta e intervenções. Podemos considerar essa forma de trabalho em rede uma consolidação de uma proteção social integral.

É possível que à medida que os educadores passem a conhecer a rede de serviços, possam despertar para observação de situações vivenciadas pelos estudantes na escola e pensarem em possibilidades de encaminhamentos coerentes. Sendo assim, conhecer a rede também é motivador para criação de um olhar protetor da criança e do adolescente. Outro aspecto fundamental é tomar conhecimento sobre os fluxos de atendimento e protocolos estabelecidos para atendimento e encaminhamento de famílias na rede intersetorial.

Os espaços sociais da comunidade, da rede de atendimento e serviços, são espaços de movimentos de reconstrução ativa de espaços de direitos, de participação, de trabalho de construção de lugar social, de pertencimento, de preocupação coletiva com as necessidades de todos.

Nesse sentido, a rede de atendimento municipal local precisa demonstrar respeito e condições de confiabilidade para construção de algo em comum. Dessa forma, observamos os discursos e hábitos das instituições ditas “instituições de cuidado”, na família, na Educação, na Saúde e Assistência Social, quando os direitos humanos realmente são vividos na prática.

Nesse sentido, o conhecimento dos equipamentos da Assistência Social como CRAS e CREAS se faz necessário para construção da consciência de existência dessa rede para a Educação e os educadores, para construção de articulação, relações horizontais entre os parceiros, interdependência dos serviços, ampliação do olhar sobre questões complexas e estabelecimento de foco para que cada segmento pode atuar na efetivação da garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação do campo trouxe reflexões sobre como a interlocução entre a Assistência Social e a Educação podem contribuir para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente e as políticas sociais na Educação, onde a pesquisa se materializa.

Em tempos de pandemia do novo coronavírus (COVID-19), vislumbramos as consequências de um modo de vida atual individualista. O fenômeno da pandemia em 2020 escancarou fragilidades e lacunas em nossos sistemas de Educação, Saúde e Assistência Social, mostrou equívocos de entendimentos na proposição de políticas e programas ofertados para a população em emergências, em meio a crescentes vulnerabilidades e riscos sociais nas comunidades, e apontou para a realidade da importância da responsabilidade social pelo cuidado ético nas instituições.

Ainda, sabemos das dificuldades que as classes populares apresentaram para o acesso à continuidade do processo de escolarização e aprendizagem durante a pandemia, devido ao precário ou nulo acesso à internet e dispositivos que tornassem possível o acesso ao ensino de forma remota.

A relação de crianças e adolescentes com o conhecimento ocorre numa relação dialógica com os educadores, pelo

conhecimento construído nas e pelas relações sociais e pela experiência de conhecimento dos sujeitos com o conhecimento já elaborado historicamente, proporcionando saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico, numa visão integral do desenvolvimento humano.

A inserção de temas como a garantia de direitos de crianças e adolescentes na formação de educadores promove o engajamento e o despertar do compromisso ético-político do educador, bem como incentiva a introdução do tema no cotidiano escolar, além da proposta de atividades interdisciplinares e o acesso aos estudantes, a discussão em espaços coletivos.

Dessa forma, é possível que o trabalho de formação sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes possa ainda apresentar um desdobramento de escuta e espaço para conscientização sobre direitos e deveres nas demais esferas, como sobre as condições de trabalho dos que atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, ou seja, a compreensão dos direitos e deveres entre estudantes e professores que devem ser cumpridos na escola e na sociedade. (EYNG, 2013)

Nesse caso, sugerimos o fortalecimento das equipes educacionais para o trabalho intersetorial, principalmente entre as Secretarias de Educação e Assistência Social, com a proposta de mais formações direcionada aos educadores, especificamente sobre essa temática, promovidas pela Secretaria de Educação e um apoio da equipe multidisciplinar escolar para desenvolvimento de ações coletivas na escola.

Observamos que a temática da garantia de direitos se expressa nas práticas escolares de forma ainda tímida nos conhecimentos de educadores, se apresentando como desafio à ampliação do processo de apropriação da temática dos direitos para

crianças e a adolescentes entre educadores nas escolas, para que tais direitos se efetivem no processo de escolarização.

Nesse sentido, temos a percepção de que a temática não faz parte da escola ou da formação de educadores, mesmo sendo da esfera de atribuição do papel da escola, dos gestores e educadores, sendo o reflexo de uma formação de educadores fragmentada, e de uma escola conteudista.

A reflexão sobre a atuação da Psicologia nos contextos educacional e social é um convite a repensar essas estruturas educacionais e sociais, e a participação profissional na construção de políticas públicas pautadas no compromisso social, nas necessidades reais da população atendida, na promoção de condições para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes atendidos com objetivo de efetivação de garantia de direitos.

Portanto, a importância do processo de implementação da Lei 13.935/2019. No caminho de experiência de contato com a rede, e em especial nessa pesquisa, sugerimos a construção de materiais e promoção de métodos de um trabalho formativo com educadores sobre a temática. Precisamente na construção de um caminho de experiência de contato com a rede instituída, constituída, integrada, articulada, nesse desafio de implementação.

A ética do cuidado se apresenta na efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes nas instituições de cuidado de Assistência Social e Educação, bem como no investimento do Estado na formação de profissionais que atuam no campo social para contribuir com o fazer ético nas instituições.

Assim, compreendemos o processo de implementação da Lei 13.935/2019 como política pública permanente de Estado, para destinação de recursos e para formação de profissionais, constituição de uma rede articulada, informação da população e integração desta

comunidade na gestão, e implementação de aprimoramentos dentro das necessidades locais em cada território especificamente.

A discussão da garantia de direitos de crianças e adolescentes pode apresentar como desdobramento a reflexão sobre a defesa de direitos dos educadores e demais profissionais da Educação, que são trabalhadores que contribuem diretamente para a promoção das condições de desenvolvimento humano de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, as gestões de políticas educacionais e sociais municipais são fundamentais para articulação dos interesses dos segmentos sociais, educadores, equipe multiprofissional, de assistente sociais e psicólogos na Educação e Assistência Social, como forma de intervenção para criação de uma cultura de promoção de direitos para crianças e adolescentes no município.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993**. Brasília: Planalto, 1993. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2012. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

EYNG, A. M. "Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede". **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 26, n. 2, 2013

FERREIRA, A. L. "A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes". *In*: ASSIS, S. G. *et al.* (orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

HENTZ, M. I. B. “A formação do sujeito: tecendo uma compreensão”. **Revista Linhas**, vol. 1, n. 1, 2000.

LÉON, G. A. F. “Acerca de las tareas de la psicología en el mundo globalizado actual (hacia una plataforma histórico culturalista para la educación)”. *In*: BEATÓN, G. A. *et al.* (orgs.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural**: interfaces Brasil-Cuba. Maringá: Editora da UEM, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach. B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Editora Boitempo, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de Submissão e Rebeldia. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

SANTOS, E. “A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira”. **Educação e Pesquisa**, vol. 45, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SCHUISTAK, R.; PERRUDE, M. R. S. “Diálogos entre a escola e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS): construindo um trabalho em rede”. **Cadernos PDE**, vol. 1, 2014.

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética**: meu olhar. São Paulo: Editora Terracota, 2017.

SOUZA, M. P. R. “Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: desafios contemporâneos”. **Em Aberto**, vol. 23, n. 83, 2010.

TAUBATÉ. **Lei n. 5.035, de 21 de julho de 2015**. Taubaté: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <www.taubate.sp.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

TAUBATÉ. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Taubaté: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <www.taubate.sp.gov.br>. Acesso em: 23/09/2023.

UNITED NATIONS. "The Sustainable Development Goals Report". **United Nations** [2021]. Disponível em: <www.un.org>. Acesso em: 20/09/2023.

VIGOTSKI. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO 10

Trajetórias de Escolarização de Pessoas LGBT e Formação de Professores da Educação Básica: Articulações Possíveis

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Camila Ribeiro da Silva

André Luiz Machado das Neves

Iolete Ribeiro da Silva

Fernanda Priscilla Pereira Calegare

Eduardo Barbosa de Menezes Guimarães

Este estudo é parte de uma pesquisa multicêntrica que buscou entender os desafios da formação de professores na Amazônia para a promoção do direito à educação de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT.

Teve o intuito, ainda, de identificar os desafios de formação inicial e continuada de professores no Amazonas para a garantia do acesso e permanência na escola de estudantes LGBT, tendo como fenômeno de interesse as trajetórias de vida de pessoas LGBT. Este artigo privilegia o estudo dos eventos, acontecimentos, experiências e vivências relacionadas ao processo de escolarização e participação política no contexto escolar.

Pretendeu-se, a partir do estudo dessas trajetórias, extrair contribuições para qualificar a formação de professores na direção de uma educação inclusiva das pessoas LGBT. Ao compreender as narrativas dos/as estudantes procura-se ampliar a identificação de suas demandas e necessidades de apoio no espaço escolar, reconhecer seus direitos e identificar conteúdos que podem ser trabalhados na formação de professores a fim de produzir ferramentas cada vez mais inclusivas.

A formação de professores é atravessada por múltiplos dilemas e desafios, destaca-se aqui o compromisso que essa formação deve ter com a superação das desigualdades socioeducacionais e o respeito à diversidade sexual e de gênero, notadamente voltadas ao público LGBT, e suas interseccionalidades (raça/cor, etnia, classe, território, geração, escolaridade e outras).

De acordo com Wendt e Scholl (2011), as desigualdades socioeducacionais referentes a grupos marginalizados são um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade. Os autores consideram que tal questão parece estar vinculada a um estado de cristalização de práticas docentes, que se pautam em métodos pedagógicos concebidos para grupos homogêneos, desconsiderando, portanto, as especificidades de cada sujeito e seu processo de emancipação política.

No caso específico desta pesquisa, compreende-se que tanto a formação de professores quanto a escola contemplam a perspectiva hegemônica da heteronormatividade, que acaba por trazer consequências para a atuação do/a professor/a, fragilizam o respeito à diversidade sexual e de gênero e, reduzem o acesso e permanência de pessoas LGBT no cotidiano escolar.

Cruz (2008) considera que a escola e outros espaços sociais direcionam esforços para reafirmar a regra da heterossexualidade e cisgeneridade, e com isso, silenciar outras manifestações que escapam aos padrões do binarismo sexual.

Diante disso, o cotidiano escolar pode proporcionar um ambiente de exclusão e apagamentos, como por exemplo, quando estudantes transexuais são constrangidos/as no momento da chamada ao não se utilizar o nome social.

Neves e Silva (2015) consideram que o/a professor/a, ao ter contato com a formação para diversidade sexual e de gênero podem ser protagonistas na construção de uma escola inclusiva que

contribua para a promoção de direitos sociais, de cidadania, de equidade de gênero e para o enfrentamento das situações de LGBTfobia.

Os/as professores/as, nesse contexto, podem ser agentes de transformação social no ambiente escolar, desde que tenham acesso a uma formação inicial e/ou continuada comprometida com o respeito à diversidade sexual e de gênero. Essa é uma medida importante para que professores/as não atuem de modo "improvisado" e/ou utilizem concepções sexistas na mediação realizada em sala de aula. Casos de LGBTfobia geralmente ocorrem quando essas condições não são atendidas (NEVES, 2013).

A formação inicial de professores ainda ocorre em um contexto heteronormativo (CARDOSO; BERTOLDO; SANTOS, 2020). É perceptível que a formação de professores – inicial ou continuada – precisa incluir conteúdos relacionados às sexualidades e identidades LGBT, e sobretudo, deve considerar a perspectiva das pessoas que serão atendidas nessa política pública – os/as estudantes.

A participação das pessoas LGBT na tomada de decisões no espaço escolar pode colaborar na produção de espaços formativos que promovam a democracia, fomentem relações igualitárias e não privilegie somente a heterossexualidade, a cisgeneridade, e a perspectiva de gênero determinista e biologicista.

É relevante o desenvolvimento de pesquisas que procure compreender, por intermédio das narrativas formativas, de que forma os sujeitos LGBT, a partir de sua inscrição sócio-institucional, significam a sua trajetória de formação acadêmica e o processo de acesso e permanência no contexto universitário.

Este texto, por sua vez, ser um recurso social dotado de potencialidade pedagógica e libertadora de pessoas LGBT identificando pressupostos para a convivência na diversidade no contexto escolar.

A escola é uma instituição histórica na construção das sociedades, que cumpre papel primordial na formação de sujeitos e, a escola pública brasileira, respalda-se do ponto de vista legal, no conceito de democracia e no exercício dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos (SILVA, 2005).

A partir de um olhar sócio-histórico, a escola e a formação de professores são influenciadas pelos modos de pensar e de se relacionar da sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia e contribui para as transformações sociais. Portanto, torna-se importante problematizar a relação entre as vivências escolares e os compromissos sociais da escolarização.

Trajetórias escolares correspondem às formas de viver na instituição escolar. A escola é um dos primeiros grupos sociais em que a criança é inserida. Logo, é preciso pensar na escolarização como um processo, um caminho e uma trajetória a ser construída.

A escola é um dos principais espaços de socialização, trocas e ensino-aprendizagem que é vivenciado e experienciado desde a infância. Para que esse espaço possa ser promotor de desenvolvimento, é preciso ser inclusivo, acolhedor e que respeite as individualidades de quem o constitui.

Neste artigo analisaremos narrativas de estudantes LGBT com o objetivo de compreender a trajetória escolar, as descontinuidades e elementos relacionados à sua inclusão, exclusão e participação política no contexto educacional. E com base nessas reflexões serão apontadas contribuições que possa subsidiar a qualificação da formação de professores (as) na direção da educação inclusiva.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de narrativas. O trabalho de campo constituiu-se na coleta de dados, por intermédio de narrativas de formação escolar dos estudantes LGBT produzidas através de entrevistas individuais e grupos focais.

Por meio de uma amostragem não-probabilística e de conveniência, foram - selecionados sete estudantes LGBT: 1 mulher lésbica cisgênero, 1 homem heterossexual transexual, 5 homens gay cisgêneros, no Campus da UFAM de Manaus. Buscou-se também contemplar os diferentes marcadores de idade, raça, cor, etnia, e outros, na escolha das pessoas. Todos/as os/as participantes tinham idade igual ou superior a 18 anos e estavam com matrícula ativa em 2018.

As entrevistas semiestruturadas abordaram as trajetórias escolares com questões sobre como significam o ambiente social da universidade, suas experiências acadêmicas e implicações destas para o seu processo de escolarização. As entrevistas foram realizadas em sala reservada da Faculdade de Psicologia que possibilitou a gravação em áudio.

Foi estabelecido o *rapport*, esclarecido o propósito da pesquisa e em seguida solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), sob o protocolo de nº 2.494.238/18. Os nomes reais foram alterados por códigos com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados.

Utilizou-se a análise construtivo-interpretativa apresentada por González Rey (2002, 2005). Foi realizada a leitura do material para identificar os indicadores de sentido a partir do objetivo

proposto na pesquisa e em seguida, eles foram interpretados e reunidos em categorias.

Nesse processo, o/a pesquisador/a tem um caráter ativo e, por isso, os resultados não expressam apenas o objeto de estudo, mas também o momento histórico do pesquisador, pois a construção do conhecimento é uma produção humana. Em razão disso, os/as autores/as evidenciam, que os resultados encontrados devem ser vistos como dinâmicos e abertos a novas interpretações, rompendo com a concepção de resultados e universais que se esgotam em uma única pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados construídos a partir dos materiais coletados. Estão divididas em três subseções. A primeira intitulada (Des)continuidades na escola: inclusão e exclusão na trajetória escolar, aborda as impressões sobre o ambiente escolar, o impacto dos acontecimentos cotidianos e as ações ou inações da comunidade escolar frente às violências. A segunda, denominada Participação de sujeitos LGBT no contexto escolar, apresenta as incursões das pessoas LGBT no contexto escolas. E por fim, a quarta apresenta apontamentos sobre as articulações possíveis entre a formação de professores e as trajetórias de escolarização.

(Des)continuidades na escola: inclusão e exclusão na trajetória escolar

A escola produz e reproduz as diversas formas de violências existentes na sociedade. Evidencia-se esse fenômeno quando, dentre

os sete entrevistados, quatro afirmaram que já sofreram diversas formas de violência dentro do ambiente escolar.

Podemos observar essa manifestação de preconceito e violência na fala do entrevistado 2:

> No ensino fundamental, eu costumava... gostava muito de brincar de queimada e de elástico e tal, outros jogos que era mais frequente eu jogar com meninas. E depois começou um certo momento, eu não me lembro bem qual, quando eu já tava na terceira ou quarta série foi que eu comecei a ouvir, é... questões sobre como me chamavam de viadinho, bichinha, de gay, mulherzinha e eu não entendia muito bem o que era aquilo, só porque eu andava com mulheres na maior parte do tempo. Ensino fundamental até o oitavo ano, até quando eu comecei a perceber mais o que poderia significar aquilo, é... foi convivendo muito com esses xingamentos e tal. Já no ensino médio eu continuei convivendo com alguns xingamentos (...).

As agressões verbais são marcadores presentes nas trajetórias de todos os entrevistados. Identificamos também, no relato do Entrevistado 1, episódios de LGBTfobia durante todo seu processo de escolarização, a partir do momento que as pessoas que o circundavam identificavam que seus comportamentos e a expressão de sua sexualidade divergiam do padrão socialmente esperado.

De acordo com Louro (2003), a LGBTfobia se caracteriza pelo medo, a aversão, o descrédito e o ódio direcionado às populações LGBT como forma de desqualificar e desvalorizar por não performar seus gêneros hegemônicos.

É um dispositivo regulatório da sexualidade que tem como finalidade a manutenção da heteronormatividade. Tudo que divergir a essa heteronormatividade sofrerá LGBTfobia, já que infringem as normas de gênero que, sabemos, privilegiam a heterossexualidade (BUTLER, 2003).

Um assunto muito abordado durante as entrevistas aplicadas foi a omissão dos/as profissionais que atuam no ambiente escolar, pois como responsáveis daquele meio, em tese, deveriam diariamente trabalhar em prol da educação em direitos humanos. Entretanto, de acordo com as/os entrevistadas/os ocorre o oposto, visto que muitos se silenciam diante de tais violências ou muitas vezes a produzem ou a reproduzem.

Observamos isso no relato do entrevistado 1, onde relata ter passado uma situação de LGBTfobia dentro da escola, na frente da diretora e a única atitude dela foi pedir que o aluno se retirasse da sala de aula, pedir respeito e orientar que o assunto em pauta seguisse. O entrevistado 1 comenta que:

> (...) Toda influência que a gente recebe em casa e da sociedade, a gente costuma transmitir na escola. A gente se sente mais liberal na escola! Se a gente quer, por exemplo: bagunçar e chama a pessoa de viadinho, a gente vai chamar ela na escola. (...) Quando eles não colocam freio nesses assuntos ou nesses alunos, eles vão continuar achando que isso é normal. Porque se na escola pode, por que aqui não pode? Na minha casa eu posso porque se meu pai é preconceituoso e a minha mãe é preconceituosa, eu vou chegar na escola, eu com certeza vou ter uma carga mais forte de ser preconceituoso e se meu professor não me limita, pra mim vai ser uma coisa normal (...).

Segundo Louro (2010, p. 41), a escola é um espaço que se empreende em garantir que "meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade". Três entrevistados disseram não ter passado por nenhuma violência ao decorrer do seu processo de escolarização e de sua vida em sociedade, mas essas marcas aparecem veladas em seus discursos.

Um exemplo disso, é o entrevistado 7 que ao decorrer da entrevista relatou ter sofrido inúmeras agressões dentro e fora da escola, mas ao final da entrevista, afirmou não ter sofrido nenhuma violência. Podemos considerar isso uma forma de resistência e não compreender o processo de violência pelo qual passou. Um de seus relatos, narra que:

> Eu sempre fui uma criança muito viada (sic). (...) sempre me tolhiam porque eu gesticulava muito ou "você tem que engrossar sua voz". Essas coisas, né, que a gente vai naturalizando e só se percebe mais adiante, mas em casos de constrangimentos mesmo eu lembro que na quinta série um professor de português que eu tinha me chamou de veado, assim, de uma forma bem pejorativa, gritando comigo porque ele queria que eu me comportasse na sala de aula. Eu sempre fui muito de conversar (...), se irritou com isso e acabou me tratando assim, mas eu não cheguei a denunciar e não fiz nada. Só absorvi. (...) Eu tinha mais essas coisas com meus vizinhos de bullying e uma questão de musiquinhas que eles faziam pra mim, horríveis, (...) bem homofóbicas. (...) No segundo ciclo do ensino fundamental, eu lembro de umas situações de alguns amigos que, acho que já sabiam, e tiravam onda porque já era uma fase que a gente já começa despertar pra nossa sexualidade. Então já tem uma questão de contato com o corpo e

> sei lá, não sei se aquilo foi me violentando. Eu tirei aquilo como uma brincadeira de mal gosto, mas sei lá eu sofri algumas brincadeiras de mal gosto na oitava série de uns meninos. (...) É, aquilo era um abuso, mas também a gente nem vai se dar conta assim né.

Esta narrativa apresenta uma experiência de discriminação e violência verbal sofrida por um indivíduo que se identifica como gay desde a infância. A discriminação e o preconceito são formas de violência psicológica e emocional que podem ter efeitos duradouros e prejudicar a saúde mental das pessoas LGBT+.

A narrativa indica que a violência e o preconceito são normalizados na sociedade, muitas vezes sendo percebidos como brincadeiras ou piadas, o que pode dificultar a denúncia e a busca por ajuda. Essa normalização pode levar à internalização de sentimentos de vergonha, culpa e baixa autoestima em pessoas LGBT.

Castro, Abramovay e Silva (2004) classificam essas brincadeiras como violência e chamam atenção para a naturalização de expressões ofensivas, principalmente em ambiente escolar, em episódios nos quais a vítima comumente banaliza a situação e não percebe o ocorrido como algo negativo e intencional, contribuindo para o recrudescimento do contexto de violência.

A narrativa também destaca a importância de uma educação inclusiva e respeitosa com relação à diversidade sexual e de gênero. A falta de educação e conscientização sobre essas questões pode contribuir para a perpetuação do preconceito e da violência. A narrativa evidencia a necessidade de criar espaços seguros e acolhedores para pessoas LGBT+, onde elas possam se expressar livremente sem medo de violência e discriminação

A LGBTfobia é um discurso institucionalizado que possibilita práticas de exclusão. A partir disso, podemos afirmar que no âmbito escolar também identificaremos a reprodução dessas práticas (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011). Compreendemos, então, que a existência da LGBTfobia gera um sofrimento imensurável, podendo causar uma negação de todas as violências que sofreram.

Participação de sujeitos LGBT no contexto escolar

As inúmeras violências contra as pessoas LGBT, no Brasil, expressa em relatórios, é assustadora. O relatório de 2017 produzido pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) apontou que a cada 19 horas uma pessoa LGBT é morta ou se suicida, fato que torna o país campeão em crimes sexuais e de gênero, com maior risco para as pessoas trans e travestis (GGB, 2017). Nesse contexto brasileiro, onde a violência e preconceito predomina, é importante refletir sobre quais ações educativas as instituições educacionais podem assumir para disseminar o conhecimento sobre a diversidade sexual e de gênero.

Abordar temáticas voltadas para gênero e sexualidade na escola é uma estratégia importante, pois demarca a existência de sexualidades diversas. Além disso, reforça a relevância do respeito à diversidade, a empatia e a garantia à dignidade. O entrevistado 1 relata diversas tentativas de abordar temáticas voltadas para gênero e sexualidade dentro da escola, mas aponta que sempre houve resistência.

> Eu saí do ensino médio em 2017, tem pouco tempo. Eu acho que pouca coisa mudou. Eu fui um aluno que era muito participativo, eu fui presidente do grêmio. A gente selecionava muitos assuntos que era pra

> trazer em pauta que era pra dentro da escola... muitas palestras e tudo mais. Então, introduzir esse assunto sempre foi um pouco complicado porque esses assuntos chegam em casa e os pais não têm uma boa recepção de assuntos assim, então a escola, ela tenta... eu vim de uma escola pública, ela tenta ser imparcial, ela tenta não colocar esses assuntos porque ela não quer que os pais cheguem e dizem "pô, vocês estão conversando sobre isso", que não interpretem bem essa situação. Mesmo que seja uma palestra pra esclarecer situações da vida para seus filhos.

A narrativa apresenta uma reflexão sobre a dificuldade de introduzir temas relacionados à diversidade sexual e de gênero nas escolas, mesmo quando há iniciativas como palestras e discussões em grêmios estudantis. A resistência dos pais em relação a esses assuntos pode ser atribuída à falta de educação sexual e à perpetuação de estereótipos e preconceitos. Esse contexto reforça a importância de uma educação inclusiva e respeitosa com relação à diversidade sexual e de gênero, que contemple esses temas desde cedo na formação dos estudantes.

Além disso, a narrativa aponta para a necessidade de uma abordagem pedagógica que leve em conta a diversidade cultural e social, incluindo as diferentes visões de mundo e religiosas. Isso pode contribuir para uma compreensão mais ampla e respeitosa das diferenças.

A narrativa destaca a importância do diálogo e da comunicação entre escola, estudantes e famílias, para que os pais possam compreender melhor a importância desses temas e a escola possa lidar com possíveis resistências de forma adequada. A escola possui um espaço privilegiado de implementação de políticas públicas que possibilitam a saúde de crianças e adolescentes, e inserir o debate sobre a sexualidade na escola como tema transversal,

com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), pode ser uma das estratégias de enfrentamento e disseminação de conhecimento sobre o assunto (BORGES; MEYER, 2008).

O Entrevistado 1 aponta que vivenciou um momento de violência e que não houve amparo da diretora da escola, apesar de ter presenciado o acontecimento.

> (...) Eu tenho um amigo (...). Ele sempre foi mais afeminado e sempre não teve medo de dar a cara a tapa. Ele era até meu vice-presidente do grêmio e a gente tava fazendo campanha e um garoto falou... "pô", é... eu não lembro exatamente, mas ele falou assim: "eu não vou votar em vocês porque vocês são dois viadinhos". E na hora né, a gente tava numa plenária... na hora eu fiquei bem... bem chateado com aquilo porque em nenhum momento estava se colocando em questão a minha orientação sexual ou a dele e sim as propostas que estavam ali. E perceber como isso influencia, como as pessoas te julgam, independente se tu fores uma pessoa de bom carácter ou não, ou se você tiver, como no caso, boas propostas ou não... é uma coisa muito complicada de se aceitar na hora porque não é um assunto que tá em pauta. Não era o assunto que estava em pauta. Isso foi em público. Eu acho que tinha uns cinquenta alunos na sala de aula. E aí a diretora... a gente nem entrou na questão porque a diretora já pediu pra eles se retirarem, mas também não fez nenhum tipo de menção. Só pediu respeito e que as pessoas focassem no debate mesmo. Então essa foi, assim, pra mim a coisa mais... como eu posso dizer? Complicada de se ver.

Essa narrativa apresenta um relato de preconceito e discriminação contra um estudante por sua orientação sexual. O relato mostra como as pessoas são julgadas com base em suas características pessoais, independentemente de sua personalidade ou habilidades. Além disso, a narrativa destaca a dificuldade de lidar com situações de preconceito e discriminação quando elas ocorrem em um contexto público, como uma plenária na escola.

A reação da diretora, que pediu para os responsáveis pelo preconceito se retirarem, mas não fez nenhum tipo de menção específica ao incidente, também é um exemplo de como a questão do preconceito pode ser tratada com discrição, o que pode fazer com que os afetados se sintam ainda mais isolados e desamparados.

Essa narrativa pode ser útil para entender como a discriminação pode ocorrer em diferentes contextos e afetar negativamente as pessoas. Além disso, ela pode ajudar a conscientizar as pessoas sobre a importância de promover a igualdade e combater o preconceito em todas as áreas da vida, incluindo a escola.

A ausência de debates referentes a gênero, sexualidade e diversidade contribuem para situações como a que o entrevistado 1 passou se repitam cotidianamente. Tal fato dificulta a construção de reflexões acerca da temática que impacta diretamente a vida escolar de educandos/as LGBT que são expostos a diversas formas de violência.

De acordo com Borges e Meyer (2008), pensar sobre o potencial educativo, crítico e questionador da escola pode levar a mudanças de comportamento e, quando combinada com outros espaços, pode contribuir para a transformação social a longo prazo. Além disso, a escola pode ser um instrumento para gerar mudanças pessoais e coletivas.

É da relação entre professores/as e seus pares, entre estes/as e seus alunos/as e entre os próprios alunos/as que nasce a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade. Daí a importância de pesquisas sobre as vivências escolares, especificamente, na Amazônia, que compreendam as vivências de sujeitos LGBT, suas construções subjetivas sobre seus momentos escolares para que, professores e alunos sejam protagonistas de uma universidade que promova a diversidade e a democracia.

Construir uma educação inclusiva é uma forma de fazer com que a escola desconstrua preconceitos que se cristalizaram em nossa cultura. Isso pode ser feito por meio de planejamento curricular que tenha como uma das pautas a diversidade sexual e de gênero em uma perspectiva crítica, reflexiva e contextual, sendo possível formar educandos e educadores (BORGES *et al*., 2011).

Neste sentido, aludimos à necessidade de reestruturação da dinâmica de organização das ações desenvolvidas no espaço escolar. Isso porque os métodos/metodologias tradicionais que durante algum tempo foram considerados inquestionáveis e as relações de poder que foram consideradas imutáveis e necessárias à manutenção da dinâmica escolar já não conseguem responder aos anseios que emergem atualmente dos estudantes. Assim, repensar o contexto escolar, iniciando-se pela formação dos professores assume roupagem subversiva, na medida em que permite trilhar novos horizontes para atender aos anseios dos/as sujeitos/as.

Nesse sentido, Pimenta (2002) destaca que a formação dos professores é um processo de *autoformação*, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciada nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo os saberes que constantemente reflete na e sobre a prática. Pensar as trajetórias de escolarização de pessoas LGBT pode, então, se

articular com a formação de professores, no sentido de contribuir com uma educação em favor dos direitos humanos, conforme será desenvolvido na subseção a seguir.

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS LGBT E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

A análise das trajetórias de escolarização de pessoas LGBT e as experiências de silenciamento e violências já descritos neste capítulo, oferecem pistas para articulações dessa temática com formação de professores. Está necessariamente inserido nessa discussão, o modo como os professores concebem sexualidade e gênero, bem como concebem escola e educação, além das formas de abordagem na docência.

Parte dos professores e gestores ainda se valem de concepções morais e/ou religiosas, ou convenções socioculturais para lidar com assuntos relacionados à sexualidade e gênero, gerando tratativas que reduzem a temática ao aspecto biológico, reprodutivo ou patológico, ou que negam a sexualidade como expressão pertencente ao ser humano, acarretando falas e intervenções punitivas que questionam e negam a própria existência do estudante LGBT e as diversas formas de se manifestar na vida.

Muitos educadores encontram dificuldades para lidar com as diversidades, às vezes na própria vida privada, mas especialmente com os modelos mais fluidos e mutáveis das identidades sexuais. Segundo Louro (2010), a dificuldade de compreender as propriedades de fluidez e inconstância da sexualidade são justificadas pela centralidade que ela adquiriu nas sociedades modernas, isso porque a referência mais estável sobre os indivíduos

é a sua identidade de gênero e sexual. Assim, lidar com essas diversidades desencadeia um temor frente a incerteza e ameaça de dissolução desse padrão a favor de uma identidade não fixa.

Diante dessa realidade, a formação de professores pode ser apontada como um dos focos de transformação das relações educativas. Em termos de diretrizes governamentais, já existiram iniciativas no sentido de aprofundar e ampliar a formação de professores com relação a diversidades, principalmente no período anterior à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, tais políticas apresentavam, ainda, limitações epistemológicas na tratativa dos termos diferença e diversidade, acabando por conduzi-los, também, como marcadores sociais, possibilitando noções que identificam os homossexuais como "sujeitos da diferença e da diversidade", gerando segregações e agrupamentos perceptivos, em vez de considerar a diferença como aspecto pertencente ao desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo, a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil e as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo e com a construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas.

Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. Candau (2012) destaca que na atualidade existem no Brasil um substancial conjunto de normas e

de políticas públicas com foco na promoção e proteção dos direitos humanos.

Porém, ao mesmo tempo em que se processam movimentos de avanços, existem retrocessos nesse âmbito. Atualmente o Brasil passa por um movimento político em que se acirra a dualidade da opinião popular e dos legisladores e se fortalece um discurso de uma ala mais conservadora que ameaça de forma contundente os avanços conquistados na esfera dos direitos humanos.

É nesse cenário que muitas vezes ocorre a não aceitação de parte dos professores, gestores, alunos e pais de alunos na implementação de projetos sobre sexualidade e gênero, o que indica uma conjuntura sociocultural que expressa os limites da compreensão sobre a inserção dessa temática de forma legítima na educação.

Um estudo feito por Dal'igna; Scherer e Cruz (2017) analisou a produção acadêmica dos Grupos de Trabalho da ANPED que articula os temas Gênero, Sexualidade e Formação de Professores demonstrou que essa articulação não tem sido enfatizada no GT que aborda Formação de Professores, demonstrando o quanto não se percebe como um tema central ao processo formativo. As pesquisas e discussões sobre o tema têm se concentrado no grupo de trabalho Gênero, Sexualidade e Educação, onde a presença dos trabalhos foi crescente, demonstrando o percurso de amadurecimento e de ampliação de discussões no âmbito do GT.

O estudo demonstra que, inicialmente, os trabalhos que discutiam formação de professores no GT tinham como foco a investigação da feminização do magistério e a constituição da identidade docente. Após, a ênfase desloca-se para pensar como as diferenças de gênero e de sexualidade, ao entrar nos espaços da educação básica e superior, começam a fomentar mudanças

significativas na produção acadêmica sobre a formação de professores.

Ao mesmo tempo, a produção foi crescente em relação aos trabalhos que discorrem sobre a importância de inserção da discussão relativa ao gênero e à sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada de docentes, tensionando, inclusive, os processos de naturalização de gênero e sexualidade em ação nos currículos escolares e universitários, no âmbito no qual a profissão docente vem sendo constituída (DAL'IGNA; SCHERER; CRUZ, 2017).

Análises como essa reforçam a importância da ampliação da articulação entre a formação de professores e a temática de diversidade sexual e de gênero para demais espaços, de modo a promover tensionamentos e outras formas de estudar a própria formação de professores.

Conclusão que, articulada às pistas apontadas nesta pesquisa pelas trajetórias escolares de pessoas LGBT majoritariamente marcadas pela violência, silenciamento e exclusões, ganham força e apontam parar a necessária reformulação dos currículos formativos, para que professores possam assumir com responsabilidade a função de agentes da transformação de mentalidades e práticas, combatendo o silenciamento, a invisibilidade e a exclusão das pessoas que assumem padrões fora da matriz heterossexual no ambiente escolar, devido a falta de diálogo e clareza sobre a diversidade sexual (JUNQUEIRA, 2013).

CONCLUSÃO

Violência, rotulação, exclusão e agressão são algumas das formas de manifestação dos preconceitos que a comunidade LGBT enfrenta desde a infância na escola, na universidade e na sociedade.

Por isso, uma educação em direitos humanos se torna uma posição política, ética e estética frente aos mundos, extremamente necessária aos professores que convivem diariamente com os sujeitos diversos em múltiplas dimensões. Apostar nessa educação implica compromisso com os modos de viver, estratégias de sobrevivência e existências dessas pessoas e a mudança de posição depende de transformação curricular nas práticas escolares, nas diretrizes formativas dos professores na graduação, pós-graduação e formação continuada.

Um dos objetivos deste capítulo foi apresentar a compreensão de como esse fenômeno ocorreu durante o processo de escolarização na educação básica e na universidade. A percepção dos/as entrevistados/as sobre a universidade é de um espaço onde paira o silêncio, um silêncio carregado de simbolismo, pois é uma forma de invisibilizar os preconceitos existentes no cotidiano acadêmico.

Isso demonstra o longo caminho que ainda se precisa percorrer em termos de garantias de direitos humanos a pessoas que não se enquadram nos padrões heteronormativos, pois mesmo no ambiente universitário, onde se apregoa a criticidade, e produção científica comprometida com transformações sociais, com base no tripé ensino-pesquisa-extensão, os sofrimentos e violações ocorrem de forma velada. É necessário, portanto, que os docentes passem por um processo de sensibilização e elaboração de suas práticas.

Compreende-se que há esforços de alguns grupos para promoverem debates, ações políticas e afirmativas referente ao tema de diversidade gênero e sexualidade, como a construção da Política Permanente de Equidade de Gênero da Universidade Federal do Amazonas: Contexto de Criação e Fundamentos Iniciais, consubstanciados no Relatório 022/2016 – CONSUNI e a existência de grupos de estudos que se voltam para investigar e analisar esses fenômenos de forma crítica e reflexiva.

Entretanto, não identificamos ações institucionais que reforcem o combate a LGBTfobia no cotidiano acadêmico e nem ações educativas direcionadas ao público para que haja uma conscientização sobre a temática, buscando a transformação e emancipação social e política.

Observamos, então, que há uma reprodução dos preconceitos vividos na educação básica dentro da universidade, mas de forma sutil, tendo em vista invisibilizarão e o não-reconhecimento de violência e preconceitos dentro do ambiente acadêmico. As instituições educacionais são espaços polifônicos e multifacetados. É por meio desses espaços que podemos dar início a desconstrução de preconceitos, buscando formar cidadãos/ãs que coloquem em prática cotidianamente sua empatia, respeito e compromisso pelo ser humano, sua existência e expressões identitárias.

As trajetórias de escolarização de pessoas LGBT e todos os desafios por elas enfrentados podem fornecer informação relevantes para a mudança dessa realidade. Assim é de crucial importância dar visibilidade a essas histórias e protagonismo a pessoas diversas no processo de formação do profissional docente.

É importante reconhecer que as iniciativas voltadas para abordagem da diversidade sexual no contexto da rede pública de ensino representam um desafio frente aos diferentes valores e normas morais, culturais, religiosas e familiares que permeiam os temas gênero e sexualidade, como ilustram os avanços e recuos que ainda se fazem presentes nos dias atuais.

Essa tensão é resultado de forças conservadoras diante de conquistas no plano dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. A pressão exercida por esses grupos tem impacto nas políticas públicas em diversas áreas, necessitando impactar mais diretamente os espaços de formação de professores da educação básica, para uma mudança de mentalidade e de práticas educativas, de modo a se

direcionar a construção de espações escolares mais democráticos e que permitam formas diversas de expressão da sexualidade, de gênero de viver no mundo.

Para isso é necessário a construção de políticas públicas e ações afirmativas internas e externas que possam combater tais preconceitos e dialogar com a comunidade acadêmica, gerando debates e reflexões sobre a diversidade sexual e de gênero para que o preconceito seja combatido e erradicado desde a educação básica, nas relações entre professores, estudantes e demais sujeitos do processo educativo.

Para que a formação de professores contribua para a construção de práticas inclusivas no ensino superior deve contemplar temáticas relacionadas à diversidade, responsabilidade política dos/as educadores/as, a importância da mediação pedagógica para que se promova uma educação libertária.

É o desejo dos autores desse estudo, que dá visibilidade às trajetórias escolares de pessoas LGBT, promover impacto na formação de professores, ampliando o debate, a discussão sobre heteronormatividade, promoção de políticas inclusivas, revisão curricular etc., a partir do processo de dar visibilidade e centralidade ao que está sendo silenciado, negligenciado no percurso formativo desses profissionais.

Abandonar a ideia de neutralidade dentro do campo educacional é algo urgente e necessário. Educadores/as precisam se posicionar frente a manifestações de LGBTfobia na sala de aula e em outros espaços da instituição de ensino, pontuando a inadequação dessas posturas. Estar atento ao que se constitui como violência de gênero ou o que é negada e silenciada no contexto escolar é uma forma de promover igualdade e transformação das relações.

O olhar para essas questões poderá acontecer se a formação de professores passar por uma transformação no sentido de incluir

essas temáticas como competências básicas a serem desenvolvidas pelos professores.

REFERÊNCIAS

BORGES, Z. N. *et al*. "Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil)". **Educar em Revista**, n. 39, 2011.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. "Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 16, n. 58, 2008.

CANDAU, V. M. F. "Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos". **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 120, 2012.

CARDOSO, L. R.; BERTOLDO, T. A. T.; SANTOS, L. B. A. "Gênero e sexualidade na formação docente: um mapeamento das pesquisas entre Norte e Nordeste". **Revista *Online* de Política e Gestão Educacional**, vol. 24, n. 3, 2020.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

CRUZ, E. F. "A identidade no banheiro: travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola". **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis: UFSC, 2008.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; CRUZ, É. "Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPED". **Inter-Ação**, vol. 42, n. 3. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. "O trabalho de campo na pesquisa psicológica e o processo de construção da informação na pesquisa qualitativa". *In*: GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

JUNQUEIRA, R. D. "'Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais'. Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário". *In*: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (orgs.). **Gênero direitos e diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá: Editora da UEM, 2013.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

NEVES, A. L. M. **Significados atribuídos por professores a protagonismo em projetos de igualdade de direitos voltados à diversidade sexual** (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Manaus: UFAM, 2013.

NEVES, A. L. M.; SILVA, I. R. **Diversidade sexual e protagonismo de professores**: uma análise sócio-histórica dos significados. São Paulo: Editora Martinari, 2015.

PIMENTA, S. G. "Professor reflexivo: construindo uma crítica". *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SILVA, D. J. “Educação, preconceito e formação de professores”. *In*: LIBÓRIO, R. M. C.; SILVA, D. J. (orgs.), **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2005.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. “Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista”. **Educação e Pesquisa**, vol. 37, n. 4, 2011.

WENDT, G. W.; SCHOLL, R. C. “Formação de professores para a diversidade: enfrentando o desafio”. **Pro-Posições**, vol. 22, n. 3, 2011.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Alessandro Carneiro da Silva é graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Residente em Atenção à Saúde Cardiovascular na Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail para contato: alessandrocs343@gmail.com

Aline Beckmann Menezes é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: alinemenezes@ufpa.br

André Luiz Machado das Neves é professor da Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: almachado@uea.edu.br

Anne Victoria Castro de Moura Cavalcante é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestranda em Teoria e Pesquisa do Comportamento. E-mail para contato: annevicmoura@gmail.com

Bruna Pelegrinelli Pereira é graduanda em Psicologia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia Clínica; e, Psicologia da Aprendizagem. E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Bruno Lima Silva é graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação; e, Educação Especial. E-mail para contato: brunolimma1211@gmail.com

Camila Ribeiro da Silva é professora na Educação Básica. Graduada em Pedagogia. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: camilaribeiro301@gmail.com

Carlos Alberto Batista Maciel é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail para contato: maciel@ufpa.br

Carolline Septimio Limeira é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutorada em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail para contato: carolsep@ufpa.br

Danilo Corrêa Oliveira é graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação; e, Inclusão Escolar. E-mail para contato: correadanilo182@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Dhennifer Nunes da Silva é graduada em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse de pesquisa: Direito Civil; e Direito Processual. E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Diego Gessualdo Sabádo de Souza é professor da Universidade Estadual do Pará (UEPA). Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: diego_lfb@hotmail.com

Eduardo Barbosa de Menezes Guimarães é professor da Universidade Paulista (UNIP). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: eduhbmg@gmail.com

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e Geografia. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Fabiola Colombani é professora da Universidade de Marília (UNIMAR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail para contato: fabicolombani@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Fernanda Priscilla Pereira Calegare é analista judiciária. Mestre em Psicologia. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: fernanda.calegare@ufam.edu.br

Flávia Cristina Silveira Lemos é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Gabriele Medeiros Chicilia é graduanda em Psicologia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia Clínica; e, Psicologia da Educação. E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Iolete Ribeiro da Silva é professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: ioleteribeiro@ufam.edu.br

Iris Santana dos Santos Cuba é graduanda em Psicologia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia Clínica; e, Psicologia Social. E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

João Renato Rodrigues Siqueira é graduado e mestrando em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Área de interesse de pesquisa: Código de Processo Civil. E-mail para contato: joao.renato.rs@gmail.com

Laura de Andrade Karan Barbosa é graduanda em Psicologia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Áreas de interesse de pesquisa: Psicomotricidade; e, Psicologia da Educação. E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Letícia Ferreira Batista dos Santos é graduanda em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE). Área de interesse de pesquisa: Psicologia Clínica. E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Lívia Santini Medeiros de Castro é graduanda em Psicologia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia Clínica; e, Psicologia da Educação. E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Lucas Stefano da Costa Amorim é graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse de pesquisa: Metodologias de Aprendizagem; e, Educação Especial. E-mail para contato: stefanolucas03@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Marilene Proença Rebello de Souza é professora da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: mprdsouz@usp.br

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva é professora da Universidade de Marília (UNIMAR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail para contato: nina.casadei@hotmail.com

Olinda Rodrigues da Silva é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: rodriguesufpa@gmail.com

Raquel Irene de Macedo é psicóloga. Especialista em Psicologia Clínica Psicanalítica. Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: raquelmacedo@alumni.usp.br

Roseli Fernandes Lins Caldas é professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE). Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: rcaldas2014@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Sandoval Alves da Silva é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado, mestre e doutor em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: sandovalalves8@gmail.com

Thais Yazawa é professora da Universidade de Marília (UNIMAR). Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail para contato: tatayazawa@gmail.com

Zakiee Castro Mufarrej Hage é professora do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: zakieehage@hotmail.com

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023