



Percursos e experiências

da Psicologia na
e com a Educação
no Rio Grande do Sul



PSICOLOGIA

UMA HISTÓRIA PARA CONSTRUIR O FUTURO

60
ANOS

**COMISSÃO
DE EDUCAÇÃO**



CRPRS
Conselho Regional de Psicologia
do Rio Grande do Sul

Sumário

08 Apresentação

- 10 Carta fictícia da Educação para as psicólogas e os psicólogos

14 Introdução

18 O percurso da Comissão de Educação do CRPRS

34 Nota sobre o levantamento das/os psicólogas/os escolares/educacionais do RS

38 Núcleo de Educação da Subsede Serra do CRPRS: percursos, histórias e movimentos

50 Núcleo de Educação da Subsede Centro-Oeste do CRPRS

58 Núcleo de Educação da Subseção Sul do CRPRS

64 Psicologia, Relações Raciais e Educação: memórias e narrativas: escritas e vividas em oralitura por mulheres pretas americanas

78 Eixos

80 Eixo 1: Experiências em Psicologia escolar/educacional no ensino básico

103 Eixo 2: Experiências em Psicologia Escolar/Educacional na educação superior

123 Eixo 3: Experiências em/na formação da Área de Psicologia Escolar/Educacional

150 Eixo 4: Experiências em Psicologia Escolar/Educacional na Inclusão

166 Eixo 5: Experiências em Psicologia Escolar/Educacional na pandemia

187 Eixo 6: Experiências em Psicologia Escolar/Educacional em Intersectorialidade com a Saúde

203 Considerações Finais

206 Anexos

Esta publicação não pode ser vendida ou comercializada. É uma publicação de livre acesso e distribuição gratuita. É permitida a reprodução, para fins de pesquisa e educacionais, não lucrativos, desde que citada a fonte.

Referências bibliográficas conforme

Direitos para esta edição – Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul: Av. Protásio Alves, 2854/301, CEP: 90410-006, Porto Alegre/RS (51) 3334-6799

E-mail: crprs@crprs.org.br / <http://www.crprs.org.br>
Documento digital no Brasil

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P429 Percursos e experiências da Psicologia na e com a Educação no Rio Grande do Sul [recurso eletrônico] / Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, organização. – Porto Alegre : CRPRS, 2022. 6 Mb ; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-87089-08-9

1. Psicologia - Rio Grande do Sul. 2. Psicologia escolar. 3. Psicologia educacional. 4. Educação. I. Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, org.

CDU: 37.015.3

Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CR-PRS) Gestão Frente em Defesa da Psicologia RS (2019-2022)

Conselheira Presidenta: Ana Luiza de Souza Castro

Conselheira Vice-Presidenta: Maynar Patricia Vorga Leite

Conselheira Tesoureira: Cristina Schwarz

Conselheira Secretária: Carla Mariela Carriconde Tomasi

Conselheiras/os efetivas/os

- Ana Luiza de Souza Castro
- Angelista dos Santos Granja
- Carla Mariela Carriconde Tomasi
- Cristina Schwarz
- Daniela Duarte Dias
- Eliana Sardi Bortolon
- Fabiane Konowaluk Santos Machado
- Janete Nunes Soares
- Leandro Inácio Walter
- Marianna Rodrigues Vitorio
- Maynar Patricia Vorga Leite
- Miriam Cristiane Alves
- Pedro Jose Pacheco
- Roberta da Silva Gomes
- Vinícius Cardoso Pasqualin

Conselheiras/os suplentes

- Alice Ubatuba de Faria
- Analice de Lima Palombini
- Dalmara Fabro de Oliveira
- Gabriel Marcelo Moresco
- Jose Ricardo Kreutz
- Luciana Barcellos Fossi
- Mariana de Medeiros e Albuquerque Barcinski
- Mateus Sturmer Daitx
- Pablo Potrich Corazza
- Thiago dos Santos Alves
- Robert Filipe dos Passos

Comissão Editorial:

- Vinicius Cardoso Pasqualin CRP 07/22901 – presidente da Comissão de Educação
- Alaya Caldas CRP 07/19521
- Carolina Freitas de Lima CRP 07/32213
- Cynthia Castiel Menda CRP 07/07076
- Daniele Lindern CRP 07/22419
- Fabíola Giacomini CRP 07/09687
- Felipe Oliveira CRP 07/31716
- Monique Cauduro Doormann CRP 07/21665
- Simone Fragoso Courel CRP 07/17831
- Yara de Paula Picchetti CRP 07/23642

Assessora de Comissões:

Ana Carolina Tittoni da Silveira
Rafaela Demétrio Hilgert

Comunicação:

Aline Victorino (Mtb. 11602) – Jornalista Responsável

Coordenação Geral

Evelise Arispe de Campos (CRA-RS 1528)





Apresentação



O Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) entrega à categoria e à sociedade esta produção elaborada por sua Comissão de Educação em conjunto com os Núcleos de Educação da Subseção Serra, Subseção Centro Oeste e Subseção Sul.

A história da trajetória de aprovação da Lei nº 13935/19 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica merece ser contada. Foram mais de vinte anos de debates, diálogos entre a categoria das Assistentes Sociais e Psicólogos, como também, de elucidações a respeito da importância dessas profissionais no processo educativo.

Construímos entendimentos conjuntos e muito aprendemos sobre a escola e a Educação durante esse tempo. Talvez o mais importante aprendizado seja justamente estar com e não na escola.

Convidamos, então, a categoria e a sociedade a dar visibilidade aos percursos, experiências, possibilidades de atuação, como também, responder aos movimentos preocupados com o cuidado pedagógico e possibilidades de tessituras, ao invés de uma sobreposição de saberes.

Boa leitura.

Ana Luiza Castro - Presidenta CRPRS



CARTA DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA A CATEGORIA DE PSICÓLOGAS E PSICÓLOGOS

Carta fictícia da Educação para as psicólogas e os psicólogos

Olá. Somos as/os profissionais da educação pública básica, cuja qualidade lutamos para ter, manter, avançar. Somos devidamente reconhecidas/os pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/1996 - e nos empenhamos ativamente para obter melhores e mais atualizadas estruturas de ensino, visando facilitar a interação da/o escolar não somente com o processo de aprendizagem, como também seu processo de desenvolvimento de maneira ampla. Acreditamos que, se existe uma escola com todo um capital estrutural e humano, incluídas sua arquitetura, coordenadorias regionais de educação, secretarias de educação, setor financeiro, setor de recursos humanos, Ministério da Educação, tal estrutura existe com este objetivo de qualificar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens, além de desempenhar o papel de questionar e pensar coletivamente qual o modelo de sociedade queremos. Recentemente, acompanhamos os movimentos da categoria Psi junto às políticas de educação e sentimos a necessidade de dizer algumas coisas a respeito. Esperamos que nossas palavras encontrem vocês.

Nossa relação com a Psicologia é antiga. Se não estamos enganadas/os, vocês surgiram para nos auxiliarem a responder o motivo pelo qual nossas/os alunas/os não aprendem. Ao longo dos anos, vocês e nós fomos nos apropriando de teorias e técnicas, aprimorando-as, ao passo que nós fomos sendo contempladas/os – e, algumas vezes, leia-se, sobrecarregadas/os – com formações continuadas. Sabe-se que a escola é um ambiente complexo, envolto por uma rede de vivências, sentidos e significados. Quando adentramos a realidade da rede pública, tal complexidade ainda é incrementada pela carência de recursos estruturais. Frequentemente recaem sobre nós incontáveis demandas e expectativas, das famílias, das/os estudantes, de vocês, levando muitas/os de nós ao esgotamento físico e mental. Dessa



forma, gostaríamos de fazer um pedido: parem de nos culpar e dizer que não estamos implicados com a educação; alguns de nós já estão demasiadamente cansados de tantos ataques aos nossos corpos, ao nosso saber, de termos questionadas nossas práticas, e isso faz nos sentirmos desrespeitados.

Estamos dizendo isso porque nosso país tem uma dívida enorme e histórica com as políticas públicas de educação e, recentemente, aconteceram mudanças na política do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), estando em disputa uma parcela do valor do fundo para pagar vocês, que não são profissionais da educação reconhecidos na LDB. Queremos reconhecer a importância da atuação de vocês na escola, mas não em uma lógica em que nós, profissionais da educação, saíamos perdendo.

Somos questionados, por todos que não são da educação, o tempo todo sobre nosso saber, nossa história, nosso trabalho com jovens, famílias e comunidades. Aflige-nos e impacta-nos os desdobramentos da educação no país. Recentemente, nossos alunos vivenciaram um Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em que, pelo modo como foram formuladas as questões, seja por interferência ou por censura, geraram dúvidas sobre se houve golpe militar ou não, para além do medo de reprovar e perder a oportunidade de suas vidas. O momento pede calma, mas já estamos esgotadas/os por aqui. Além disso, temos outras preocupações e uma cena para apresentar. Esperamos ser escutadas/os.

Uma vez um rapaz entrou em uma escola estadual com uma machadinha, vocês devem se lembrar das notícias em agosto de 2019. Um dia após o ocorrido, e com várias notícias nos veículos de comunicação do Rio Grande do Sul, aproximadamente 30 psicólogas/os foram até a escola para “ajudar”. A escola reconheceu e sentiu-se grata pelo suporte prestado. Porém, as/os psicólogas/os começaram a discutir e dizer o que a escola tinha que fazer, ignorando nossa experiência, nosso saber e o funcionamento da instituição. Uma das nossas colegas da educação, diretora desta escola, nos disse

a seguinte frase: “Eu abri o auditório e os deixei lá conversando. Passaram a tarde toda e eu daqui olhava eles pela câmara na sala da direção. Depois até pedi um relatório, pois não me senti escutada”. A aproximação dos nossos campos de saber e de trabalho precisam superar posições colonizadoras como essa.

Enfatizamos aqui, com essa carta, que entendemos e valorizamos a trajetória e a construção de vocês, bem como as possibilidades que essa inserção pode ter na rede de educação. Mas preocupamos correr o risco de perder as lutas das categorias legitimadas na educação, além de não termos clareza ou segurança sobre a partir de qual lógica vocês irão atuar na nossa rede. A cena da colega da direção mostra que algumas vezes vocês podem apresentar uma escuta limitada, tendo demonstrado, neste recorte em específico, uma postura invasiva e desapropriada dos sentidos que regem as políticas de educação. Para nós, tal postura revela a destituição de nosso protagonismo na cena educacional, que poderia soar como: “Precisamos de mais educadores, mesmo que vocês sejam profissionais da educação”.

Temos noção também de que essas discussões entre nós acabam nos enfraquecendo contra a lógica neoliberal que prioriza a educação como moeda. A meritocracia e o individualismo ferem nossa construção, pelo menos numa fatia da educação: aquela que tem como objetivo ajudar as pessoas a pensar a “vencer na vida”, a aprender respeitando a constituição, os direitos humanos, o Sistema Único de Saúde (SUS), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a intersetorialidade, enfim, a rede. A educação é necessária, pois aprender faz parte do desenvolvimento humano e a escola se tornou um lugar institucional.

Queremos que, assim como nós, vocês também acreditem neste modelo de educação e defendam-no. Caso contrário, a tendência é que o trabalho de vocês também seja engolido pela racionalidade neoliberal e ela colonize suas mentes para que, sem a menor crítica, sejam empurrados para posições meramente medicalizantes e patologizantes dos conflitos e sofrimentos que circulam na escola,

para os quais vocês são chamados a ouvir, intervir e subjetivar. Almejamos que ao invés de disputas, possamos nos empenhar em uma construção coletiva que valorize e considere a pluralidade de nossos saberes, que respeite a nossa experiência e que resista e lute em oposição ao neoliberalismo que nos atropela. Essa carta tem a finalidade de resgatar o propósito de todas e todos em uma educação voltada ao processo de desenvolvimento dos sujeitos.

TABELA DE SIGLAS

CFP - Conselho Federal de Psicologia

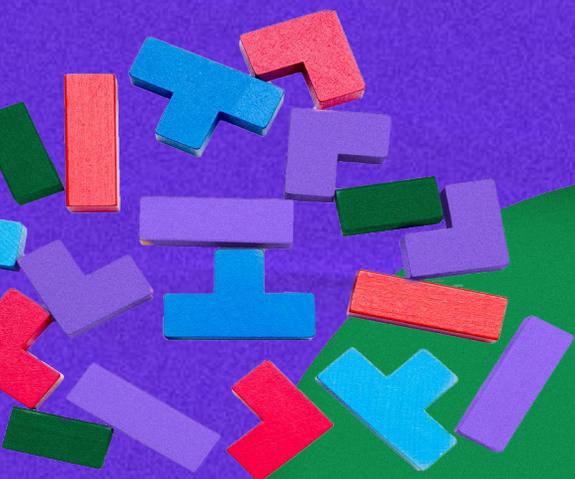
CEdu - Comissão de Educação

NE - Núcleo de Educação

CFSS - Conselho Federal de Serviço Social

CRPRS - Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social



Introdução



A partir de questionamentos acerca do papel e da responsabilidade da categoria, soma-se a discussão sobre a relação entre a atuação da Psicologia e a realidade social. Um desdobramento dessa discussão inclui a participação ativa da categoria na luta antimanicomial. Desde então, a Psicologia, como ciência e profissão, é posta em análise no que se refere ao compromisso social e à inserção dos psicólogos na sociedade.

Com a Constituição de 1988, juntamente com o surgimento do Sistema Único de Saúde (SUS), a categoria buscou e vem buscando amarrar o fazer Psi com os princípios da universalidade, integralidade, equidade e participação social na saúde e na assistência (SCARPARO; GUARESCHI 2007). As intervenções da Psicologia, segundo o Conselho Federal de Psicologia (2012), devem ser costuradas por parcerias de formação a construir, de forma complementar, ações que olhem para os sujeitos na sua integralidade como um trabalho em rede. Essa construção de pensamento deve se iniciar já na formação dos profissionais, o que nos chama atenção para a integralidade e a intersectorialidade nas práticas psicológicas.

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), do Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2012), foi criado com o objetivo de qualificar a atuação do psicólogo nas políticas públicas, mantendo e promovendo o compromisso desse profissional com uma perspectiva ampla dos fenômenos psicológicos, além de enfatizar que o trabalho da Psicologia deve ser realizado com vistas à transformação das condições de vida da população.

Destaca-se, especialmente entre os anos 2000 - a partir da proposição do Projeto de Lei (PL) nº 3.688/2000, que dispõe sobre a introdução de profissionais da assistência social e da Psicologia na rede de educação básica - e 2019, quando o referido PL nº

3.688/2000 foi transformado na Lei Ordinária nº 13935/2019, a identificação de muitas produções científicas no campo da Psicologia com a Educação, consolidando e fortalecendo um campo de saber e atuação.

Neste sentido, em 2008 o Conselho Federal de Psicologia fez o chamado “ano da Educação”, onde todos os Conselhos Regionais se debruçaram em produções e campanhas acerca do tema. No CRPRS, ao se deparar com a necessidade de discutir o papel da Psicologia na escola, ao lançar vistas às orientações e práticas neste campo de atuação, um grupo de psicólogas e psicólogos mobilizaram a criação de um núcleo de Psicologia e Educação vinculado à Comissão de Psicologia e Políticas Públicas do Conselho. A partir das reflexões surgidas em mais de uma década de atuação deste grupo, que conseguiu mobilizar um novo grupo na Região Central, sede do CRPRS, foi prospectada esta publicação.

Fragmentos de experiências

Essa produção bibliográfica tem sua origem nas reuniões dos Núcleos de Educação e Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS), a partir de inquietações que nos levavam a perguntar, por exemplo, onde estão e que experiências acumularam as psicólogas e psicólogos que trabalham no campo escolar. As partilhas e reflexões propiciadas e potencializadas dentro destes espaços têm sido pautadas por uma Psicologia Escolar e Educacional crítica que questiona o papel da medicalização e patologização da educação, considerando o marco legal da Lei nº 13.935/19 enquanto oportunidade de luta e resistência a esses processos.

Com o intuito de responder a algumas de nossas indagações, lançamos um chamado nas redes virtuais do CRPRS para que psicólogas e psicólogos que trabalham em escolas, com Psicologia Escolar e Educacional, pudessem responder sobre sua história e atuação, incluindo questões como sua cidade de origem, formação e tempo de formação, local de trabalho, cargo e tipo de vínculo

empregatício, para realizar um mapeamento do perfil destas/es profissionais no Rio Grande do Sul.

Percebemos que muitas/os destas/es profissionais atuam na rede de ensino pública há anos, revelando que a Lei veio para regulamentar algo que já ocorre. A partir deste mapeamento, a categoria foi convidada a contar suas experiências, visando à aproximação do espaço do Conselho. Ainda, tendo em vista que é recorrente a dúvida sobre o papel da/o psicóloga/o escolar por parte de gestores/as municipais, objetivou-se utilizar os dados coletados para confecção de material informativo. Recebemos muitos relatos de experiências, que foram analisados tendo como base as discussões vigentes no sistema conselhos e nas produções atuais no campo da Psicologia e Educação, Psicologia Escolar e Educacional. Identificamos diversas Psicologias dialogando com a Educação, e isso foi mudando a direção desta produção.

Aderimos enquanto conselho ao movimento Despatologiza RS no Fórum Social Mundial no dia 30 de janeiro de 2021. Na ocasião, estiveram presentes várias/os profissionais, pesquisadoras/es, estudantes de diversas áreas, Fórum ONG AIDS, movimentos LGBT, Fórum Gaúcho de Saúde Mental, a Deputada Federal Fernanda Melchionna, entre outros, para marcar o movimento no RS. Entendemos que é importante produzir políticas de cuidado que sejam inclusivas e afirmativas de vida e, por esse motivo, aderimos ao movimento para produzir espaço de diálogo e orientação à categoria. Lançamos a carta do movimento em anexo no final desta publicação.

Em suma, almejamos que esta publicação sirva de dispositivo para avançarmos e pensarmos sobre a inserção da Psicologia na rede pública de educação básica, e em um fazer em conjunto à educação que leve a uma atuação de qualidade junto à comunidade escolar, considerando os aspectos macrossociais que sobressaem à categoria individual que tende à patologização e à medicalização da vida. Acreditamos que, mais do que fornecer respostas, esta publicação nos convida a fazer perguntas, a vislumbrar a multiplicidade de

saberes e práticas possibilitadas pelas experiências na articulação entre a Psicologia e a Educação.

Esse campo nos desafia pela sua multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, enfim, pelos sentidos e existências em territórios cheios de signos e significados. Lutamos por uma Psicologia Escolar e Educacional ou por uma Psicologia com a Educação que ouse, que desperte teimosia de vida, que trabalhe com verbos como coletivizar, escutar, incluir, viver... E para conjugar esses verbos, não cabem respostas prontas, mas uma escuta ativa e contextualizada que leve à construção de fazeres que libertem e permitam fluir a potencialidade existente nas comunidades educacionais. Esperamos que estes relatos de experiência possam reafirmar o papel transformador da Psicologia articulada ao campo educacional, fortalecendo a categoria e inspirando novas/os profissionais para este importante campo de atuação.





O percurso da Comissão de Educação do CRPRS



O PERCURSO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CRPRS

Neste capítulo faremos uma breve narrativa histórica com o objetivo de situar o leitor em torno de como a Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) foi criada, em fevereiro de 2020, sobre quais as razões da criação, seus objetivos, suas pautas de discussão, suas primeiras ações e as repercussões desse novo coletivo de trabalho pela Psicologia na e com a Educação. Inicialmente, o texto traz um breve percorrido sobre o sistema conselhos, para favorecer a compreensão do funcionamento interno e dos trâmites do Sistema Conselho de Psicologia, tanto a nível Federal como Regional e, na sequência, narra alguns pontos decisivos do percurso da mais nova Comissão de trabalho do CRPRS.

1. O SISTEMA CONSELHOS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS OU A PRÉ-HISTÓRIA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CRPRS

Conforme exposto no *website* do Conselho Federal de Psicologia¹, o Sistema Conselhos de Psicologia é constituído por um conjunto de órgãos colegiados: o Congresso Nacional e os Regionais de Psicologia, a Assembleia das Políticas Administrativas e Financeiras (APAF), os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia (CFP e CRPs) e as Assembleias Regionais. O CFP e os Conselhos Regionais foram criados pela Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971, regulamentada pelo Decreto nº 79.822, de 17 de junho de 1977. A lei define que os Conselhos são dotados de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira. O Conselho Federal de Psicologia é o órgão supremo dos Conselhos Regionais, com jurisdição em todo o território nacional e sede no Distrito Federal. Dentre as funções do CFP estão: elaborar seu regimento e aprovar os regimentos organizados pelos Conselhos Regionais; orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de psicólogo; expedir as resoluções necessárias ao cumprimento das leis em vigor e das que venham modificar as atribuições e competências dos profissionais de Psicologia. Já os CRPs têm como principais atribuições orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão em sua área de competência.

Além das atividades junto à categoria profissional, o Sistema Conselhos de Psicologia também possui papel ético e político, atuando ativamente nos debates sociais. Nesse sentido, de acordo com as informações do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP)², o papel ético refere-se à qualificação profissional, orientando um fazer alinhado com a garantia de direitos e a transformação de vidas na direção da dignidade humana. Já o papel político diz respeito ao espaço que demarca as contribuições da Psicologia para o campo das políticas públicas, voltadas para a transformação social. É nesse duplo papel que o Sistema Conselhos de Psicologia, no decorrer da sua história, tem se engajado em diversas pautas sociais e articulado movimentos em busca da criação e implementação de políticas públicas em diferentes contextos, a exemplo das políticas públicas educacionais.

Com relação às políticas educacionais, tramitou no Congresso Nacional desde o ano 2000, o Projeto de Lei (PL) nº 3.688/2000, o qual tratava da inserção de profissionais da Assistência Social e da Psicologia nas redes públicas de educação básica, com a justificativa principal de auxiliar na diminuição da evasão escolar. Da proposta inicial, o projeto sofreu várias modificações, dentre as quais, uma ampliação em sua justificativa. O massacre de Suzano, como ficou conhecido o massacre escolar ocorrido em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, em São Paulo, protagonizado por dois ex-alunos, impactou a sociedade brasileira, que passou a debater publicamente a necessidade da presença de uma rede de apoio com profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas. As problemáticas humanas que percorrem a escola e a necessidade de ter quem olhe para elas passaram a ganhar o clamor social de forma consistente. No CRPRS, os Núcleos Educação lançaram olhar para as Câmaras Legislativas pelo aumento de PLs que demandavam a presença de psicólogas(os) na educação, porém, numa lógica clínica, individualizante e medicalizante. Isso fomentou a produção da Diretriz Externa para a Prática Profissional (DEPP) nº 01/2019, que dispôs sobre a Psicologia Escolar e Educacional frente ao PL nº 326/2019 do Estado de São Paulo, que reforçava uma lógica clínica e que não dialogava com as discussões da Psicologia Escolar e Educacional no Sistema Conselhos.

Foi no final de 2019 que o PL obteve aprovação na Câmara dos Deputados, porém, ao ser enviado para apreciação do Poder Executivo, o presidente da República, Jair Bolsonaro, vetou o mesmo. O chamado “veto 37” gerou mobilização por parte dos Conselhos Federais e Regionais de Psicologia e de Serviço Social, com o franco apoio da sociedade brasileira,

2 O CREPOP é uma iniciativa do Sistema Conselhos de Psicologia (CFP e CRPs), criado em 2006 para qualificar a prática profissional de psicólogas/os que atuam nas diversas políticas públicas, mantendo e promovendo o compromisso desse profissional com uma perspectiva ampla dos fenômenos psicológicos, além de enfatizar que o trabalho da Psicologia deve ser realizado com vistas à transformação das condições de vida da população. Acesso em: 19 set. 2020. Disponível em: <<http://crepop.pol.org.br/conheca-o-crepop>>.

com o intuito de pressionar os parlamentares a derrubar o veto. Na época, ocorria uma divisão no Partido Social Liberal (PSL), o que enfraqueceu a base do governo e, no embate de negociações e dentre outros vetos a serem derrubados (pois impactam na vida financeira do país), o veto presidencial 37 foi derrubado, sendo sancionada a Lei nº 13.935/2019³. Desde então, novos desafios foram postos e os conselhos profissionais passaram a atuar na regulamentação da referida lei, buscando sua efetivação no âmbito dos estados e municípios, bem como auxiliando – fiscalizando e orientando – as instituições na implementação da lei. Em consonância, o CRPRS intensificou a discussão acerca da Psicologia nas políticas públicas em educação, debate ainda recente neste Conselho, conforme veremos na sequência.

2. OS PRIMEIROS PASSOS DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CRPRS

Para melhor entender a história da Comissão de Educação do CRPRS é necessário voltar no tempo. Em 2008, o CFP propôs o ano temático da educação, e todos os CRPs se debruçaram em produções e campanhas sobre o tema. Naquele momento, para debater as pautas referentes à Psicologia na Educação, foram criados Grupos de Trabalho (GTs) nos Conselhos Regionais. No Rio Grande do Sul surgiram dois GTs, um na Sede (que compreende Porto Alegre e região) e outro na Subsede Serra (Caxias do Sul e região). Com a conclusão das atividades do ano da educação, um grupo de psicólogas e psicólogos da Subsede Serra decidiu dar segmento aos trabalhos do GT, devido às problemáticas que foram levantadas e às demandas dos(as) colegas da região de pensar a atuação profissional na área da educação, considerando sua complexidade.

Na gestão “ComPosição”, que estava à frente do CRPRS entre 2010 e 2013, estabeleceu-se que um GT trabalha com “início, meio e fim”, propondo-se, assim, a criação de núcleos, que dariam sequência às pautas que não poderiam ser interrompidas, reconhecendo ser este o caso da Psicologia na Educação. Naquele momento foi estruturado, então, o Núcleo de Educação (NE) na Subsede Serra, vinculado à Comissão de Políticas Públicas do CRP-07, com o propósito de dar continuidade às discussões iniciadas no GT: este foi o gérmen da Comissão de Educação, que se estruturou no CRPRS em 2020, após a aprovação da Lei nº 13935/2009. As principais pautas de discussão do Núcleo de Educação da Subsede Serra foram: avaliar as políticas públicas educacionais e a atuação da(o) psicóloga(o) no campo educacional e escolar, bem como orientar a categoria vinculada a este campo de atuação.

³ Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000260397>>. Acesso em: 29 de set/2020.

Com o objetivo de mobilizar um movimento na capital e em outras cidades da região novamente, na gestão seguinte do CRPRS, denominada “Mobilização” (entre 2013 e 2016), o Núcleo de Educação da Subsede Serra estabeleceu um espaço de discussões mensais na Sede. Mais tarde, esse movimento foi instituído como Núcleo de Educação da Sede do CRPRS. Na gestão 2016 e 2019 do CRPRS, “AmpliaPsi”, o Núcleo de Educação da Sede foi fortalecido com a entrada de novos colaboradores e a realização de ações que expandiram e intensificaram o olhar sobre a Psicologia Escolar e Educacional no estado. Em setembro de 2019, no 16º Plenário do CRPRS, a gestão “Frente em Defesa da Psicologia” abre a discussão entre Conselheiros acerca da transformação do Núcleo de Educação em Comissão de Educação, justificada pelo entendimento da educação como tema que a Psicologia e a categoria precisavam lançar olhar e aprofundar o debate.

Após a aprovação da Lei nº 13.935/19, fortaleceu-se no CRPRS a necessidade de adoção de uma postura política estratégica, por entender-se que, no atual contexto histórico e no percurso da discussão sobre educação dentro do Conselho, considerando ser imprescindível um posicionamento político-institucional nessa direção. Diante deste cenário, em janeiro de 2020, o Conselheiro Vinícius Pasqualim, coordenador do Núcleo de Educação, propôs ao Plenário a criação da Comissão de Educação do CRPRS, que foi efetivada em fevereiro de 2020. Assim, as discussões sobre a Psicologia e a Educação ficam desvinculadas da Comissão de Políticas Públicas, e passa a ter autonomia de Comissão dentro do CRPRS. É sobre as ações dessa recém instituída Comissão dentro do CRPRS e dos movimentos internos que foram necessários produzir para dar andamento aos trabalhos, em tempos de distanciamento social, em virtude da pandemia do Covid-19, que iremos discorrer a seguir.

A consolidação da Comissão de Educação do CRPRS se deu no dia 13 de fevereiro de 2020, por meio de publicação da Portaria nº 05/2020. Desse modo, o então Núcleo de Educação do CRPRS tornou-se Comissão de Educação, possuindo caráter permanente. A primeira gestão dessa comissão está sendo presidida pelo Conselheiro Vinícius Pasqualin, e composta pelas(os) colaboradoras(es) do antigo Núcleo de Educação da Sede e colaboradores dos Núcleos das Subsedes, além de ganhar novos membros com experiências potentes na área da educação, o que ocorreu especialmente a partir da visibilidade da Comissão com a nova legislação. A Comissão tem o objetivo de refletir, dialogar e propor avanços e melhorias para temas específicos acerca da Psicologia com a Educação, articulando ações com a categoria e com a sociedade. Além disso, com a promulgação da Lei nº 13.935/2019, faz-se necessário ampliar e aprofundar o debate sobre o fazer da Psicologia com a Educação.

3. PRIMEIRAS PAUTAS E AÇÕES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

No que tange a esse debate, ao nos depararmos com a obrigatoriedade de psicóloga(o) nas redes públicas de educação básica, com prazo de um ano para a regulamentação após a aprovação da Lei, a preocupação com a formação deste profissional aflorou, tendo em vista a existência de cursos pouco consistentes para fazer frente à lógica excludente, individualizante e patologizante do aluno, tão enraizada em nossa cultura, colonizada pela racionalidade neoliberal (LAVAL, 2004). Vale registrar que tal lógica vem sendo combatida amplamente pela Psicologia Escolar e Educacional nos últimos 30 anos, havendo inúmeras produções teóricas que fundamentam a formação e a atuação nesta área com base na denominada perspectiva crítica⁴ (PATTO, 1984; ANTUNES, 2003; SOUZA, 2017). Entretanto, como afirmam Fribida e Vasconcelos (2018), embora a perspectiva crítica tenha avançado no plano teórico, no campo prático ainda está em construção.

Desse modo, considerando a necessidade de dialogar com estudantes de Psicologia para fomentar o desenvolvimento da Psicologia Escolar Crítica, uma relevante ação da Comissão de Educação do CRPRS, em tempos de regulamentação da Lei nº 13.935/2019, foram as aulas abertas na modalidade remota, ocorridas por convite de Instituições de Ensino Superior (IES) do RS, em ambiente virtual de amplo acesso, prática de acesso ao ensino difundida em decorrência da pandemia da Covid-19. Assim, com as aulas ocorrendo de forma remota nas instituições, tornou-se possível para os integrantes da Comissão de Educação viabilizar os encontros, levando a discussão da regulamentação da Lei nº 13.935/2019 e do papel do psicólogo dentro da escola para acadêmicos(as) de Psicologia dos mais diferentes locais do estado do Rio Grande do Sul. Até o momento, seis instituições abriram as portas para esse debate com a Comissão, movimento que foi favorecendo a aproximação com colegas do interior que trabalham na área e permitindo a criação dos Núcleos de Educação no interior do Estado.

Ilustrando a importância dessa aproximação com as instituições de ensino no momento da pandemia, citamos que, a partir destes movimentos (aulas on-line e inúmeros diálogos) ocorreu o encontro do Presidente da Comissão de Educação com a psicóloga e professora do curso de Psicologia da Faculdade integrada de Santa Maria (FISMA), Silvana Borges. A partir de uma aula aberta de Psicologia Escolar e Educacional nesta instituição, iniciou-se a mobilização para criação do Núcleo de Educação da Região Centro-Oeste, vinculado à Comissão

4 Segundo Souza (2017), a formação e atuação de psicólogos(as) para atuar no campo educacional dentro da perspectiva crítica deve ter como eixos principais: o compromisso com a educação e com a escola democrática; a compreensão da realidade escolar contemplando as dimensões sociais, históricas, culturais, institucionais e pedagógicas dos fenômenos escolares; a inserção de uma práxis participativa e crítica no interior das escolas, sendo tal práxis interdisciplinar e intersetorial.

de Educação do CRPRS. A constituição de Núcleos de Educação nas Subsedes visa atender aos princípios de descentralização do Sistema Conselhos, pela importância de considerar o debate das especificidades regionais. Dessa forma, a Comissão de Educação do CRPRS articulou uma reunião de mobilização na região com a participação da psicóloga Simone Courel, que foi coordenadora do Núcleo de Educação da Subsede Serra. A reunião oportunizou a constituição de um GT para a construção de um projeto de criação do Núcleo de Educação da Subsede Centro-Oeste, o qual foi encaminhado ao CRPRS para votação em Plenária, e aprovado por unanimidade no dia 23 de maio de 2020.

Mesmo com diálogo recente, o CRPRS conta atualmente com quatro grandes grupos engajados para discutir a Psicologia Escolar e Educacional: o NE da subsede Serra, com 12 anos de existência, o qual está sob a coordenação dos psicólogos João Weber e Rosana Rossato; o NE da subsede Centro-Oeste, coordenado pela psicóloga Silvana Borges; e o grupo da CE da sede, sob a presidência do psicólogo Vinícius Pasqualin. Além destes, o conselho também conta com um NE da Região Sul (Pelotas), núcleo recentemente consolidado e coordenado pela psicóloga Giordana Chaves. Salientamos que o CRPRS compreende três subsedes, a saber: Serra, Centro-Oeste e Sul.

4. A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO CRPRS

Reconhecendo toda a pauta política que atravessou a constituição da CE dentro do CRPRS, paralelo aos esforços pela implementação da lei no Estado e municípios, e pela inscrição social da relevância da atuação da Psicologia na Educação, inclusive dentro dos próprios cursos de Psicologia, outro aspecto central passa a convocar o olhar dos membros da Comissão: a reflexão sobre os fundamentos da prática. Num exercício de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) é lançada a inquietante indagação: qual a concepção de educação que a Comissão está buscando construir para pautar a atuação dos psicólogos nas redes de educação, no âmbito do CRPRS? Esta pergunta emerge no contexto da constituição de um GT com o objetivo de revisar e adequar às necessidades regionais aos termos da minuta⁶ ofertada pelo CFP⁷ aos municípios e Estados, com vistas a subsidiar a regulamentação e garantir a implementação da Lei nº 13.935/19.

5 Político na acepção clássica que remonta aos gregos, como construção coletiva a partir do diálogo na pólis.

6 Trata-se de minuta de decreto com a finalidade de subsidiar os Poderes Executivos Estaduais, Distrital e Municipais para regulamentar a Lei nº 13.935/2019.

7 Minuta elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP e pelo Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, em parceria com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPsicologia Escolar e Educacional, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPs, a Federação Nacional de Psicólogos - FENAPSI.

Tal minuta constitui-se num documento que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, ou seja, descreve em que termos será pautado o trabalho dos profissionais nas redes de educação. Assim, a revisão e adequação dessa minuta às necessidades regionais singulares representa também a dimensão da responsabilidade e do compromisso não só com a categoria, mas também com a sociedade que apostou na contribuição decisiva que a Psicologia e o Serviço Social podem dar aos processos educativos.

Observando a insuficiência dos quadros conceituais de sustento à prática do(a) psicólogo(a) na Educação, Souza (2017, p. 14) esboça o panorama de algumas das perspectivas teórico-críticas orientadoras de tal área de atuação:

[...] a Psicologia Escolar e Educacional busca na Filosofia e na Filosofia da Educação, na Sociologia e na Sociologia da Educação, na Antropologia Social e na Pedagogia e Psicologia de base Materialista, Histórica e Dialética, gérmes de constituição de um conhecimento a respeito da consciência possível em uma sociedade de classes a respeito da opressão, da desigualdade e do preconceito.

Acrescentamos a estas, a perspectiva psicanalítica que, além de aportar ferramentas para a compreensão da condição infantil e de seus tempos de estruturação, dá suporte à ação implicada do psicólogo que atua no interior da escola sob duas perspectivas: 1. como agente de subjetivação nos processos educativos (DE CARLI, 2018); 2. como potente teoria crítica da sociedade e da educação, ancorada nos textos sociais de Freud e em desenvolvimentos contemporâneos (DUNKER, 2020).

As discussões oriundas das vertentes acima referidas⁸ geraram, na área acadêmica, conforme Souza (2017), o denominado “movimento de crítica”, que possibilitou reflexões no campo no qual a Psicologia e a Educação se encontram, delimitando uma posição: a de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. A primeira condição para esse fazer crítico é um apropriado diagnóstico de época, que implica uma leitura crítica da sociedade de nosso tempo. A segunda condição é poder pensar, a partir desse diagnóstico, seu impacto sobre os contextos educacionais e qual o lugar de intervenção do psicólogo(a), considerando sua realidade, para uma ação emancipadora e subjetivante.

Em uma análise da nossa época, encontramos em Dardot e Laval (2016) a descrição do que chamam *a nova razão do mundo*. Ou seja,

8 Registramos que existem outras vertentes críticas, tais como a Filosofia da Diferença (tendo como nomes principais Deleuze, Guattari e Foucault), bem como as da escola de Frankfurt (destacamos Horkheimer, Adorno e Benjamin). Entretanto, não temos como foco esmiuçar neste estudo as teorias críticas, por isso optamos por apenas contextualizar algumas delas, as quais são a base de atuação das(os) autoras(es) deste texto.

demonstram como o novo neoliberalismo deixou de ter uma conotação puramente econômica e passou a implantar-se em nossa subjetividade ao modo de uma racionalidade que dita valores, de modo que fixam na cultura os ideais a serem incansavelmente buscados e atingidos pelos sujeitos. Que valores são esses? Segundo os autores, o que passa a mover o que nomeiam de “novo sujeito” são os mesmos valores que movem uma empresa: a concorrência darwinista, a competição selvagem e o lucro sem medida que, transposto para as relações, faz imperar valores narcísicos como o individualismo, o produtivismo, a eficiência, o gozo a qualquer custo. Por isso, o paradigma do sujeito contemporâneo é o de ser “empresário de si mesmo”. Este, acaba aquilatando pouco valor aos laços fraternos, à verdadeira consideração pelo semelhante humano, à solidariedade e à construção coletiva. Também tende a negar o lugar decisivo do semelhante na constituição de si mesmo, que está na base das conquistas alcançadas, funcionando como um sujeito atomizado.

A educação, enquanto valor para a construção do laço social, ao mesmo tempo em que constitui a principal via para todo ser humano potencializar sua condição humana e enriquecer seus processos de subjetivação, é onde a sociedade deposita a esperança no porvir. A educação clássica faz uma aposta na formação das gerações mais novas. Contudo, na educação da sociedade neoliberal, o objetivo deixa de ser a formação humana para a diminuição das desigualdades e promoção da justiça social, e passa a ser a formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho, com condições de competir e vencer. Laval (2004) denomina isso de privatização da educação, ou seja, ainda que uma escola seja pública, quando seu foco se reduz à produção de trabalhadores para o mercado de trabalho, acaba por atender os objetivos do mercado e sua função deixa de ser o bem público, ou seja, o comum a todos. Essa educação, corroída por dentro, despreza os valores humanísticos que implicam profundamente a consideração pelo semelhante, a solidariedade e a emancipação, que só se faz no coletivo, nas experiências genuínas de encontro humano.

Fazer uma leitura crítica da época em que vivemos, revisando e explicitando seus pressupostos, dá estofamento ao profissional da Psicologia para atuar criticamente no espaço escolar e no mundo, podendo ampliar seu olhar, de modo a intervir em direção a processos de simbolização subjetivante, em contraponto ao fechamento, à individualização e à alienação dos modos de subjetivação neoliberais. Na perspectiva crítica, a Psicologia na Educação assume um fazer não-reducionista e não-patologizante, com vistas à formação integral, não voltada apenas para competências instrumentais. A partir desses fundamentos, a Comissão de Educação do CRPRS vem buscando construir uma concepção de educação para pautar a atuação da Psicologia Escolar e Educacional

que faça resistência ao modelo hegemônico, que se alinhe efetivamente aos pilares que sustentam o SUS, com vistas à emancipação de todos os envolvidos no processo, incluindo o próprio psicólogo.

É importante ressaltar que todo trabalho que se faz no marco da fronteira entre dois ou mais campos do saber implica o reconhecimento dos pontos de convergência, das aproximações possíveis, das diferenças e conflitos. O princípio da interdisciplina foi pautado pelo Conselho Federal de Psicologia (2012), preconizando o valor das parcerias e interlocuções com outras áreas e a necessidade de que o trabalho se estabeleça em rede, no marco da compreensão articulada da realidade e do sujeito, considerando a historicidade e a singularidade. Segundo Gadotti (1999), a interdisciplina é uma resposta a fragmentação das ciências e a especialização dos conhecimentos em uma epistemologia positivista. Isto é, busca responder a necessidade de superação da visão segmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (THIESEN, 2008), de modo a conservar a complexidade do campo, da atuação e do pensar. Um encontro da educação com a Psicologia, para que efetive em um verdadeiro encontro, implica essa posição de abertura, de um fazer sempre em construção, cuja condição é a de recusa ao colonialismo entre os diferentes campos do saber.

Conforme Viana (2016), a Psicologia Escolar e Educacional ainda apresenta dificuldades apontadas por psicólogos(as) que atuam no campo da educação, principalmente no que se refere à compreensão da comunidade escolar sobre o papel da Psicologia neste meio. Diferentemente da atuação do profissional no passado, quando o foco era o “aluno-problema”, dentro de uma perspectiva psicoterapêutica individualizante de atuação no contexto escolar, a Psicologia Escolar e Educacional que se almeja está inserida em um projeto educacional que visa coletivizar práticas de formação e oferecer qualidade no ensino, para todos e todas, e cuja intervenção não seja reducionista (que conduz à medicalização e à patologização da infância/adolescência), mas que produza subjetivação em todos os envolvidos. Além disso, trata-se de uma Psicologia que luta pela valorização do trabalho do professor e constitui relações escolares democráticas, enfrentando e combatendo os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes. Outrossim, é uma Psicologia que luta por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social, o que está em consonância com as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica (CFP, 2013).

Considerando as bases descritas, a Comissão de Educação do CRPRS tem buscado dialogar e orientar a categoria e estudantes

de Psicologia no Estado, demarcando que a atuação em Psicologia Escolar e Educacional, especialmente aquelas que virão a partir da regulamentação e implementação da Lei nº 13.935/2019, deve estar pautada na concepção crítica, emancipatória e subjetivante. Como estas orientações vêm ocorrendo especialmente no período da pandemia, a seguir apresentaremos as construções realizadas até o momento.

5. A COMISSÃO DE EDUCAÇÃO EM FRANCA ATIVIDADE E EXPANSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES, AÇÕES E CONSTRUÇÕES DESSE TEMPO...

Em relação às atividades realizadas durante a pandemia, ressaltamos que houve um potente e promissor movimento de aproximação da categoria em virtude da regulamentação da Lei nº 13.935/2019, aproximação esta promovida pela Comissão de Educação do CRPRS. Assim, mencionamos a seguir algumas contribuições no ano de 2020/2021.

A primeira reunião ampliada da Comissão de Educação teve como tema/título “Psicólogos/os Escolares e Educacionais: Uma troca de experiências durante a pandemia”. O encontro ocorreu no dia 21 de maio de 2020, com a finalidade de escutar as(os) psicólogas(os) que trabalham no contexto escolar e educacional. A partir desta, surgiram dois novos eventos: “CRP convida” que teve como tema “Covid-19: Atuação da Psicologia Escolar/Educacional na escuta docente”, debatido pela psicóloga Bianca Stock, que foi acompanhada por representantes da Comissão de Educação e dos Núcleos de Educação. A *live*⁹ contou com mais de 800 visualizações. Na sequência houve a reunião *on-line* ampliada que debateu o tema “Educação Infantil”, também com o propósito de escutar as(os) psicólogas(os) que atuam nesse nível de ensino, ocorrida no dia 09 de julho, contando com a participação de psicólogas convidadas.

Afirmamos, com base no que temos observado e também nos debates ocorridos nos eventos *on-line*, que a pandemia do coronavírus colocou em destaque a desigualdade social e os discursos que permitem a manutenção de disparidades. Em nossos eventos, isso ficou explícito a partir das preocupações distintas daqueles que trabalham no ensino público e privado. Enquanto o primeiro grupo estava angustiado com a falta de alternativas de comunicação com os alunos, o segundo, inquietava-se com o excesso de atividades exigido pelos pais e/ou escolas. Ao lançarmos olhar para isso de forma coletiva, buscamos romper dicotomias e inventar nossos fazeres e práticas e, inclusive, modos de existir. Isso nos traz alento em tempos onde a imprevisibilidade se faz tão real e assustadora.

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ogSRLWX8V0c>>. Acesso em: 28 set/2020

Outro ponto a ser registrado aqui diz respeito à complexidade de regulamentar a Lei nº 13.935/2019, tão importante para a sociedade, em plena pandemia da Covid-19 e as restrições impostas por ela. Possivelmente, sua implementação coincidirá com o período pós-pandemia, o que exigirá muito das(os) profissionais da Psicologia. Além do contexto descrito, múltiplas atividades têm ocorrido concomitantemente. Enquanto a Comissão de Educação dialoga com a categoria, organiza a construção da minuta que será enviada ao Poder Executivo (orientando sobre a regulamentação da Lei nº 13.935/2019), e busca informar a sociedade sobre a atuação da Psicologia Escolar e Educacional, ainda precisa deparar-se, ao revisar os documentos referenciados pelos Conselhos, com a seguinte pergunta: qual a concepção de educação do CFP e CRPs? Essa indagação possibilitou perceber que ainda não havíamos discutido a concepção de educação da qual partimos para pensar e informar a categoria, bem como ainda não havíamos feito o movimento de lançar vistas aos documentos já produzidos, o que nos fez questionar nossas próprias ações. Refletimos que temos muito trabalho a fazer, e precisamos de mais braços para compor essa força-tarefa em direção à Psicologia na e com a Educação.

O auge dessas problematizações se deu quando a colaboradora Fabíola Giacomini apontou, em uma das reuniões da Comissão de Educação, um aspecto: “em nenhum momento, no documento, encontramos escritas palavras como *subjetividade* e *educação integral*”, que são termos apropriados para pensar uma educação que considere a produção de subjetivação simbolizante e emancipatória. Só assim a Comissão deixa de operar numa lógica de “dar conta de uma lei” e passa a trabalhar com um movimento dialógico e crítico, revisando documentos, dialogando e criando as condições de abertura para a apropriação mais profunda sobre o fazer do psicólogo na escola, a partir dos fundamentos do campo da educação e da Psicologia. Foi assim que passamos a romper com automatismos, rever concepções e pensar outros rumos. Acreditamos que essa postura de abertura para olhar as próprias construções, os caminhos escolhidos, podendo reconhecer as faltas, e em constante revisão e formação, é uma boa posição, ou seja, um bom ponto de partida para um profissional da área da Psicologia que deseja ingressar no mundo da escola e da educação.

Dessa forma, as construções da Comissão de Educação e dos Núcleos de Educação do CRPRS revelaram “pistas” de algo que precisamos estar atentos e que vem ganhando consistência. Com a entrada de novos colaboradores e colaboradoras, vários olhares e experiências são trocadas no espaço-tempo das reuniões on-line, afinal somos profissionais com construções, abordagens e subjetividades diferentes e nisso se presentifica a riqueza do que precisamos colocar

em suspensão para nos fortalecermos. Isso aponta que a busca de soluções requer não apenas amplo diálogo, mas capacidade de escuta e de respeito ao estranho a si mesmo. Isto vale tanto ao âmbito do CRPRS, quanto nas escolas onde atuamos, que envolve toda a comunidade educacional, bem como com outros setores da sociedade.

Ressaltamos, ainda, que são muitos os colaboradores e membros do CRPRS, atores de todo processo aqui narrado. Nós, autoras(es) deste capítulo, somos apenas uma parte dessas “cenas” e desse percurso que é resultado de ressonâncias políticas, de encontros potentes, de uma preocupação coletiva com a produção de cuidado, com os campos de atuação, com as áreas de conhecimento, enfim, com a vida que pulsa. Esperamos que os caminhos percorridos até aqui possam contribuir com uma educação crítica e emancipadora da condição humana.

6. PALAVRAS FINAIS...

Concluindo a apresentação da trajetória da Comissão de Educação do CRPRS, sinalizamos que a Psicologia Escolar e Educacional que queremos está em construção, especialmente porque está sendo edificada em uma circunstância única e sem precedentes recentes, momento em que vivemos uma pandemia. E mesmo com tantas incertezas e diante de um cenário tão instável, temos convicção, como obreiros firmes, que estamos alicerçados em base sólida, sabendo muito bem qual Psicologia na/com a Educação queremos, isto é: problematizadora, crítica, atenta aos processos educativos e, principalmente, que não se coaduna à uma lógica hegemônica de pensamento, que funciona excluindo, adaptando e aniquilando subjetividades, medicalizando, colonizando. Outrossim, uma Psicologia com a Educação que não vá ao encontro de individualizar questões que são essencialmente coletivas, nem tampouco que negue o singular: uma Psicologia que reconheça o entrelaçamento entre o individual e o social, na medida em que a estruturação do singular/individual só se viabiliza pelo enlace com o coletivo, ou seja, pela presença decisiva do outro humano em nossas vidas.

Vinicius Cardoso Pasqualin

pasqualinvini@protonmail.com

Psicólogo pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Especialista em Família, casal e sexualidade pelo Centro de Terapia de Casal e Família DOMUS, Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Presidente da Comissão de Educação do CRPRS (2019-2022).

Cristina Py de Pinto Gomes Mairesse

crispymairesse@gmail.com

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Educação Inclusiva (PUCRS) e Psicopedagogia (UFRGS). Mestre em Psicologia Clínica (PUCRS) Doutora em Educação (UFRGS). Atua na área clínica e no Magistério Superior.

Yara de Paula Picchetti

psicologia.yara@gmail.com

Psicóloga (bacharel e licenciada) pela Universidade de São Paulo (USP) onde também cursou Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalha com Psicologia Clínica em Novo Hamburgo.

Monique Cauduro Doormann

monique.doormann@gmail.com

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pós-graduada em Psicologia Escolar pelo CAPE, pós-graduada em Educação Inclusiva pela Uniritter, pós-graduada em Psicologia Clínica Sistêmico-Integrativa pelo DOMUS. Atua como psicóloga escolar da rede privada de Canoas.

Carolina Freitas de Lima

carolinafreitasdelima@gmail.com

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com formação em Psicologia Escolar pelo CAPE, estudante de especialização em Orientação Educacional pela Unilasalle. Trabalha com a Psicologia Clínica e Escolar, atua em um Curso Pré-Vestibular Popular e é integrante da Comissão de Educação do CRPRS.

Fabíola Giacomini

giacomini.fab@gmail.com

Psicóloga pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Psicanalista, membro do PROJETO -Associação Científica de Psicanálise e Humanidades de Passo Fundo. Psicóloga Clínica e Escolar. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordena o Curso de Psicologia da Anhanguera-Passo Fundo. Membro da Rede-Bebê.

Felipe Oliveira

psico.oliveirafelipe@gmail.com

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Pós-graduado em Psicologia Escolar pelo Centro de

Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar (CAPE), Mestrando em Psicologia Social na PUCRS. Atua como técnico social no Centro de Promoção da Infância e Juventude (CPIJ) pela rede Calábria.

Cynthia Castiel Menda

cynthiamenda@furg.br

Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutoranda em Psicologia na PUCRS. Atua na Psicologia Escolar na Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

Daniele Lindern

dani.lindern@gmail.com

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Terapias Cognitivo-Comportamentais pelo InTCC. Trabalha como psicóloga clínica em consultório particular e com o desenvolvimento de projetos educacionais e de prevenção de violência e preconceito. Também atua como professora convidada em cursos de especialização e graduação em Psicologia na área Educacional e Clínica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J-C. PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica: Eixo 1**. Brasília, DF: CFP, 2013.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS) 7ª REGIÃO. **Portaria nº 005 de 23 de fevereiro de 2020. Resolve**

instaurar a Comissão de Educação. Porto Alegre, RS, 13 de fev de 2020. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/8/2020/02/05.2020.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

DARDOT, P., LAVAL, C. **A nova razão mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DE CARLI, F.G. **A medicalização e a patologização da infância:** epistemologia subjacente e repercussões na escola. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2018.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância:** a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FIRBIDA, F. B. G., & VASCONCELOS, M. S. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no BRASIL. **Psicologia em Estudo**, 23, 2018.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade:** Atitude e Método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em: <<https://silo.tips/download/interdisciplinaridade-atitude-e-metodo>>. Acesso em: 27 set. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, Editora Planta: 2004.

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

SOUZA, M. P. R. de. In: BEATON, G. A.; CALEJON, L. M. C.; ELEJALDE, M. F. **Enfoque histórico-cultural:** problemas de las prácticas profesionales. São Paulo, SP. Terracota editora, 2017.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, Dec. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 25 set. 2020.

VIANA, M.N. Psicologia Escolar: que fazer é esse? **Conselho Federal de Psicologia.** Brasília: CFP, 2016.



Nota sobre o levantamento
das/os psicólogas/os
escolares/educacionais
do RS



NOTA SOBRE O LEVANTAMENTO DAS/OS PSICÓLOGAS/OS ESCOLARES/EDUCACIONAIS DO RS

No primeiro semestre de 2020, a Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) publicou em seu site um questionário com o objetivo de mapear as/os psicólogas/os escolares/educacionais do estado. O levantamento recebeu 246 respostas válidas de psicólogos/as que se auto intitularam psicólogos/os escolares e/ou educacionais, sendo destes 123 da Região Metropolitana, 15 da Região Sul, 39 da Região Centro-Oeste e 69 da Região Serra.

Das/os 246 psicólogas/os que responderam ao formulário, 24,8% (61) possui apenas graduação; 48,37% (119) têm pós-graduação; 18,3% (45) têm mestrado; e 8,53% (21) têm doutorado.

As áreas de atuação da/o psicóloga/o escolar/educacional estão distribuídas da seguinte forma, ressaltando que há profissionais que indicaram atuar em mais de uma área: 82 atuam no ensino/escola particular; 84 no ensino/escola pública municipal; 24 no ensino/escola pública estadual; 15 no ensino/escola pública federal; 38 no ensino superior; 20 na formação em Psicologia Escolar/Educacional; 21 no terceiro setor; 10 em consultoria/assessoria escolar; e 29 profissionais referem atuar em outras áreas.

Outro dado importante é que 15% (37) das/os psicólogas/os respondentes estão contratadas/os em cargos que não são da área da Psicologia Educacional, mas a exercem.

É importante destacar que não é possível afirmar que a realidade de todas/os psicólogas/os do Rio Grande do Sul está contemplada nestas respostas. Os dados aqui apresentados correspondem à realidade do recorte de psicólogas/os do estado que responderam ao formulário. Considerando isso, observa-se que há necessidade de ampliar o mapeamento para análises e pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar/educacional no Rio Grande do Sul, principalmente neste momento em que se articula a implementação da Lei nº 13/935 de 2019.

Além disso, ao compilar os dados do mapeamento, foi possível perceber que muitas/os psicólogas/os não se identificaram com as áreas de atuação indicadas, sem especificarem qual a relação do seu trabalho com a educação. Portanto, é interessante também uma reflexão da categoria sobre a identidade e o papel deste profissional no contexto educacional.

A iniciativa do mapeamento parte da necessidade de aproximação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) à realidade da categoria e, assim, produzir ações de orientação cada vez mais assertivas. Sendo assim, a Comissão de Educação e seus núcleos iniciaram esse processo em parceria com o Centro de Referência Técnica em Políticas Públicas e Psicologia (CREPOP).

Para o presidente da Comissão de Educação, Vinicius Pasqualin, “os dados já nos apontam que a categoria atua de vários modos e nos mais diversos tipos de regime de trabalho, o que nos tenciona a pensar e produzir Psicologias na e com a Educação que sejam inclusivas, despatologizantes, transversais, intersetoriais e principalmente que atue aliada a uma educação subjetivante, emancipatória, afirmativa de vida e não colonizadora”.

Saiba mais acessando crprs.org.br/levantamentoeducacao.

Vinicius Cardoso Pasqualin

pasqualinvinicius@gmail.com

Psicólogo pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Especialista em Família, casal e sexualidade pelo Centro de Terapia de Casal e Família DOMUS, Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Presidente da Comissão de Educação do CRPRS (2019-2022).

Yara de Paula Picchetti

psicologia.yara@gmail.com

Psicóloga (bacharel e licenciada) pela Universidade de São Paulo (USP) onde também cursou Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalha com Psicologia Clínica em Novo Hamburgo.

Monique Cauduro Doormann

monique.doormann@gmail.com

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pós-graduada em Psicologia Escolar pelo CAPE, pós-graduada em Educação Inclusiva pela Uniritter, pós-graduada em Psicologia Clínica Sistêmico-Integrativa pelo DOMUS. Atua como psicóloga escolar da rede privada de Canoas

Carolina Freitas de Lima

carolinafreitasdelima@gmail.com

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com formação em Psicologia Escolar pelo CAPE, estudante de especialização em Orientação Educacional pela Unilasalle. Trabalha com a Psicologia Clínica e Escolar, atua em um Curso Pré-Vestibular Popular e é integrante da Comissão de Educação do CRPRS.

Rafaela Demétrio Hilgert

rafaelahilgert@gmail.com

Bacharela em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pós-graduada em Administração Pública Contemporânea pela UFRGS. Atua como Assessora Técnica de Políticas Públicas do CRPRS, desenvolvendo as atividades como técnica pesquisadora do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP/CRPRS).

Lara Steigleder Wayne

larawayne@hotmail.com

Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e estagiária do CREPOP/CRPRS.

Thayna Miranda da Silva

thaynamirandas@gmail.com

Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estagiária do CREPOP/CRPRS até dezembro de 2021.



Núcleo de Educação da
Subsede Serra do CRPRS:
percursos, histórias
e movimentos



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA SUBSEDE SERRA DO CRPRS: PERCURSOS, HISTÓRIAS E MOVIMENTOS

A saudosa Clarice Lispector dizia que uma história é feita de muitas histórias. No presente capítulo propomos não apenas contar, mas também (re)construir os movimentos que vem caracterizando o Núcleo de Educação da Subsede Serra do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS). O filósofo francês Gilles Deleuze propõe pensar a memória não como um arquivo fechado que se restringe ao passado, mas enquanto uma multiplicidade produtora do presente e do futuro. Um espaço de abertura e criação, ao invés do determinado e concluído (HUR, 2013). Assim, percorrer os caminhos trilhados por uma incessante construção coletiva, e revisitar potentes passagens que amparam uma jornada por um fazer transformador, instigam uma importante reflexão amparada por mais de 12 anos de história.

O início da jornada...

Em dezembro de 2007, na Assembleia de Políticas, Administração e Finanças (APAF), do Sistema Conselhos de Psicologia, elencou-se a educação como tema anual para discussões e debates ao longo de 2008. Para tanto, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) promoveu, junto com os conselhos regionais, seminários regionais e nacionais para discussão do tema pela categoria profissional e a sociedade. O CRPRS realizou debates em várias regiões do Estado sobre a inserção e atuação de profissionais de Psicologia no campo da Educação. Nestes encontros foram produzidas proposições a serem levadas ao seminário regional que aconteceria em Porto Alegre. Um dos encontros preparatórios aconteceu em Caxias do Sul, em 17 de outubro de 2008, no Plenarinho da Câmara de Vereadores, com a temática “Psicologia: profissão na construção de educação para todos”. O encontro contou com a presença de psicólogas/os e representantes de instituições formadoras em Psicologia, tais como a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e o Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG). Este evento marcou a instauração oficial do Grupo de Trabalho - GT da Educação, que passou a ter reuniões nas dependências da Subsede Serra da época.

Após quatro encontros, o grupo sistematizou pontos importantes e organizou um relato para ser apresentado no evento estadual em Porto Alegre, fomentando o debate. Os temas incluíam: a formação em Psicologia e seus desafios; políticas públicas em educação; o estágio em Psicologia Escolar; a fiscalização e orientação à categoria; a Psicologia

no Ensino Médio e no Magistério; as redes de atendimento e inclusão; e os novos espaços de trabalho. O GT nasceu, portanto, com o objetivo de promover debates e reflexões, levantando informações para os seminários regional e nacional do ano da educação.

O ano de 2009 iniciou com movimentos do GT junto a representantes da Associação de Psicólogos das cidades de Carlos Barbosa e Garibaldi, com a participação na Rede Sul de Rádios de Garibaldi, visando a mobilização da sociedade e categoria para o debate sobre a importância da Psicologia na Educação.

Com o objetivo de sistematizar as ações e as discussões coletivas realizadas durante o “Ano da Educação”, aconteceu, em abril de 2009, o Seminário Nacional do Ano da Educação, em Brasília, propiciando um panorama nacional dos debates. Algumas propostas originadas deste seminário foram: a necessidade de se aprofundar as discussões sobre a política educacional brasileira; a importância de qualificar os profissionais de Psicologia sobre a complexidade do sistema educacional, considerando uma perspectiva contextualizada e crítica da queixa escolar; a urgência de se conhecer melhor as práticas na realidade da Psicologia Escolar, dentre outras. Nesse sentido, os participantes propuseram realizar um levantamento das práticas realizadas por psicólogos que atuam no campo escolar/educacional, além de sistematizar e publicar as referências produzidas pelo Sistema Conselhos de Psicologia durante o Ano da Educação.

Movidas pela consciência da importância e necessidade de seguir com debates e ações em prol do reconhecimento e desenvolvimento da Psicologia Escolar, as participantes do GT da Educação da Subsede Serra do CRPRS decidiram, em 2009, dar continuidade ao trabalho deflagrado pelo Ano da Educação. Assim, o GT participou da Conferência Nacional de Educação daquele ano, que teve como objetivo construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a efetivação do Sistema Nacional Articulado de Educação, e dessa forma avançar na organização do Plano Nacional de Educação.

Além disso, ao longo do ano, o GT promoveu eventos e oficinas com o intuito de debater e ampliar as discussões acerca da interface entre Psicologia e Educação, dentre eles: a organização da oficina de Psicologia Escolar e Educacional, na UCS; a realização do seminário: Psicologia nas Instituições Escolares e Educacionais, na Subsede Serra; participação no IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional; reunião com o Conselho Municipal da Educação de Caxias do Sul; participação na construção de artigo para a revista comemorativa dos 35 anos do CRPRS; produção do primeiro e participação no segundo artigo para o jornal do Sindicato dos Servidores Públicos de Caxias do Sul - SINDISERV; participação na semana acadêmica do curso de Psicologia

da UCS; participação nos encontros do “Espaço Psi”, fruto de parceria entre CRPRS e várias instituições relacionadas à Psicologia na região, além de debates regionais sobre Psicologia e Educação.

Ao final do ano de 2009, com os movimentos do Projeto de Lei Nacional nº 60/2007, que propunha a prestação de serviços de Psicologia e de Assistência Social nas escolas públicas de educação básica, o GT, imbuído de seu papel de divulgar informações sobre o campo da Psicologia Escolar e promover mobilização da categoria e sociedade, incluiu em suas ações a aproximação e diálogo junto ao Poder Legislativo de Caxias do Sul. Tal movimento tinha como propósito orientar sobre o campo da Psicologia Escolar e sensibilizar para a inserção deste fazer na rede de educação básica do município, o que levou a participação do GT em reunião da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores.

Considerando a importância de propiciar espaço de construção coletiva entre psicólogos/os e profissionais da educação, e promover divulgação das políticas para o campo escolar e educacional, o ano de 2010 foi marcado pelo início de uma série de movimentos políticos e institucionais sobre a importância da inclusão dos profissionais de Psicologia na Educação. Dentre as ações, pode-se destacar: apresentação na tribuna livre e em sessão pública na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, construção de um documento pelo GT da Educação referente ao Projeto de Lei nº 60/2007; participação em reunião com assessores do Poder Executivo da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul; e reunião com as Comissões de Educação do Sindicato dos Servidores Municipais e da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, com o objetivo de apresentar as diretrizes da Psicologia Escolar e a proposta de regulamentação deste profissional nas escolas públicas do município.

Tais ações culminaram na participação do GT na sessão ordinária da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores, onde a proposta foi apresentada com transmissão ao vivo pela TV Câmara para a sociedade. Na ocasião, houve o comprometimento de incluir na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) da Prefeitura de Caxias do Sul, o Projeto de Lei que criaria o cargo de Psicólogo Escolar, previsto para o exercício 2011. Além disso, o GT continuou com a promoção e participação em eventos e oficinas, visando ampliar as discussões acerca da Psicologia e Educação, buscando visibilidade da pauta, informação, orientação e reflexão.

Em função da continuidade e relevância das ações, em 2011, o GT passou a ser um Núcleo de Educação dentro da Comissão de Políticas Públicas (CPP) do CRPRS, e seguiu com os movimentos políticos voltados à discussão da importância da inserção dos profissionais de Psicologia na Educação. Alguns movimentos de 2011 foram: a retomada dos contatos com o Conselho Municipal de Educação da Câmara de Vereadores, com

a Secretaria Municipal da Educação (SMED) e com a 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em Caxias do Sul; e a participação em audiência pública na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul debatendo bullying nas escolas.

O agora Núcleo da Educação (NE), também participou de eventos e organizou atividades enfatizando temáticas relevantes no campo da Educação e adequadas às demandas da região, contribuindo com a deflagração de debates em outras regiões como na participação no “Fórum sobre Educação Inclusiva: Reflexões e Debate”, na Subsede Sul, em Pelotas. Tais eventos tiveram como objetivos promover espaço para o compartilhamento de experiências entre educadores e profissionais de Psicologia e a reflexão sobre o papel do psicólogo escolar/educacional. Também houveram ações de orientação por meio da elaboração de artigos sobre avaliação psicológica e medicalização no contexto escolar para a revista *Entrelinhas*, elaborada pelo CRPRS.

Para melhor compreensão do momento subsequente, cabe aqui uma informação relevante. Uma característica que influi diretamente nos movimentos e ações dos GTs, Núcleos e de algumas Comissões do CRPRS, é o fato de ser aberto para a participação de qualquer profissional de Psicologia interessado no tema. Isso enriquece muito o trabalho, mas também depende da disponibilidade de tempo e energia dos participantes em contribuir com reflexão e ações, que são voluntárias. O CRPRS, como uma autarquia, tem como funcionários, profissionais necessários para a infraestrutura de seu funcionamento. Conselheiras/os são psicólogas/os eleitos para mandatos de três anos de duração, sem vínculo empregatício, com a função de gerenciar as pautas e ações, muitas delas executadas por psicólogas/os colaboradoras/es voluntárias/os. Tal fato traz uma mobilidade e variação constante nos integrantes dos núcleos e GTs, impactando diretamente nas ações desenvolvidas.

No final de 2011 e início de 2012 houve uma redução significativa no número de colaboradores da Subsede Serra do CRPRS, o que deflagrou várias reflexões sobre os processos internos, culminando na decisão do NE de se deslocar para reuniões na sede, em Porto Alegre. Com o objetivo de ampliar e enriquecer a comunicação entre conselheiros, representantes do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) e da CPP, membros do Núcleo da Educação e psicólogos interessados no debate sobre a Psicologia Educacional, passaram a ter reuniões mensais em Porto Alegre.

Destes encontros surgiu a proposta de ampliar a escuta e o diálogo com psicólogas/os sobre o campo da Psicologia Escolar e Educacional. O NE, apoiado pela CPP, promoveu encontros em várias cidades do Estado, sobre Psicologia Escolar e Educacional, ouvindo a

categoria nas suas diferentes realidades, aproximando os profissionais entre si e contribuindo para a melhoria da comunicação entre psicólogas/os e o CRPRS. Além disso, em 2012, o Núcleo auxiliou o CREPOP na promoção de uma consulta pública sobre a atuação de psicólogos nas Políticas de Educação Básica e na campanha lançada pelo CFP sobre o tema da medicalização da educação nas escolas. Os encontros regionais seguiram no ano de 2013, quando foi promovido o Encontro Estadual de Psicologia Educacional, como fechamento deste ciclo de debates.

Em função da dimensão estadual que tomou esta programação, as reuniões ordinárias passaram a acontecer na sede do CRP, em Porto Alegre, por ser um ponto central para as/os psicólogas/os que colaboraram neste processo. Nestes eventos, os participantes elaboraram propostas para o VIII Congresso Regional da Psicologia (COREP), que culminou na aprovação de propostas voltadas ao campo da Psicologia na Educação, de âmbito regional, para diretrizes de atuação da gestão 2013-2016.

Assim, no decorrer do ano de 2013, o NE da Subsede Serra seguiu com ações voltadas para aproximação do CRPRS com a sociedade e com os espaços de formação em Psicologia, problematizando a atuação da Psicologia Educacional em relação às diversas demandas da sociedade. Para isso, mobilizou a realização de palestras, eventos como o Seminário “Psicologia Educacional: Formação Profissional e Desafios da Prática”, participou em Congressos como o XI CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, em Uberlândia, e do I Encontro do Núcleo da Grande Porto Alegre do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Ao final de 2013, foi mobilizada reunião com os representantes do Grupo de Educação do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), para propor ações conjuntas entre os Conselhos, tensionando pela inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação pública estadual, visando retomar ações desta ordem.

Ao final deste período e com a posse da nova gestão, instituiu-se o espaço de reuniões mensais que ocorriam na sede do CRPRS em Porto Alegre, como Núcleo de Educação da Comissão de Políticas Públicas (CPP), que contava com a participação da coordenadora do Núcleo de Educação da Subsede Serra, e uma funcionária da área técnica do CRPRS. Contudo, o período foi marcado por um novo esvaziamento na participação de colaboradores nas reuniões, assim como novos participantes que não se engajaram como colaboradores, acarretando em redução das ações práticas ao longo dos anos de 2014 e 2015.

Neste período, o NE se debruçou sobre as demandas da categoria identificadas através dos encontros regionais e os temas debatidos no Encontro Estadual. Uma pauta identificada em todo o Estado foi a necessidade de orientação aos profissionais sobre o “fazer” no campo da Psicologia Escolar e Educacional, assim como a importância de debates e

aproximação entre os profissionais da área que se percebiam isolados e pouco contemplados pelas ações do CRPRS até então. Foram elaboradas ações pautadas nas proposições do Congresso Nacional de Psicologia (CNP) que vieram ao encontro das demandas locais, como eventos sobre temas diversos, os desafios na prática da Psicologia Escolar e outras proposições visando aproximação com e da categoria e com espaços de formação profissional.

Entre os eventos mobilizados pelo Núcleo em 2014 e 2015, pode-se destacar a roda de conversa em Caxias do Sul, com a temática “Inserção de Psicólogos/as e Assistentes Sociais no Ensino Fundamental”; a realização de debate em Porto Alegre acerca da Inclusão nos processos educativos e as possibilidades de contribuição da Psicologia; a organização de reunião temática sobre “Educar na diversidade” junto a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Caxias do Sul; a promoção de encontros junto a sede do CRPRS para discussão de temas, como: medicalização, bullying, mal estar docente e avaliação psicológica na escola. Também, neste período, o Núcleo de Educação participou de eventos nas Subsedes Centro-Oeste e Sul, visando mobilizar a categoria para o debate sobre a Psicologia na Educação. Fruto dessa mobilização, conseguiu-se maior colaboração, e o encaminhamento e aprovação de propostas sobre esse campo no COREP e no CNP que ocorreram em 2016.

Em 2016, o NE realizou reuniões temáticas voltadas às/os psicólogas/os e educadores atuantes no contexto educacional, com questões transversais na Educação, já debatidas dentro do CRPRS. No intuito de informar e orientar a categoria profissional, se propôs a construir material orientador sobre o perfil, o papel e o fazer do psicólogo no contexto educacional, envolvendo muitos momentos de discussão e debate nesta construção.

Diante das dificuldades encontradas em vários municípios para avançar em Projetos de Lei para inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação, novas ações visando mostrar a relevância deste trabalho foram traçadas. Pretendendo aumentar o diálogo com os espaços educativos, o NE se insere nas plenárias abertas do Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul, buscando trazer reflexões e contribuições da Psicologia para os temas ali apresentados, vislumbrando participação efetiva por meio de cadeira futura como membro efetivo deste Conselho, o que infelizmente ainda não ocorreu. Tal fato apontou a importância e a urgência de informar a sociedade sobre as contribuições da Psicologia no campo da Educação e do profissional de Psicologia poder ser considerado um profissional da educação. Nesta fase, ampliou-se a escuta para todos os profissionais atuantes na educação e da sociedade em geral. Problematizar, informar, debater através de eventos, palestras, interlocuções com espaços de formação e instituições foram os caminhos elencados.

Em 2017, o Núcleo expandiu ações junto às instituições de formação de psicólogos, por meio da organização de espaços de diálogo e debates, com o objetivo de levar informação sobre o CRPRS, o campo da Psicologia Educacional, e, principalmente, sobre o fazer profissional nesse contexto. Na mesma direção, define-se o projeto coletivo de produção de materiais informativos e orientadores para a sociedade, comunidade escolar e categoria. Seguem-se também discussões e reuniões temáticas sobre assuntos pertinentes como o mal-estar docente e como a Psicologia Educacional pode contribuir, por exemplo.

Nessa época garantiu-se, em uma parceria com a SMED de Caxias do Sul, a possibilidade dos profissionais de Psicologia que trabalhavam no local, participassem das reuniões do NE, sendo criado um fluxo de comunicação entre estas instâncias. Houve também o cuidado de incluir outros municípios da Serra, através de convites direcionados aos psicólogos atuantes no contexto educacional, para participarem do NE da Subsede Serra. Atividades com temas transversais e em parceria com outros núcleos e GTs da Subsede Serra também foram contempladas.

Em 2018, o trabalho de produção escrita de informações para o público em geral e orientações para a categoria profissional se concretiza no engajamento para a elaboração de um folder e de uma “cartilha”, com mobilização de colaboradores dos núcleos da Subsede e da Sede do CRPRS. Além disso, por ocasião dos 10 anos de criação do NE se organiza o “Seminário de Psicologia e Educação: desafios do século XXI”, realizado em outubro, onde contou com palestrantes de diversas áreas abordando temas transversais, como: álcool e outras drogas, sexualidade, mídias virtuais, laicidade, violência, medicalização, diversidade e inclusão, saúde do educador e sentido do aprender. O evento objetivou refletir sobre o contexto contemporâneo da Educação, da Psicologia Educacional, seus desafios e possibilidades, assim como a atuação do psicólogo nesse contexto.

Motivado em situações do cotidiano da prática profissional, a avaliação psicológica no contexto educativo passa a ser um assunto debatido nas reuniões do NE, assim como questões desafiadoras do trabalho institucional e suas limitações. Foi o ano de debate, no Sistema Conselhos, sobre a formação de psicólogos, momento em que houve a ampliação do diálogo e da participação das instituições formadoras – IES – de Caxias do Sul e região.

Em 2019, ocorreu a publicação de um folder, voltado para divulgar informação para a sociedade em geral e comunidade educacional, e da cartilha de orientação para a categoria, intitulada “Psicologia na Educação: saberes e fazeres”. A proposta de produção coletiva escrita foi mantida como objetivo, ampliando-se para a organização de um e-book, buscando ampliar temas comumente abordados no contexto

da Psicologia Educacional e apresentar algumas experiências práticas interventivas a título ilustrativo. Tais publicações objetivavam trazer à pauta e divulgar a relevância da Psicologia Escolar e Educacional, servindo de embasamento para práticas pautadas no saber técnico e ético, de acordo com o Código de Ética Profissional. A iniciativa mostrou-se também como uma forma de valorizar esse campo de saber e de atuação da/do profissional de Psicologia.

Ainda motivados pela necessidade de informar e orientar a sociedade sobre as especificidades da Psicologia Escolar e Educacional, o NE elaborou uma nota orientativa para os municípios em função de vários projetos de leis que começaram a ser propostos, com a intenção de inserir psicólogos nas escolas, porém com um viés do campo da psicoterapia. Tal nota, com o apoio do NE da Sede, da área técnica e da gestão do CRP-RS, se transformou em um documento denominado Diretriz Externa para a Prática Profissional – DEEP. Ao final de 2019, após anos de tramitação, é sancionada a Lei Federal nº 13.935/19, que dispõe sobre a presença de profissionais da Psicologia e Assistência Social na rede básica de educação pública, que marca uma nova etapa de ações.

O ano de 2020, marcado pelo início da pandemia da Covid-19¹⁰, trouxe nova etapa nas atividades do NE, que passaram a ocorrer de modo online, com novos desafios e possibilidades. Este período, que se estende aos dias atuais, extremamente desafiador, provocou uma mudança no modo de atuação do grupo. Por um lado, os desafios de adaptação ao trabalho virtual, por outro uma maior aproximação de profissionais de outros municípios junto ao NE, movimento que se tornou possível pelos encontros remotos. Até o presente momento, dois eixos têm centralizado as discussões e ações do grupo: a Lei nº 13.935/19 e seu processo de regulamentação, e a temática que envolve os fazeres da Psicologia Educacional e Escolar frente ao contexto da pandemia da Covid-19. Para abordar tais temáticas, foram feitas ações virtuais, junto às/aos psicólogas/os, aos educadores e com os representantes das prefeituras dos municípios circunscritos na Subsede Serra.

Mobilizados pela urgência de ampliar o conhecimento por parte da sociedade em geral, dos gestores e da própria categoria profissional, que ainda confundem ou desconhecem as especificidades dos fazeres nos diferentes campos de intervenção da Psicologia, ações em vários níveis têm sido realizadas para atingir esse objetivo. Ao mesmo tempo, os impactos do distanciamento social, os processos de luto, o agravamento de desafios em saúde mental e seus impactos nos processos de aprendizagem decorrentes da pandemia têm sido chamados para discussão e construção de estratégias de enfrentamento por parte da

10 Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 06 mar. 2022.

comunidade educacional. Eventos, reuniões abertas e específicas com várias instâncias, ações em parceria com a Seccional Serra do CRESS, diálogo com legislativo e gestões municipais, participação na produção de campanha de divulgação e na organização de uma nova publicação junto com a Comissão de Educação do CRPRS foram realizados.

Acredita-se que a inserção e atuação de psicólogos/os como profissionais da educação contribui expressivamente na promoção de mudanças no contexto educacional, cujo trabalho abrange as demandas de alunos, professores, familiares, funcionários, diretores e de todos aqueles que se encontrem, de uma forma ou de outra, envolvidos no ambiente educativo. Destaca-se a importância de uma maior reflexão por parte do profissional e de um maior envolvimento das instituições e das políticas públicas de educação.

Educação é uma pauta fundamental para o avanço de uma sociedade e são muitos os desafios para se implementar políticas educacionais de qualidade no nosso país. O campo da Psicologia Escolar e Educacional, em constante autocrítica, nos leva à luta incessante por uma educação democrática, inclusiva, de respeito aos direitos humanos e de qualidade para todos. Espera-se que esse movimento construído pelo NE ao longo de sua história possa seguir, com a participação da categoria, fazendo sentido para a sociedade em geral e contribuindo para o desenvolvimento constante da Psicologia como profissão.

Simone Fragoso Courel

sfcpsi@hotmail.com

Psicóloga pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde pela Uneatlântico (Espanha). Atua na área clínica e com Psicologia Escolar e Educacional. Colaboradora do Núcleo de Educação da Subsede Serra – CRP-RS desde 2009 e da Comissão de Avaliação Psicológica do CRP-RS desde 2016.

Alisson Junior Cozzer

alisson.cozzer@imed.edu.br

Psicólogo pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, especialista em Neuropsicologia, Mestre em Psicologia pela Imed – Passo Fundo e atualmente é professor na Imed – Passo Fundo.

João Luís Almeida Weber

joao.weber@fsg.edu.br

Psicólogo, especialista em educação e mestre em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor do Centro Universitário da Serra Gaúcha.

Viviane da Costa Pinheiro

crpviviane@gmail.com

Psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul, especialista em TCC pela Universidade de Caxias do Sul e em Saúde Mental pela Faculdade da Serra Gaúcha. Atualmente atua no CREAS Pop Rua da Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul.

Sonia Rossetti

psicologasoniarossetti@gmail.com

Psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul, especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela Universidade de Caxias do Sul; em Terapia Escolar e em Terapia Comportamental Dialética pela Elo Psicologia e Desenvolvimento. Atualmente atua no Centro de Referência da Mulher de Caxias do Sul e em consultório particular.

Mônica Fernanda Neukamp Wille

monicawillepsi@gmail.com

Psicóloga pela Faculdade da Serra Gaúcha, especialista em Gestão Escolar, formação Psicanalítica em andamento, atualmente atua em consultório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 03 ago. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Ano da Psicologia na Educação**: Textos geradores. Brasília: CFP, 2008. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/ano-educacao.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº13.935, de 2019. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/>

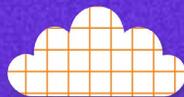
EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS). **Psicologia na educação:** saberes e fazeres. Comissão de Políticas Públicas, Núcleos de Educação. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/educacao_final.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

HUR, D. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. **Athenea Digital**, Barcelona, v. 13, n. 2, p. 179-190, 2013.

ZANELATTO, E., COUREL, S. F. (orgs.) **Psicologia Escolar e Educacional:** Cartografia de um fazer. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/Ebook_Educacao.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.





Núcleo de Educação da
Subsede Centro-Oeste
do CRPRS



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA SUBSEDE CENTRO-OESTE DO CRPRS

Apresentar o Núcleo de Educação da Subsede Centro-Oeste do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) requer, primeiramente, anunciar que a criação de um Núcleo de Educação na região é uma demanda que a categoria manifesta há algum tempo, demonstrando a necessidade de organização coletiva para debater e propor ações acerca da intersecção entre a Educação e a Psicologia. Entretanto, foi somente no ano de 2020, em meio à crise sanitária e o distanciamento social controlado ocasionados pela pandemia da Covid-19, que ocorreu mobilização para a criação desse Núcleo. Além disso, também é válido registrar que a constituição desse Núcleo vem sendo um processo de aprendizado contínuo, sendo que as/os integrantes não tiveram experiências anteriores junto ao CRPRS e, portanto, vêm compreendendo suas atribuições enquanto membros de um Núcleo do Conselho ao mesmo tempo em que já estão, na prática, executando tais atribuições, junto à categoria e à sociedade, em termos gerais.

Feita essa introdução, cabe explicitar que a pandemia da Covid-19 contribuiu para a aproximação dos profissionais da Psicologia na região, através de encontros online, o que possibilitou que em 14 de maio de 2020, um grupo formado por 18 pessoas, de diferentes municípios da referida região, dentre as quais estavam psicólogas/os e estudantes de Psicologia, bem como o presidente da Comissão de Educação do CRPRS, psicólogo Vinicius Pasqualin, estruturasse a “Proposta de constituição do Núcleo de Educação da Subsede Centro-Oeste do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul - CRPRS”, documento que foi encaminhado à sede do CRPRS para apreciação em plenária.

A justificativa do grupo para a constituição do Núcleo foi a necessidade de articulação da categoria na região (em consonância com a prerrogativa do CRPRS de descentralização das atividades da sede), a fim de discutir o papel da Psicologia junto à Educação e, principalmente, o processo de regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Para fomentar a criação do Núcleo, o grupo fundamentou-se na visão de que abordar a história, os compromissos e as perspectivas da Psicologia Escolar e Educacional (Psicologia Escolar e Educacional), significa tratar da natureza da relação entre Psicologia e Educação de modo permanente, encarando também seus desafios contemporâneos.

Considerando a complexidade e a multiplicidade das questões da Psicologia Escolar e Educacional, as discussões e movimentações da categoria tornam-se ainda mais necessárias no momento presente, onde busca-se a regulamentação da referida Lei em âmbito nacional. Para tanto, o grupo estabeleceu como objetivos do Núcleo refletir, dialogar e propor melhorias para temas específicos acerca da Psicologia com a Educação, mobilizando ações com a categoria e com a sociedade. Outrossim, o grupo definiu como base de suas proposições subsidiar posicionamentos e orientações do CRPRS numa perspectiva crítica, despatologizante e decolonial, tendo como principais diretrizes:

- Dar visibilidade às práticas psicológicas em Educação, visando ampliar as reflexões e as ações no campo das políticas públicas educacionais;

- Manter diálogo permanente com o Estado, sociedade organizada e movimentos sociais, visando o avanço da participação da Psicologia nas políticas públicas de Educação;

- Acompanhar e analisar leis e projetos de lei, em âmbito municipal e estadual, referentes à atuação do psicólogo na educação, assim como outros temas relativos à área;

- Intensificar redes de produção de conhecimento sobre a Psicologia e a Educação Básica.

Com esses pressupostos, a proposta de criação do Núcleo foi aprovada em plenária pelos membros conselheiros do CRPRS ainda no mês de maio e, em 28 de maio de 2020, o grupo, já estabelecido formalmente, realizou sua primeira reunião (também online), como Núcleo de Educação da Subsede Centro-Oeste. A psicóloga Silvana Maia Borges foi designada a assumir a coordenação do Núcleo, sendo firmado também que os encontros ocorreriam quinzenalmente, com a finalidade de dialogar e orientar a categoria acerca dos temas concernentes à Psicologia Escolar e Educacional.

Foi definido ainda que, antes do grupo propor ações, seria necessário delinear a atuação da Psicologia Escolar/Educacional, sendo que para isso seriam realizadas leituras pelos/as integrantes do Núcleo, a fim de embasar as discussões. Para tanto, os/as participantes se comprometeram em ler a Lei nº 13.935/2019 e outros documentos de referência para a atuação da Psicologia com a escola/educação, com o objetivo de debatê-los nas reuniões subsequentes, para subsidiar as possíveis ações do Núcleo. Nesses primeiros contatos emergiu a problematização acerca da concepção de educação que pauta a atuação em Psicologia Escolar e Educacional, sendo esta entendida como mais uma demanda que o Núcleo deveria se debruçar. Neste sentido, as discussões, amparadas em Saviani (2009) e na Pedagogia histórico-crítica, apontaram para a compreensão de que a educação

e, por conseguinte, a atuação da Psicologia Escolar e Educacional, deve fazer barreira às desigualdades decorrentes da realidade social, desenvolvendo processos pedagógicos que garantam, por meio da educação, acesso democrático ao conhecimento na sua forma mais elevada e universal.

Dessa forma, a Psicologia Escolar e Educacional deve contribuir com uma formação crítica e emancipadora da condição humana, primando por práticas coletivas, subjetivantes e que combatam a exclusão, a patologização, a medicalização e a individualização, dentre outros processos contrários às noções avaliativas e de ajustamento praticadas pela Psicologia durante muito tempo. A partir destas discussões, o Núcleo firmou que ampara suas ações na concepção de educação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional denominada “Psicologia Escolar Crítica”, que conforme Souza (2017), busca na Psicologia histórico-cultural os elementos fundamentais para compreender a complexidade das práticas escolares e da apropriação do conhecimento, tendo como eixo central a historicidade, o movimento de crítica ao conhecimento e a necessidade dos processos de transformação da realidade escolar.

Acordados esses fundamentos éticos, políticos e conceituais, nos encontros iniciais também houve consenso de que o grupo, embora bastante motivado a trabalhar, não tinha conhecimentos acerca de como estruturar-se e agir propriamente, representando o CRPRS. Por isso, Vinicius Pasqualin sugeriu um encontro com a presença da psicóloga Simone Courel, integrante do Núcleo de Educação da Subsedes Serra (o qual possui trajetória consolidada, com mais de dez anos de existência), para compartilhar algumas experiências que poderiam ser norteadoras do Núcleo recém constituído. Tal encontro ocorreu e foi primordial para o andamento das atividades que o grupo realizaria na sequência.

Já em agosto de 2020, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), junto de outras entidades, incluindo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), convocou representantes dos Conselhos Regionais a participarem da “Oficina de formação de multiplicadores para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019”. A finalidade do encontro foi alinhar a comunicação e engajar os profissionais na mobilização em torno da regulamentação da Lei nos diferentes territórios do país.

A partir dessa oficina, o trabalho do Núcleo assumiu nova conotação, uma vez que o CFP elencou prioridades, tais como: o esforço coletivo para que a Lei entrasse nos orçamentos dos estados e municípios; a necessidade de dialogar/orientar diferentes instâncias (especialmente gestoras) acerca da atuação de psicólogos(as) e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica; e a busca pela contratação dos profissionais por meio de concursos públicos. O CFP e CFESS ressaltaram

que o diálogo e mobilização deveriam ser feitos com urgência, uma vez que a Lei teria até dezembro de 2020 para ser regulamentada, visto que estaria completando um ano da sua promulgação. Assim, na oficina de multiplicadores foi destacada a premência de trabalho intenso nos meses subseqüentes, especialmente de ações “corpo a corpo” junto aos gestores e também com os candidatos às eleições municipais, o que se tornou prioridade na atuação do Núcleo.

Em consonância, entre os meses de setembro e outubro de 2020 o Núcleo, além de manter seus encontros quinzenais, realizou diversos contatos e diálogos com gestores em exercício e com candidatos (ao legislativo e ao executivo) da região. Assim, foram entregues (presencialmente) e enviados (por e-mail) ofícios e outras informações referentes à regulamentação da Lei nº 13.935/2019 e seus subsídios.

Dando continuidade ao trabalho, no ano de 2021, o Núcleo de Educação passou a reunir-se mensalmente e dentre suas principais atividades estiveram reuniões com representantes do legislativo municipal da cidade de Santa Maria, tendo como referência as proposições do manual “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019”, material elaborado de forma colaborativa entre CFP e CFESS. O manual contempla diretrizes e orienta a inserção desses profissionais de forma a consolidar o ensino público, gratuito e de qualidade, que garanta acesso e permanência dos estudantes de forma inclusiva, garantindo seus direitos. Assim, as/os representantes do Núcleo, subsidiadas/os pelo referido manual, participaram de reuniões com a Comissão de Educação, Cultura e Lazer (CECL) da Câmara de Vereadores de Santa Maria, e também de audiências públicas, na mesma casa. Os objetivos principais dessas ações foram explicar para os representantes do legislativo e para a comunidade em geral sobre a atuação dos profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica e mobilizar o apoio dos mesmos na regulamentação da Lei.

Outro aspecto a ser registrado diz respeito à parceria firmada entre o Núcleo e as/os assistentes sociais da região, especialmente o Núcleo de Base do Conselho Regional de Serviço Social do Rio Grande do Sul (CRESSRS - NUCRESS), que possibilitou o fortalecimento das categorias em torno da regulamentação da Lei nº 13.935/2019. As ações externas (envolvendo a sociedade) realizadas pelo Núcleo de Educação da subsede Centro-Oeste foram sempre realizadas em conjunto com o NUCRESS, havendo alinhamento na comunicação entre as categorias, a fim de demonstrar coerência nos posicionamentos. Um exemplo disso é o entendimento convergente de que psicólogas/os e assistentes sociais devem ser inseridos na rede de ensino como profissionais da educação, atuando conforme prerrogativas das políticas públicas educacionais e não segundo políticas de outras áreas (como saúde e assistência social).

Após a trajetória de pouco mais de um ano e com ações ocorridas principalmente no município de Santa Maria, o Núcleo acredita que as experiências em torno da regulamentação da Lei adquiridas neste município, bem como os diálogos com as diferentes instâncias, servirão de referência para os caminhos a serem percorridos nas demais cidades da região. Nesse percurso, muitos foram os aprendizados, dentre os quais estão: a compreensão das tramitações/processos para a regulamentação de uma lei; a relevância do estabelecimento de alianças para o fortalecimento das pautas da categoria em prol da educação; a pertinência de demarcar espaços e fazer-se presente em diversas esferas; a necessidade de comunicar-se de forma efetiva com a categoria e com a sociedade, representando os preceitos do Sistema Conselhos de Psicologia, que são, nada mais, do que os parâmetros de atuação de psicólogas e psicólogos.

Tais Fim Alberti

tais.alberti@ufsm.br

Psicóloga pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - (URI), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada II do Departamento de Psicologia da UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado e Doutorado) da UFSM.

Suélen da Silveira Ilha

suelenilha@gmail.com

Psicóloga pela Universidade Franciscana de Santa Maria, Pós graduada em psicologia escolar pela Faculdade Dom Alberto e formação em psicologia escolar pelo CAPE - Centro de aperfeiçoamento em psicologia escolar. Atua na área clínica e na área de gestão escolar.

Silvana Maia Borges

silvanamborges@gmail.com

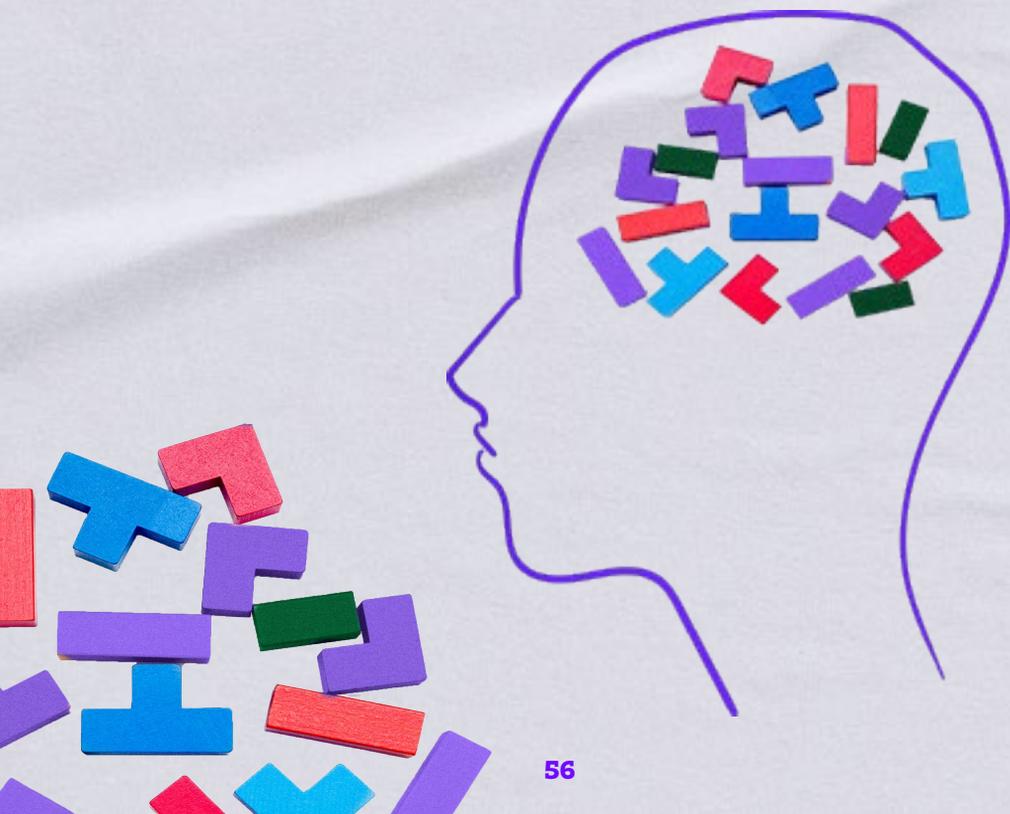
Psicóloga pela Universidade Franciscana, Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Atua como docente na Faculdade Integrada de Santa Maria.

REFERÊNCIAS

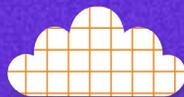
SOUZA, M. P. Rebelo de. A PSICOLOGIA ESCOLAR BRASILEIRA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. In: Beaton, G. A, Calejon, L. M. C., & Elejalde, M. F. (2017). **Enfoque histórico-cultural: problemas de las prácticas profesionales.** São Paulo, SP. Terracota editora (Série ECOS).

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e a(o) assistentes sociais na rede pública de educação básica:** orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019 / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 1. ed. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.







Núcleo de Educação da
Subsede Sul do
CRPRS



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA SUBSEDE SUL DO CRPRS

O Núcleo de Educação da Subsede Sul do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) foi instaurado na reunião plenária de 15 de maio de 2021 e oficializado através da Portaria nº 028/2021, em 01 de junho de 2021. No momento em que este texto é escrito, após pouco mais de quatro meses de oficialização, o Núcleo ainda passa por seus processos iniciais de implantação, fortalecimento e consolidação.

Os movimentos iniciais para criação do Núcleo ocorreram ainda em 2020, quando a Comissão de Educação do CRPRS começou uma mobilização, junto às/aos psicólogas/os da Região Sul do estado, vinculados à Subsede Sul, localizada em Pelotas, para discutir o papel da Psicologia junto à Educação. O foco principal das ações da Comissão de Educação do CRPRS naquele momento tinha relação direta com a aprovação e implementação da Lei nº 13.935/19, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação. As mobilizações que estão sendo realizadas desde a publicação da lei buscam informar e orientar a categoria sobre a importância da atuação dos profissionais da Psicologia na área da Educação de forma ética, crítica e comprometida, numa perspectiva coletiva, inclusiva, subjetivante e despatologizante. Além disso, buscando mostrar caminhos e elucidar as diversas esferas do Poder Legislativo e Executivo, assim como as instituições de educação, tanto públicas como privadas, no processo de regulamentação da lei, da importância e do papel destes profissionais nesta área.

Em 01 de setembro de 2020 foi promovida a primeira reunião visando a criação do Núcleo Sul. Na ocasião estavam presentes o Presidente da Comissão de Educação, Vinícius Pasqualin, entre outros colaboradores do CRPRS, e diversas/os psicólogas/os da região que atuam na área da Psicologia Escolar e Educacional. Durante o encontro foi destacado o papel do Conselho em fiscalizar e orientar a categoria. Os representantes do Conselho discutiram sobre algumas das ações que foram e que vêm sendo realizadas pela Comissão antes e depois aprovação da referida lei, tal como as mobilizações, reuniões, capacitações e publicações acerca do tema.

A partir desta reunião inicial, alguns profissionais aderiram à mobilização e iniciaram um movimento de construção do Núcleo através de um processo coletivo e compartilhado. O grupo continuou

realizando encontros para debater e se apropriar das pautas da Psicologia relacionadas à Educação. Mas ainda havia muita incerteza e insegurança com relação à oficialização do Núcleo, já que algumas características específicas daquele grupo acabavam por motivar estes sentimentos, tais como: o número reduzido de pessoas participando do processo; o fato de que nenhum dos membros do grupo, na época, atuava diretamente na Psicologia Escolar na educação básica, que era o foco principal das mobilizações; a maioria dos participantes nunca havia tido grande aproximação e conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelo CRPRS, nem tinha conhecimento sobre o funcionamento dos grupos e núcleos; e o fato de nenhum dos membros ser docente em cursos de graduação em Psicologia, tal como em outros núcleos.

Em outubro de 2020, alguns membros do grupo tiveram a oportunidade de participar de uma reunião do Núcleo de Educação da Subsele Centro-Oeste do CRPRS. Nesta oportunidade puderam compreender um pouco melhor sobre o funcionamento de um Núcleo, seu papel, suas atribuições e direcionamentos. O grupo foi se fortalecendo, criando uma unidade e, apesar de todas as dificuldades e inseguranças, diante do apoio da Comissão de Educação e da convicção de que era imprescindível a criação de um espaço oficial para ampliação do debate em prol da Psicologia Escolar e Educacional na região, mesmo que ainda não dispusesse de todo conhecimento e experiência esperados, considerou-se que era importante a sua formalização, de forma a criar um espaço institucional para diálogo e visibilidade ao tema na região e oportunizar que outros profissionais pudessem agregar-se ao movimento.

Em abril de 2020, um grupo composto por seis pessoas, sendo cinco psicólogas/os e uma estudante de Psicologia, elaborou a proposta de constituição do núcleo, que foi aprovada em maio. A primeira reunião oficial do Núcleo ocorreu em 07 de junho de 2021, contando com a participação do presidente da Comissão de Educação do CRPRS.

Todo esse processo ocorreu durante a pandemia da Covid-19, que ocasionou a suspensão de grande parte das atividades presenciais e o distanciamento social controlado. Sendo assim, todas as ações foram, e estão sendo realizadas de forma online. Apesar de todas as dificuldades e problemas impostos pela pandemia, a imposição dos processos remotos, neste caso, acabou facilitando a criação do Núcleo e promovendo maior diversidade e integração. Essa é uma região muito extensa e, em grande parte, distante dos grandes centros. Por muito tempo, esse aspecto tem causado certa sensação de distanciamento entre os profissionais de diferentes municípios. Ao longo destes meses agregamos profissionais que dificilmente teriam a oportunidade de se conhecer, devido à distância física entre as cidades da região. Os

membros do grupo residem em municípios como Bagé, Dom Pedrito, Pelotas, Rio Grande e Santa Vitória do Palmar, por exemplo. Profissionais separados por grandes distâncias físicas, mas que agora conseguem estar juntos e atuando conjuntamente em prol da Psicologia Escolar e Educacional.

Além dos profissionais, a participação de estudantes da graduação é de grande importância, pois permite a aproximação dos mesmos com o Conselho, facilitando a compreensão sobre sua função institucional, e possibilita que eles se estruturam em conceitos éticos para suas funções. Além de incluir os mesmos na luta pela Psicologia Escolar e Educacional e preparar para suas entradas no mercado de trabalho de forma comprometida. Esta oportunidade é especialmente importante em um contexto onde ainda se tem poucas/os psicólogas/os compondo as equipes escolares. Onde muitos acadêmicos acabam tendo que realizar estágios em um ambiente que não dispõe de um profissional como supervisor local, dificultando a sua ligação com a prática da Psicologia na Educação, muitas vezes restringindo-os apenas aos conhecimentos teóricos e um tanto descolados das atribuições definidas pelo Conselho Federal de Psicologia.

Na proposta de criação do Núcleo, foi alinhado um plano de ação que contempla as seguintes atividades:

- Realizar reuniões quinzenais do Núcleo, abertas a psicólogas/os e estudantes de Psicologia da região de forma a fortalecer a categoria e dialogar sobre o papel da Psicologia na educação;

- Tentar mapear as/os psicólogas/os no contexto escolar e educacional na região;

- Fazer um breve levantamento sobre os fazeres e a atuação destes profissionais;

- Realizar reuniões ampliadas e eventos em parceria com organizações e instituições para promover a ampla divulgação e conscientização sobre a atuação da/o psicóloga/o na área da educação.

Nestes quatro meses de atuação do Núcleo, tem-se conseguido cumprir com o plano de ação inicial. O grupo tem se reunido quinzenalmente, contando com a participação de profissionais e estudantes. Estão sendo realizadas ações para tentar mapear e agregar outros psicólogos que atuam na área. Porém, até o momento não se tem muitos dados acerca dos profissionais que atuam na região. No ano de 2020, o CRPRS realizou um levantamento sobre o tema. Tal levantamento foi realizado através do preenchimento voluntário de um formulário disponibilizado na internet. Infelizmente estes dados contabilizaram apenas pouco mais de dez psicólogos atuando na educação nos municípios da Região Sul. Estamos contatando-os na expectativa de agregar mais interessados em nosso grupo. Além

disso, estão sendo feitos contatos iniciais com algumas instituições, especialmente com universidades, para propor ações em conjunto, tais como aulas abertas, pois consideramos fundamental investir na aproximação com a categoria desde a sua formação. Acreditamos que assim é possível contribuir com o necessário processo de agregação, pertencimento, comprometimento e participação dos psicólogos junto ao seu conselho profissional. Já que muitas vezes ainda são sentidas as consequências negativas de uma histórica falta de proximidade e pensamento coletivo dentro desta categoria. Ao realizar atividades ainda durante a formação, consideramos que estaremos favorecendo a constituição de psicólogos mais engajados junto ao CRPRS.

O principal desafio nesta caminhada inicial tem sido a própria consolidação do Núcleo. Ainda vivenciamos intensamente os processos de busca por apropriação do referencial teórico e legal que embasa as ações, de entendimento do papel institucional do CRPRS e, principalmente, de manutenção do grupo engajado e ativo. Apesar de ter um número reduzido de participantes, o grupo se mantém firme em seu propósito de lutar pela efetiva inserção de profissionais que possam atuar de maneira ética e responsável no contexto da Psicologia Escolar e Educacional.

Nossa experiência nos proporciona questionamentos sobre a formação em Psicologia para de fato atuar na área da educação de forma coletiva, inclusiva, subjetivante e despatologizante, rompendo com fazeres defasados e excludentes. Nossos percursos e encontros com a educação dão sustentação para pensar no desenvolvimento de uma Psicologia outra, pois, mesmo com documentos orientativos e publicações, ainda é preciso construir sentidos desse pensar e fazer em nossa região.

Giordana Rodrigues Chaves

giordanachaves@gmail.com

Psicóloga pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Atua na Universidade Federal do Pampa.

Devaldir Ribeiro Truquijo

devaldirtruquijo@bol.com.br

Psicólogo pela Universidade Católica de Pelotas, especialista em Psicopedagogia. Atua como psicólogo e psicopedagogo clínico.

Taiana Bandeira Pedone de Araújo

taiana.bandeira@gmail.com

Estudante do 9º semestre de Psicologia, Faculdade Anhanguera do Rio Grande.

Cristiane Galeão Lopes

cristenfpsi@gmail.com

Psicóloga pela Universidade Católica de Pelotas, Especialização em Terapia Sistêmica Sistêmica pelo CEFI, POA RS, atua como psicóloga assistencial no CRAS na Prefeitura de Pelotas. Atua no Conselho Municipal de Saúde de Pelotas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 1. ed. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>. Acesso em: 01 set. 2021.

----- **Resolução CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007, que institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro e define o campo de atuação da (do) “Psicólogo especialista em Psicologia Escolar e Educacional”**. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.



Psicologia, Relações Raciais e Educação



PSICOLOGIA, RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS ESCRIVIDAS E ATREVIVIDAS EM ORALITURA POR MULHERES PRETAS AMEFRICANAS

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivos problematizar o lugar da Psicologia no contexto da Educação, enunciando e denunciando os privilégios brancos e o racismo que estrutura a prática profissional na educação formal, a partir de memórias e narrativas ficcionais de mulheres pretas amefricanas.

Lélia Gonzalez (1988/2018) nos apresenta a “categoria da amefricanidade” como potência que nos movimentava vertiginosamente para além da crueldade dos apagamentos coloniais, ou seja, falar da categoria da amefricanidade é falar das resistências, reinscrições e reinterpretções dos processos históricos, dinâmicos e culturais que experimentamos como sujeitas¹¹ negras que (re)existem após o sequestro transatlântico.

Na construção do ensaio apostamos na ideia de gestos metodológicos cujo caminho é construído a partir de gestos-conceitos que trançados performam existencialidade pretas amefricanas e afrodiáspóricas no mundo. São estes gestos-conceitos-metodológicos que constroem caminhos em movimento espiralar, serpenteado “[...] no infinito círculo de início, meio e início [...]” (PORTILHO, 2020, p. 10) provocando novos imaginários sobre a existencialidade preta. A partir do conceito de “fricção” de Leda Martins (1996) assumimos a ideia de fricção de narrativas que operam entre as rasuras de vivências e histórias que escapam, desde o sensível às memórias polifônicas de corpos¹² pretas que se enunciam da escrevivência (EVARISTO, 2017), da atrevivência (SANT’ANNA, 2020) e da oralitura (MARTINS, 2003). Em um processo de reelaboração crítica, tomamos o conceito de “fricção” (MARTINS, 1996) enquanto movimento de contato e esfregação de vivências e memórias em narrativas do presente e do passado que são aquecidas na e para a produção e enunciação de um devir, de um porvir.

¹¹ A palavra “sujeito” na língua portuguesa não permite variações no gênero, sendo reduzida ao gênero masculino e, na perspectiva de subverter as relações de poder nela fixadas, optamos por escrever e inscrever nesse texto a palavra “sujeita”.

¹² Considerando que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência” (KILOMBA, 2019, p. 14) e mesmo sabendo que a palavra “corpo”, na língua portuguesa, não possui variações no gênero optamos por inscrever e escrever “corpa” preta enunciando o lugar de uma subjetividade.

Segundo Conceição Evaristo, a palavra *escrevivência* nasce do jogo entre as palavras “escrever”, “viver” e “se ver”, tendo como fundamento a “fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande”, ou seja, tem como pressuposto “a autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande” (EVARISTO, 2020, s/p). Portanto, a *escrevivência* constitui-se como ato político de mulheres negras que se apoderam da escrita e da escrita de si, em um processo encharcado pela singularidade e pelo agenciamento coletivo de vozes negras atravessadas pelo racismo, sexismo e classismo (EVARISTO, 2017).

A *atrevivência*, termo cunhado por Ademiel de Sant’Anna Junior (2020), reúne os verbos *atrever* e *viver* como aposta expansiva do corpo, para além dos scripts orquestrados pelo racismo e pelo contraditório jogo da colonialidade. Para o autor, os exercícios de *atrevivência* constituem vocalidades que escorrem do corpo, afirmando no encontro coletivo de vozes atos políticos e poéticos, ou seja, é no *atrevimento* do corpo que em gira, em roda, transgride seus sentidos por onde escapam vozes e gestos ancestrais que compõem linguagens (SANT’ANNA JUNIOR, 2020).

A oralitura de Leda Maria Martins (2003) nos invoca as grafias do corpo, aos vestígios esmaecidos que se tornaram segredos desde a violência transatlântica, mas resistem escapando como performances insurgentes que conectam corpos pretos na diáspora. A autora, ao lançar mão da memória desde um repertório oral e corporal, nos apresenta as performances da oralitura, ou seja, a memória que se inscreve “como grafia pela letra escrita, articula-se assim ao campo e processo da visão mapeada pelo olhar, apreendido como janela do conhecimento” (MARTINS, 2003, p. 64). Da articulação entre esses gestos-conceito-metodológicos nos propomos a operar com memórias e narrativas *escrevidas* e *atrevidas* em oralitura por mulheres pretas amefricanas.

Ao longo do ensaio apresentaremos fricções performadas em cenas pelas narrativas ficcionais, que operam na tensão de imaginários racistas universalizantes e na criação de novos imaginários sobre a existencialidade preta no cenário da educação formal. As fricções nos convidam a olhar para trás enquanto gesto de reelaboração do passado, para viver o presente e prospectar o futuro, como no movimento Sankofa (NOBLES, 2009).

Ayana rangia os dentes... rangia, rangia...

Quem performa? Ayana, uma jovem mulher preta de 18 anos. Ela, preta de pele escura, vivencia os primeiros passos do “Tornar-se

Negra” (SOUZA, 1983) aos 7 anos de idade, quando na escola, em meio às brincadeiras de criança, rangia os dentes, rangia. Assim sentia Ayana que de algum modo sua corpa preta se protegia dos “episódios de racismo cotidiano” (KILOMBA, 2019), e em silêncio, olhava outras meninas branquinhas, branquinhas, que privilegiadas penteavam suas bonecas loiras, e a cada encontro com seus lindos cabelos Ayana sentia, sofria. Suas colegas? Nenhuma delas os dentes rangiam. Nesse tempo, ela não sabia o que passava por sua corpa preta, o que atravessava sua existência. Sentia como se um feixe de luz perfurasse a interface entre sua corpa preta e o “outro”, o “branco desconhecido”, mudando a direção das coisas, das palavras, dos sentires. Conforme crescia, seus dentes foram se gastando precocemente, mais do que deviam. Rangia sim, rangia. Pelas bonecas pretas que não existiam, pelas cantigas de roda que em referência pejorativa se pronunciavam. Interrogava Ayana “e se eu fosse como as bonecas, será que minhas colegas me amariam?”. Rangia dentes gastos de 7 aninhos, doía, doía.

Plantei uma sementinha
no meu quintal,
Nasceu uma negrinha de avental,
Dança negrinha,
Não sei dançar,
Pega no chicote,
Que ela dança já!
(Canção de domínio público)

Moça bonita com quem quer se casar
Loiro, moreno, negro ou sarará?
(Canção de domínio público)

Eu tinha apenas 7 anos quando essas duas cantigas, que constituíam nossas brincadeiras de infância, inscreveram uma marca em minha corpa política – a insurgência. Essas cantigas eram evocadas pelas minhas colegas brancas com uma tal satisfação que escorria em seus rostos. E sem perceber a raiva que me perfurava rangia os dentes, rangia... Se estivéssemos pulando corda – com duas trilhando a corda e eu pulando no centro – elas faziam de tudo para que eu errasse na palavra “negro” ou “sará”. Nesse momento eu sabia que não poderia errar, pois não permitiria ser definida pela “outra”, a menina branca. Quando elas provocavam o meu erro, rangia os dentes, rangia. E saía no tapa até que dona Branca nos separava apertando meu braço enquanto protegia suas filhas: “Já falei que brincar com essa gente dá

nisso”. Quando ouvia, baixava meus olhos e chorava, rangia os dentes, doía, doía. Na escola? Era a maior correria no recreio, a criançada em nossa volta, professoras, diretora, orientadora, todas da equipe diretiva, todas “donas brancas” que se repetiam, vinham ao nosso encontro para separar a briga. No final da história, as meninas brancas eram tomadas como as vítimas e eu, a criança negra violenta, agressiva, de família desestruturada, que não tinha pai presente, era cuidada pela avó para a mãe gingar em busca do pão de cada dia.

Era sempre a mesma ladainha... Provocações de minhas colegas brancas a partir de cantigas racistas, minha corpa política em insurgência, puxa cabelo e tapa na cara, sermão e ameaças na sala de diretoria, blá blá blá na sala da psicóloga, chama a mãe, risadas e piadas no dia seguinte, e em poucos dias tudo se repetia... Eu só tinha 7 anos. Tinha as melhores notas da turma, já sabia ler, mas nada disso era suficiente para conseguir ser escutada, para ter o toque carinhoso da professora branca em minha cabeça ou, ainda, pegar na mão da professora na fila do recreio. Foi nessa impossibilidade de ser tocada e tocar o corpo branco de minha professora que fui entendendo o privilégio branco. Minhas colegas brancas acessavam relações, afetos, palavras e coisas que para mim eram negadas. Enquanto a mim? Rangia os dentes de leite, doía tanto, desgastava, doía, caía.

Foram várias as tentativas de enunciar que eu desejava e necessitava ser tocada com o mesmo afeto que minhas colegas brancas. Assim como foram várias as tentativas de narrar o quanto aquelas cantigas me feriam, o quanto aqueles versos ecoavam em minha alma e cortavam meu peito. Eu falava, gritava, brigava, mas ninguém escutava. A cada dia, ano, década, novas marcas da violência racista eram grafadas em minha existência preta, novas fissuras se abriam para o sangue escorrer. Evellyn Rosa e Míriam Alves (2020, p. 05) conceituam a violência racista como “a ação ou o efeito de empregar a ideia de raça e de hierarquização do humano nas relações sociais e interpessoais, produzindo a invisibilização, o silenciamento e a subalternização de sujeitos negros/as racializados/as”. Fui sendo morta em vida, fazendo alusão ao conceito de necropolítica de Achille Mbembe (2017). Olhava no espelho uma corpa preta “cujo preço é tão baixo que não equivale a nada, nem sequer como mercadoria e, ainda menos, humana - é uma espécie de vida cujo valor está fora da economia, correspondendo apenas ao tipo de morte que se lhe inflige” (MBEMBE, 2017, p. 65). Falo de um viver mortificado que a escola me impôs e que cada vez que eu gritava, era “convidada” a silenciar.

Por quê? O que fez de mim, a Psicologia no contexto da Educação? Como ela me nomeou, marcou, patologizou em favor do racismo e da manutenção de privilégios brancos? Hoje tenho uma certeza: a educação formal nunca me protegeu, mas foi a educação que me forjou.

Eu sou a filha mais nova em uma família constituída por seis pessoas, avó, mãe, dois irmãos e uma irmã. Minha avó e mãe sempre me sinalizaram o caminho da descoberta, do conhecimento, dos estudos, da pesquisa da vida, elas foram minhas educadoras, elas me proporcionaram a “leitura do mundo”, como diz Paulo Freire (2013). No entanto, elas nunca conseguiam responder uma questão que passou a me perseguir: “por que ser uma menina negra era tão ruim?”. Será que as minhas colegas brancas e as minhas professoras brancas se perguntavam, tal como: “Por que ser uma pessoa branca é tão bom?”. As pessoas brancas não se veem racializadas, não se enxergam como raça, seguem bailando sua “branquitude acrílica” (CARDOSO, 2010), em scripts rígidos e cimentados, fazendo silêncio sobre meu corpo, enquanto fingiam que nada acontecia. E eu? Rangia os dentes, rangia. Mordia por dentro a bochecha em nome destas palavras que não saíam. Esta ferida, que é jogo entre o silêncio que fazem sobre mim, e os silêncios que eu fazia sobre mim, já dói por muito tempo perdurando como prática do que Maria Aparecida Bento (2002) chamará de “pacto narcísico da branquitude”. Nas palavras da autora: “um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e interesses” da branquitude (BENTO, 2002, p. 106); e, acrescenta Lélia Gonzalez (1984), movidos pelo silêncio e denegação, instalados como regra central deste jogo colonial. O conhecimento branco que se enxerga a partir de referenciais teórico-epistemológicos brancos, ocidentais, eurocêntricos empurrava goela abaixo seus saberes, suas ideias sobre mim, os estereótipos onde queriam me colar. Enquanto isso, meus dentes rangiam, minhas bochechas cortadas sangravam, a palavra sumia e apagava; e minha corpa preta aprendia a ser um problema da Psicologia.

Lembro de uma época em que minha avó precisava me levar em um local que atendia as crianças consideradas problema na escola. Eu tinha 9 anos. Lá tinha psicóloga, psicopedagoga, assistente social e psiquiatra, todas brancas. Eram várias as crianças da minha escola que precisavam frequentar semanalmente aquele lugar. Lembro de gostar de fazer as atividades com a psicóloga. Éramos eu e mais uma menina com a psicóloga – essa menina também era preta, porém de pele clara. Ela também era considerada brigona, na escola. Mas tinha uma diferença, eu aprendia tudo muito rápido, não tinha “problema de aprendizagem”. Já essa menina, além de brigar, ela não conseguia aprender.

Passei anos frequentando aquele lugar. Até que na minha adolescência eu conheci uma professora que me encantou. Ela me olhava nos olhos, pegava na minha mão, me abraçava. Era uma professora preta que me dava aula de Física. Eu era muito boa nessa disciplina. Um dia, ela veio falar comigo e disse que suspeitava que eu teria altas habilidades. Eu não tinha ideia sobre o que era isso. Ela falou com minha

mãe e minha avó para me levar em um local para fazer alguns testes. Imaginem o resultado? Descobriram que eu tinha altas habilidades no campo das exatas. Nesse período, um novo questionamento passou a me consumir: “por que após longos anos na escola, frequentando um serviço de apoio psicopedagógico, com uma psicóloga, nunca ninguém se perguntou sobre a possibilidade de eu ter altas habilidades?”. E, junto deste questionamento, aquela pergunta que sempre me perseguia ecoou em meus ouvidos: “Por que ser uma menina negra era tão ruim?”.

Minhas professoras e psicólogas brancas nunca conseguiram me ver, me enxergar, me escutar enquanto sujeita, enquanto humana, com fragilidades, mas também com potencialidade. Que Educação foi essa que me acompanhou até aqui? Que Psicologia foi essa que não me escutou ao longo de minha infância e adolescência? Uma Educação e uma Psicologia brancas, marcadas por teorias e epistemologias que tomam a brancura como medida de humanidade, civilidade, inteligência, potencialidade.

Adisa põe em questão a Psicologia na Educação

“E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, ‘então não vai ter pão’
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais
O que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita”
(Bia Ferreira - Cota não é esmola, 2017)

Quem afeta? Adisa, uma mulher preta de meia idade, tão alta quanto seus sonhos, sua pele clara fazia com que ela vivenciasse um

não lugar no mundo, pois era clara demais para ser preta e escura demais para ser branca. Pôde se compreender e se afirmar enquanto uma mulher negra já em sua vida adulta, durante sua graduação em Ciências Sociais. Quando criança era uma menina cheia de vontades, tantas que acreditava ser possível mudar o mundo, bastava querer. Em uma das suas brincadeiras preferidas durante a infância ela girava, ia para o meio do quintal, junto às galinhas e cachorros, abria os braços e girava, girava e sorria. Rodopiava tanto que sua mente imaginava sua casa, exatamente do jeito que era, lá no alto flutuando pelo azul do céu. E quando girava sentia paz, sem ousar saber que a paz não lhe era uma opção, sentia que o sentido da vida era girar, movimentar vontades e desejos, em busca do sentir plenamente.

Eu moro com minha mãe, irmão, avó, avô e três tios. Meu pai era viciado em jogos e vendia as coisas de meu irmão mais velho para pagar suas dívidas, aparecia de tempos em tempos e teve sua morte premeditada durante o Carnaval de 1992. O assassinato teve tantas versões que até a sua morte, eu não soube o que de fato aconteceu com o homem que me chamava de biscoito. Com 4 anos incompletos, eu não fui levada ao velório, tampouco ao enterro, e somente depois de anos que me foi possível compreender que aquele homem da pele bem clara não iria aparecer mais, nem de tempos em tempos.

Minha mãe, Maria Noêmia, foi a primeira filha mulher de um total de 9 filhos a engravidar quando acabara de completar 20 anos. Meu pai, que a agredia constantemente e que a engravidou novamente um ano após ter dado à luz de seu primeiro filho, lhe abandonou antes mesmo de sua morte física. Durante sua primeira gestação, minha mãe precisou lidar com a perda do meu tio, seu irmão caçula de 9 anos, que desenvolveu uma doença degenerativa que ceifou sua vida em semanas. Minha mãe teve de parir seu primeiro filho em meio ao luto silencioso que ecoava em seu interior. Nessa segunda gestação, eu era a criança em seu ventre, e fiquei sabendo que houveram vários episódios de agressões e sugestões de que se ela abortasse seria mais fácil. Minha mãe suportou o que podia por suas crias, com a ajuda de meus avós conseguimos sobreviver sem passarmos por dificuldades extremas.

Eu sempre ouvia sobre os princípios de meu avô, um homem preto, alto, com cerca de 70 anos, que nasceu em tempos outros, e tudo que ele achava que tinha a oferecer era a sua palavra e sua digital no documento. Meu avô sempre me dizia que eu deveria ser caprichosa com os estudos e ajudar minha mãe. Ele acreditava que a única coisa que ninguém pode tirar da outra pessoa é o conhecimento, apesar de

nunca ter pisado numa sala de aula ele também nunca pegou um ônibus errado, me deu aulas de (re)existência, e eu, sempre muito curiosa, seguia de perto os passos dele, sempre fazendo perguntas difíceis e que nem sempre eram respondidas.

Dona Maria Altina, minha avó, trabalhou exaustivamente durante todos os dias em que sua corpa preta esteve neste mundo, tinha orgulho do fato de trabalhar tão bem que as patroas iam até sua casa a “convidar” para faxinar as suas enormes casas. Dizia com a cabeça erguida que nunca lhe faltaria trabalho e que nome limpo na praça era a coisa mais importante que se podia ter. Minha avó – uma religiosa que frequentava todas as noites a igreja evangélica da comunidade –, criou seus filhos e netos sempre acreditando que Deus proveria todas as coisas que eram necessárias para a nossa sobrevivência.

Cresci rodeada por “mulheres fortes”, mulheres essas que quase não conseguiram se enxergar enquanto detentoras e produtoras de saberes intelectuais, por não terem conseguido terminar seus estudos formais, apesar de terem contribuído muito para a minha formação. Patricia Hill Collins (2019) propõe a desconstrução da noção de intelectual ocidental pensando em uma nova redefinição, a partir da ideia de que “nem todas as intelectuais foram escolarizadas”. Ou ainda que, “nem todas as intelectuais negras estão no meio acadêmico” (COLLINS, 2019, p. 52). Essas mulheres me apresentaram diversas possibilidades de ler o mundo a partir do meu olhar.

Eu nunca tive filhos, mas pari minhas histórias visceralmente todos os dias. Nos tempos da escola eu gostava de jogar bola, não importava a modalidade eu tava lá, nunca li sequer um clássico da literatura e interpretava os textos conforme lia ali na hora da prova mesmo. Eu nunca reprovei, apesar de algumas vezes sair de férias após todas as minhas colegas por ter ficado em recuperação. O combinado era não reprovar, porque “Ah, se reprovar, depois da surra ainda vai ficar de castigo”, me lembrava Maria Noêmia toda a vez que ia conferir meus cadernos.

Na escola, durante as aulas de história, eu não conseguia compreender por qual motivo as pessoas parecidas comigo sempre eram hostilizadas, por vezes bem ali na minha frente e por outras nos livros didáticos que precisávamos utilizar para estudar. No Brasil, vivenciamos o que Munanga (2017) chama de “racismo à brasileira”, que se configura enquanto uma dimensão velada que tem como base o mito da democracia racial ou da igualdade de raças que hostiliza de maneira velada as populações racializadas.

Lembro de uma vez em que um colega olhou para mim e disse que se eu quisesse depois da escola poderia ir até a casa dele para lavar a louça. Eu fingi que não o ouvi e segui copiando o que a professora, uma

mulher alta e branca, ditava. Ele insistiu, me disse que até me pagaria para eu ir limpar o quarto dele também. Me irritei, xinguei, espraguejei e me levantei, indo em direção a classe em que o menino branco estava sentado. Nisso, a professora veio em minha direção dizendo-me que eu estava atrapalhando sua aula e “sendo violenta sem necessidade”. Enquanto isso, eu tentava argumentar e narrar o que havia acontecido, mas, mais uma vez, fui silenciada sendo encaminhada para o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Lá, tinha uma Psicóloga, ao me questionar o que havia acontecido, me senti à vontade para relatar o ocorrido. No entanto, após meu relato, ela me disse: Você não está exagerando? Será que não foi apenas uma brincadeira? Por que você não levantou a mão e contou para a professora o que estava acontecendo? Se acontecer novamente você faz isso, certo? Assenti com a cabeça, pois eu tinha plena noção de que foi exatamente o que eu havia feito minutos antes ainda na sala de aula.

Não me sentia ouvida! Grada Kilomba (2019, p. 122) refere que “não escutar é uma estratégia que protege o sujeito branco de reconhecer o mundo subjetivo das pessoas negras”. Desde sempre me acompanhava a sensação de que eu não fazia parte do mundo, desse mundo que desumaniza as pessoas e não as deixa ser o que desejam ser. Diversas vezes tentei me encaixar em espaços em que as pessoas que ali estavam não me enxergavam, começou na escola, quando quase não tinha amigas e recebia um apelido novo toda a semana, geralmente relacionado ao meu cabelo. Uma vez Maria Nôemia decidiu que seria melhor para mim, se eu cortasse o cabelo bem curtinho, ela me levou a uma cabelereira branca e prontamente cortaram meu cabelo contra minha vontade. Eu lembro exatamente da sensação que me habitou naquele quase um ano em que ia de chapéu para a escola todos os dias. Meu cabelo era frequentemente alvo de piadas, e eu o escondia tanto que tentava me esconder junto, mesmo sendo a menina mais alta da sala, caminhava curvada, olhando em direção ao solo, como se dele pudesse de alguma forma me esconder. O fato de ter cortado o cabelo se tornou o grande evento na escola, todas as pessoas se dirigiam a mim, para me perguntar por que minha mãe havia feito isso, “antes liso (quimicamente) estava mais bonito”. Todas as minhas colegas tinham cabelo liso, diziam que eu era a diferente, e pediam para tocar no meu cabelo frequentemente alegando ser diferente, eu nunca pedia para tocar no cabelo delas, não entendia porque insistiam tanto nisso. Produtos que feriam meu couro cabeludo e apagavam meus traços negros eram exaltados.

Eu lembro do quanto eu tinha a necessidade, às vezes, de contar histórias que não eram completamente verdadeiras para mostrar para minhas amigas da escola que, pelo menos no discurso, eu era forte e

fazia coisas normais como todo mundo, que eu tinha, deveras, desejos. Fantasiava uma vida em que eu podia ser quem eu quisesse, percebo que desde muito cedo fui obrigada a mentir, seja por odiar a minha vida ou por me sentir obrigada a fazer coisas que não queria, mas que diziam que era o certo.

Por várias vezes, quando era levada ao SOE, eu tentava falar sobre essas coisas com a Psicóloga, mas não conseguia. Eu me sentia como um vidro transparente e a psicóloga, as professoras, a diretora, as colegas olhavam sempre através de mim, nunca para mim. Por quê? Por que meninas pretas como eu não eram vistas e escutadas na escola? Seria o racismo operando no entre a psicóloga e eu? As professoras e eu? Minhas colegas e eu? Será possível, um dia, minha psicóloga, professoras e colegas brancas me enxergarem para além da minha corpa preta?

Trago esses questionamentos para que você, leitora ou leitor, possa refletir e, quem sabe, continuar esse ensaio...

Miriam Cristiane Alves

Psicóloga, CRP 07/24471. Professora do curso de Psicologia da UFPel e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas E'léékò UFPel/UFRGS. Conselheira do CRPRS, presidenta da Comissão de Processos Clínicos e Psicossociais e da Comissão Gestora da Subsede Sul.

Maiara Scheila Freitas Santos

Estudante de Psicologia da UFPel. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas E'léékò UFPel/UFRGS.

Ademiel de Sant'Anna Junior

Psicólogo, CRP 07/22834. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas E'léékò UFPel/UFRGS.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural da Amefricanidade.** In: GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. 1988/2018, pp. 321-334.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.

Diáspora Africana: Editora Filhos da África. 1980/2018, pp. 190-214.

EVARISTO, Conceição. **A “escrivência” serve também para as pessoas pensarem.** [Entrevista cedida a] Tayrine Santana, Itaú Social, e Alecsandra Zapparoli, Rede Galápagos, São Paulo: Dez perguntas para, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 18 set. 2021.

EVARISTO, Conceição. **A “escrivência” na literatura feminina de Conceição Evaristo.** [Entrevista cedida a] Bruno Barros. 14 min. 28s. Rio de Janeiro: TV PUC-Rio, 16 maio 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8C5ONvDoU8>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola.** [Produção musical audiovisual performada na] Sofar Sounds, 19 nov. 2017. 6 min. 41s. Curitiba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>. 2017. Acesso em: 30 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Leda. **O Feminino corpo da negrura.** Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, v. 4, p. 111 -121, out. 1996.

MARTINS, Leda. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória.** Letras, Santa Maria, 2003, n. 26, p. 63-81. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 16 maio 2021.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade.** Lisboa: Antígona, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **As ambiguidades do racismo à brasileira.** In: N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.). O racismo e o negro no Brasil: Questões para a psicanálise (pp. 33-44). São Paulo: Perspectiva. 2017.

NOBLES, Wade. **Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado.** In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 277-297.

ROSA, Evellyn Gonçalves da; ALVES Míriam Cristiane. **“Estilhaçando a máscara do silenciamento: movimentos de (re)existência de estudantes negros/negras”**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 40, n. spe, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003229978>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANT'ANNA JUNIOR, Ademiél de. **Clinicar na transitividade: insurgências amefricanas descalças como relatos de experiências desde gestos – poéticas e políticas**. In: ALVES, Míriam Cristiane; JESUS, Olorode Ògìyàn Káláfó Jayro Pereira de (Orgs.). *A Matriz Africana: epistemologias e metodologias negras, descolonias e antirracistas*. Porto Alegre: Rede Unida, 2020, pp. 133-146. Disponível em <https://editora.redeunida.org.br/project/a-matriz-africana-epistemologias-e-metodologias-negras-descoloniais-e-antirracistas/>. Acesso em: 19 set. 2021.





Eixos







**EXPERIÊNCIAS EM
PSICOLOGIA
ESCOLAR/EDUCACIONAL
NO ENSINO
BÁSICO**

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO

O crescimento e a consolidação da Psicologia Escolar e Educacional enquanto um campo específico do saber Psi foi se desenvolvendo a partir da mudança do olhar da Psicologia sobre o contexto educacional. A área ganhou destaque com a promulgação da Lei Federal nº 13.935/2019, que estabelece a atuação do psicólogo escolar e educacional nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2019). Numa concepção histórica, inicialmente as práticas psicológicas estavam direcionadas ao aluno enquanto o problema, numa perspectiva patologizante, que acabava por compreender o fracasso escolar de um ponto de vista individualizado e descontextualizado. Com o avanço das pesquisas nesta área, a exemplo do estudo realizado por Patto (2015), foi possível um novo entendimento acerca do fracasso escolar, enquanto um fenômeno complexo, que envolve uma produção histórica e social. A partir dessa compreensão, é necessário que fracasso escolar seja analisado considerando os diferentes fatores e atores envolvidos na sua produção (PEZZI; DONELLI; MARIN, 2016).

O psicólogo escolar atua na defesa da educação, enquanto um direito universal de todos os indivíduos. Para Guzzo et al. (2010) sua função é contribuir junto dos professores, a fim de que as crianças aprendam e se desenvolvam, considerando e observando uma perspectiva mais integral daquela que é enfatizada pela escola. Deve-se atentar para além do desenvolvimento cognitivo, para aspectos emocionais, sociais e motores dos alunos. O que é ratificado pelo Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS), quando enfatiza que o foco principal da atuação do psicólogo na educação é “contribuir para o bem-estar e o bom desenvolvimento dos sujeitos e dos grupos em todos os contextos onde são desenvolvidos processos de ensino e aprendizagem” (CRPRS, 2019, p. 23). Assim, a Psicologia contribui com as suas produções para superação da perspectiva individualizante e psicologizante do aluno, reconhecendo a complexidade dos processos sociais que incidem sobre os processos de aprendizagem (CFP, 2019).

Diante do exposto, essa escrita consiste em um relato de experiência de três psicólogas de um município do noroeste do estado do Rio Grande do Sul que conta com a atuação da Psicologia Escolar há mais de 10 anos. Tem-se como objetivo compartilhar essa experiência e os desafios em relação à construção desse espaço entre a Psicologia e a Educação.

Nosso município possui uma Rede com mais de 30 escolas municipais, sendo estas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Como conta a história da Psicologia Escolar e Educacional, aqui também não foi diferente com relação a inclusão do psicólogo no sistema educacional. A demanda das escolas era explícita: atendimento clínico e avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A mudança dessa concepção psicologizante da educação com foco exclusivo no atendimento do aluno, exigiu das profissionais momentos de estudo, trocas, acolhimento e escuta das demandas para posterior intervenção nesse contexto. Aos poucos, por meio de reuniões com as equipes diretivas e grupos de professores, foi possível falar sobre as possibilidades de atuação do psicólogo na escola. Espaço esse complexo e que abriga todos os indivíduos, independente da classe social, cor, credo ou condição de saúde física e mental. Logo, são muitas as questões e situações que a escola, enquanto uma instituição social, abriga em sua estrutura e atende diariamente.

Enquanto psicólogas vinculadas à Secretaria de Educação, foi necessário, inicialmente, a constituição e o estabelecimento de um lugar. Lugar esse primeiramente físico, já que não havia uma sala adequada para a escuta psicológica dos indivíduos, e a partir disso o lugar do profissional psicólogo escolar e educacional. Além desse lugar na secretaria, também se fez e se faz necessário um espaço em cada instituição escolar em que o trabalho é realizado, sendo preferencialmente no espaço escolar. O acompanhamento psicológico do aluno inicia com a compreensão do seu contexto, juntamente com seus professores, família, colegas, cultura e sua história.

Dito isso, entendemos que o trabalho do psicólogo escolar e educacional está em constante construção. Assim, é por meio da conversa com a equipe da escola que se estabelece quem serão os alunos atendidos pelo serviço de Psicologia Escolar, por meio da ficha de encaminhamento ao serviço. Destaca-se como fundamental, que antes do acompanhamento psicológico esse aluno já tenha sido escutado pela orientadora da escola. Nesse sentido, ressaltamos que nesses 10 anos de atuação, as demandas para o acompanhamento psicológico também se modificaram, o que entendemos como sendo de caráter histórico-social, uma vez que a saúde mental está vinculada aos aspectos culturais.

O acompanhamento individual do aluno acontece a fim de compreender a sua situação e a partir daí articulam-se as estratégias necessárias para o desenvolvimento e o bem-estar do mesmo. Em algumas escolas optamos por realizar os grupos terapêuticos e/ou as rodas de conversas a partir do “Projeto Respeito à Vida e à Diversidade” que têm sido espaços importantes de escuta e de trocas sobre assuntos pertinentes para aquele grupo, seja a relação com a família, escola,

adolescência, sexualidade, entre outros. A realização de grupos de reflexão constitui-se como abertura de um espaço de diálogo e elaboração de questões subjetivas, auxiliando no fortalecimento de vínculos e de promoção da saúde mental das crianças e dos adolescentes. Vebber (2013) destaca a importância de se possibilitar espaços de diálogo com os alunos que favoreçam o autoconhecimento e o reconhecimento do outro.

Além desse olhar para o aluno, a intervenção com professores e pais (individual ou grupal) tem se efetivado como uma prática de trabalho. A formação de pais é entendida como uma ação psicoeducativa, que objetiva proporcionar conhecimentos e esclarecer dúvidas referentes ao desenvolvimento psicossocial, bem como auxiliar na constituição de competências para lidar com os desafios que surgem diariamente no processo educativo. Estanislau (2014) ressalta a importância do vínculo entre a escola e família através da comunicação positiva periódica com os pais. Assim, os encontros de formação a partir de assuntos pertinentes às famílias, caracterizam-se como uma oportunidade de criação desse vínculo.

A formação de professores constitui-se como um momento de reflexão sobre assuntos que permeiam o espaço educativo, possibilitando o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, a construção de novos saberes e a troca de conhecimentos entre profissionais, potencializando o trabalho do psicólogo na escola. Ela acontece em cada escola e também por meio da participação nos encontros de formação continuada dos professores do Grupo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do grupo de Orientadoras Educacionais. Nestes encontros pode-se conhecer a realidade de cada contexto e trabalhar temáticas de forma interdisciplinar, inserindo os aspectos da educação socioemocional. Numa dimensão para além do cognitivo, busca-se ampliar o olhar para o aluno e valorizá-lo em suas potencialidades.

A partir desse breve relato e da prática evidenciam-se algumas possibilidades e desafios inerentes à atuação do psicólogo na escola. A Psicologia enquanto ciência e profissão tem um importante papel para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes e na construção de um espaço que seja promotor de saúde mental no contexto escolar. Nesse sentido, a implantação de ações preventivas na escola, como a realização de grupos e formações para pais e professores são essenciais não apenas para desvincular a práxis do psicólogo escolar à clínica, mas principalmente para proporcionar aos alunos e a comunidade escolar estratégias para melhor manejo de suas emoções, comportamentos e resolução de problemas.

Fernanda Aparecida Szareski Pezzi, SMEC

psicologafernanda@gmail.com

É psicóloga pela UNIJUÍ, mestre em Psicologia pela UNISINOS e doutoranda em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), e atualmente é psicóloga escolar e educacional na Secretaria de Educação e Cultura, no município de Santa Rosa.

Camila Heck, SMEC

camila.heck@acad.pucrs.br

É psicóloga pela PUCRS, especialista em Terapias Cognitivo-Comportamentais (InTCC) e Saúde da Família (UNIJUÍ), mestre em Psicologia pela IMED. Atualmente é psicóloga escolar e educacional na Secretaria de Educação e Cultura, no município de Santa Rosa.

Bruna Aline Roos Altmann, SMEC

brunaa.altmann@gmail.com

É psicóloga pela UNIJUÍ, especialista em neuropsicologia - avaliação e reabilitação (Núcleo Médico Psicológico), mestranda em Psicologia pela IMED Passo Fundo - RS. Atualmente é psicóloga escolar e educacional na Secretaria de Educação e Cultura, no município de Santa Rosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS). **Psicologia na educação: saberes e fazeres.** Comissão de Políticas Públicas, Núcleos de Educação, Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019. 34 p.

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

ESTANISLAU, G. A escola e a família. In: Estanislau, G. M.; Bressan, R. A. **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber.** São Paulo: Artmed, 2014, p. 71-80.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEZZI, F. A. S, DONELLI, T. M. S., & MARIN, A. H. School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers. **Psico-USF**, v. 21, n.2, p. 319-330, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000200319 Acesso em: 08 mar. 2021.

VEBBER, F. C. Psicologia Escolar: relato de uma experiência no Ensino Fundamental. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 15(1), 194-207. São Paulo, SP, jan.-abr. 2013. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (online). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n1/15.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

JUVENTUDES E SEUS OLHARES PARA A ESCOLA: ELEMENTOS PARA PENSAR SOBRE A PSICOLOGIA EDUCACIONAL

A Psicologia Escolar e Educacional tem percorrido um longo trajeto de atuação, ainda antes da regulamentação da categoria profissional. Em síntese geral, destaca-se por pensar elementos psicológicos e suas contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem, garantindo uma formação que não deixe de vislumbrar a dimensão coletiva das ações nos espaços escolares e não escolares, bem como nas pesquisas educacionais. Isso tudo sem perder de vista o compromisso ético e social na articulação da Psicologia com a Educação (CRPRS, 2019).

O texto que apresentamos busca indicar um dos tantos modos de percorrer o trajeto da Psicologia Escolar e Educacional: o caminho investigativo, por meio de estudos realizados pelos grupos de pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq) e Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), em articulação com um Programa de Pós-Graduação em Ensino, desde 2015. Brevemente, apresentaremos dois projetos de pesquisa realizados em uma universidade comunitária no interior do Rio Grande do Sul e os apontamentos dos mesmos para pensar sobre a Psicologia Escolar e Educacional.

Preocupamo-nos, desde o início de nossas investigações, em habitar o espaço da escola e escutar, ali, estudantes concluintes de Ensino Médio e Fundamental acerca das funções da escola. Os resultados alcançados no projeto “A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes de Ensino Médio e Fundamental” (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), realizada entre 2015 e 2017, indicaram a necessidade expressa pelos jovens de que suas considerações acerca do espaço escolar sejam escutadas. Em mais de cinquenta encontros de grupo focal realizados em duas escolas, com cento e quinze estudantes, concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, foi possível compreender que os mesmos solicitam mais espaços que promovam o diálogo, a discussão e a troca de ideias entre jovens, professores e gestores (SCHWERTNER; MUNHOZ, 2017). Os encontros perguntavam sobre as funções da escola e a distribuição e organização dos diferentes saberes pela mesma, além de solicitar aos participantes a produção de uma fotografia que indicasse as funções da escola na sua vida. Em conjunto, a cada ano, conversavam sobre as imagens produzidas e discutiam coletivamente

acerca da instituição escolar, das relações ali estabelecidas, do encontro e desencontro entre professores, gestores e estudantes. Schwertner (2019, p. 146) também destaca que pensar sobre a escola a partir de um outro lugar:

[...] ativou os olhares para aquilo que é cotidiano, para o caminho que todos fazem no espaço da escola sem perceber, para uma certa nostalgia que esta instituição evoca, para a promessa de apresentação de um mundo e sua descoberta, para os percalços e normatizações que ela apresenta àqueles que concluem os doze anos da Educação Básica.

Um novo projeto, iniciado em 2020, intitulado “A escola, cinco anos depois: olhares de egressos” (UNIVATES, 2020), é a pesquisa mais recente que temos desenvolvido e que tem por objetivo analisar o olhar de egressos da Educação Básica acerca dos efeitos do espaço escolar em suas trajetórias de vida, cinco anos após a saída do Ensino Médio. Nesta nova etapa, que está prevista para acontecer até o ano de 2022, retorna-se aos estudantes participantes do projeto anterior, considerando a escola como um dos suportes para o desenvolvimento de suas trajetórias de vida. Para tanto, na companhia de Juarez Dayrell (2007; 2014) e Leão e Carmo (2014), compreende-se o espaço da escola como um lugar onde os jovens estudantes podem pensar sobre seus modos de percepção do mundo e de si mesmos. Destaca-se a juventude como uma categoria diversa que é transversalizada pelos diferentes contextos nos quais os jovens encontram-se inseridos, permeados por aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos, que impactam na criação de múltiplos modos de ser – inclusive, nos modos de ser estudante.

Por meio dos estudos de Jorge Larrosa (2017; 2018) e Masschelein e Simons (2018), tomamos o espaço escolar em sua forma, pensando-o a partir do conceito de *scholé*. Segundo os autores, a escola é um espaço que concede um tempo diferenciado: “[...] tempo para cometer erros, para repetir, para fazer novamente, para começar de novo” (LARROSA, 2018, p. 236). Com a noção de *scholé*, somos provocadas a perceber a escola como um tempo livre, como um tempo que é separado de uma função específica e, especialmente, distanciada da comum noção de produtividade. Assim, o tempo do espaço escolar passa a separar-se do tempo do trabalho e da família, e aos jovens é permitido que possam olhar para si mesmos de outras maneiras, a partir de novas possibilidades. Seria possível pensar sobre tais possibilidades cinco anos após a conclusão da Educação Básica?

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade do Vale do Taquari (Univates) em 2020, e em função da pandemia vem acontecendo de modo online. No primeiro ano, foram entrevistados seis egressos das escolas participantes do projeto anterior, em 2015. Em 2021, participaram das entrevistas oito egressos do Ensino Médio de 2016. Foram agendadas entrevistas semiestruturadas com os egressos, de modo individual. As mesmas ocorreram via Google Meet e tiveram duração média em torno de trinta minutos. Foram realizados questionamentos como: como você descreveria sua vida durante seu tempo de escola? E após a escola? Para você, quais as contribuições da escola em sua trajetória de vida? Que efeitos ela provocou?

Tendo como orientação a análise de discurso (FOUCAULT, 2015; 2002) e levando em consideração que a investigação se encerra apenas em 2022, indicamos alguns aspectos que se destacam como resultados parciais desse estudo. Um dos primeiros efeitos da escola nas trajetórias dos participantes diz respeito à construção e manutenção dos laços de amizade, relação que surgiu como uma referência aos egressos, permitindo outras maneiras de se pensar diante do mundo. Nessa perspectiva, afirma-se a relevância da sociabilidade, conceito discutido por Dayrell e Carrano (2014), autores que consideram a turma de amigos como um dos principais alicerces para a elaboração de modos de ser e, conseqüentemente, de trajetórias de vida. Como relatam os participantes: *“é o acolhimento, é o estar junto das pessoas. Porque é o contato, é tu saber lidar, é tu saber conversar com as pessoas e eu acho que, com certeza, foi isso que o colégio me deixou”* (E1, 2020); *“[...] é uma experiência que marca pra sempre. As amizades, têm amizades que seguem até hoje. Então, a construção de uma pessoa hoje em dia, dentro de uma escola, é algo fundamental para a vida de qualquer pessoa* (E12, 2021).

Outro aspecto pautou-se na percepção da escola como espaço necessário e relevante para formação humana, como demonstram outros egressos: *“[...] aprender a ser uma pessoa que sabe lidar com os outros, como também a defender os seus direitos [...]”. Então a escola me fez crescer muito como um ser humano e eu vejo que tudo que veio depois, a faculdade, tudo, foi só uma continuação* (E3, 2020). *“Me ensinou a ter respeito pelas pessoas. Reconhecer quando uma pessoa precisa de ajuda e tu quer ajudar”* (E10, 2021). Para Arroyo (2014), a formação humana é um dos primeiros direitos ao conhecimento do ser humano, pois remete-se à possibilidade de se conhecer e de se perceber enquanto sujeito; ou seja, diz de um direito do jovem de se reconhecer na sociedade em que está inserido, multiplicando suas possibilidades, sejam elas sociais, culturais ou profissionais.

Abri espaço à escuta de jovens, sejam eles estudantes ou egressos, amplia o trabalho da Psicologia Escolar e Educacional. Eles muito têm a

nos contar acerca da escola, de seus processos de aprendizagem, dos encontros e desencontros entre professores e estudantes, das relações de sociabilidade naquele espaço desenvolvidas e da construção singular de suas trajetórias de vida. Portanto, a pesquisa contribui para a Psicologia Educacional à medida em que apresenta elementos à instituição escolar para que crie espaços para conversar sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobre as funções da escola na vida dos estudantes, reconhecendo-os como atores institucionais relevantes no processo educacional.

Bianca Isabel Pederiva – Univates

bianca.pederiva@universo.univates.br

Psicóloga. Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Foi bolsista de Iniciação Científica da Univates. Integrante do do Grupo de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE).

Suzana Feldens Schwertner – Univates

suzifs@univates.br

Psicóloga. Doutora em Educação. Docente do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Líder do Grupo de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 157-204.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS). **Psicologia na Educação: saberes e fazeres**. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, out. 2007, v. 28, n. 100, p. 1105-1128. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6a ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helena Cristina do. Os jovens e a escola. In: CORREIA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zeneide.; MAIA, Carla Linhares. (orgs.). **Cadernos Temáticos**: Juventude Brasileira e Ensino Médio - Caderno 3. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-44.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. Fotografias em discurso: as funções da escola em foco. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 27, p. 133-150, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/10930/pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; MUNHOZ, Angélica Vier. Imagens da escola e suas funções na contemporaneidade: o discurso de estudantes concluintes do Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 58-69, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/30285/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ROMPENDO O SILÊNCIO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Psicologia, ao longo de sua trajetória, vem assumindo compromissos com as realidades sociais presentes no contexto escolar. De acordo com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2019), entre as ações previstas no contexto da Psicologia Escolar e Educacional encontramos a luta por políticas públicas com o propósito de superação referente à exclusão e estigmatização social, alinhado com uma perspectiva ético-política que defende a posição de não neutralidade da educação e a escola como espaço para reflexões, entre elas, as relações étnico-raciais.

A Lei Federal nº 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394/96, na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) com o objetivo de garantir a discussão sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar. Estudiosos e pesquisadores sobre a temática, como Oliveira (2014), Santos (2005), Gomes (2005) e Munanga (2000), identificam a pouca efetividade desta lei, bem como os déficits em relação ao aprofundamento desta questão no âmbito escolar que ultrapasse datas folclóricas, sendo possível contextualizar possibilidades de execução da lei, ampliando práticas mais efetivas sobre esta temática extremamente relevante para uma melhor convivência na sociedade.

Pensando em iniciar um processo de mudança, professoras da rede municipal de ensino de Venâncio Aires, município da Região do Vale do Rio Pardo, que integram o Coletivo Agbára RS, um espaço de escuta e fala para questões da mulher negra, construíram uma capacitação para professores (Educação Infantil e Ensino Fundamental) a partir da Lei Federal nº 10.639/03, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. A capacitação *Àmubá: o que temos a aprender com a lei 10.639/2003?* (a palavra *àmubá* no dialeto *iorubá* significa oportunizar) foi desenvolvida em cinco módulos, com carga horária de 20 horas entre atividades presenciais e à distância. Um dos módulos, *Psicologia e Educação*, foi desenvolvido por duas psicólogas negras, também integrantes do Coletivo que alinharam a perspectiva da política pública e ação afirmativa, do movimento social negro e os efeitos psicossociais ocasionados na subjetividade e os seus reflexos nas relações sociais.

Uma demanda constatada pelas professoras e abordada na capacitação foi a percepção da limitação do objetivo da lei e simplificação da história africana e afro-brasileira nas datas do dia

13 de maio e 20 de novembro, mostrando que a escola não assume a sua responsabilidade retratando os vários tipos de racismo. O racismo estrutural e institucional não permite que seja realizado nas escolas, espaços reflexivos para a reconstrução histórica com a inclusão de outras histórias, culturas e conhecimentos, para além da versão hegemônica branca e cristã. Estas questões abarcam outro tipo de racismo, o racismo epistêmico que é a manutenção de campos de saberes altamente hierarquizados, ausentando os saberes afrodescendentes, consolidando o racismo institucional, como menciona Martins e Moita (2018); assim como o racismo recreativo, quando a piada envolve traços fenotípicos, por exemplo, contextualizando uma prática através do humor racista, de natureza não benigna, ocasionando a propagação de hostilidade racial, conforme Moreira (2019). Com isto, no ambiente escolar, a relação entre os pares (colegas), na ocorrência de situações como esta, não é identificada como racismo, mas sim como 'brincadeira de criança', ou ainda como *bullying*. Racismo e *bullying* são violências, que causam dor e angústia nas vítimas com consequências emocionais que perpetuam sofrimento a partir da constituição da pessoa. Existe uma linha tênue entre as duas violências que, conforme Brito (2013), o racismo está baseado na superioridade de uma raça, logo ele desumaniza, enquanto o *bullying* descaracteriza.

O Ministério da Educação e o Ministério da Saúde (2010) apontaram, através de vários estudos e pesquisas, a escola como sendo um dos espaços sociais que crianças/adolescentes negros vivenciam contundentemente o racismo e a discriminação racial, e que estas situações de rejeição, aliadas ao silêncio dos profissionais da educação referente a essas práticas, ocasionam sequelas graves na autoestima, que repercute negativamente no desenvolvimento de ensino e aprendizagem. As realidades sociais precisam ser discutidas no contexto escolar, na perspectiva de uma educação antirracista, sendo este um comprometimento contínuo com ações ilimitadas às datas comemorativas ou afirmativas, durante todos os momentos possíveis, principalmente as originadas no ambiente escolar, conforme mencionado por Moreira-Primo e França (2020).

A escola é um espaço potente para as reflexões que envolvem as violências que tem como pano de fundo a diversidade sociocultural presente no nosso país. Conforme Santos (2018), a escola é o local no qual a diversidade está presente tornando o ambiente escolar propício no combate à discriminação historicamente construída contra os povos indígenas e africanos. Gomes (2010) corrobora ao reconhecer a participação efetiva destes povos na construção da sociedade nacional, ocasionando uma demanda bastante específica na formação de professores, aplicando determinados conteúdos desconsiderados dentro dos currículos escolares e formações profissionais de docentes.

Na referida capacitação, o módulo *Psicologia e Educação* apresentou questões da criança/adolescente negro dentro do contexto escolar, relacionadas à identidade negra, determinadas pelo corpo negro e pelo cabelo crespo (que estruturam o indivíduo negro) e podem ocasionar traumas profundos, deixando feridas emocionais nos indivíduos, a partir da constituição de uma identidade étnica negativa, com “baixa autoestima, relações de menor valia frente ao seu papel social, problemas de afetividade, além de efeitos mais graves” (SCHOLZ; SILVEIRA; SILVEIRA, 2014, p. 71). A identidade negra apresenta na cor da pele e na sua estética, características culturais e históricas de alta significância para a população negra, porém, não respeitada pela sociedade, desenvolvendo situações de racismo, preconceito e discriminação racial que inferiorizam as pessoas negras, interferindo no desenvolvimento desta identidade, em uma inclinação para pensamentos de desprazer que, conforme Souza (2011), é uma tentativa de evitar mais sofrimentos, aceitando a realidade imposta, desistindo de encontrar alternativas e soluções para os seus problemas.

O módulo mencionado anteriormente, em especial, contribuiu para aprofundar a representatividade da identidade negra informando sobre os processos referentes à autoestima, a dificuldade de aceitação do corpo (traços fenotípicos) e a transição capilar – do cabelo alisado ao cabelo natural com todas as questões sociais que atravessam este contexto para a criança/adolescente negro. Estas questões embasaram as atividades à distância que propôs às participantes, a realização de ações em suas escolas que provocassem reflexões na comunidade escolar. As atividades se constituíram em mensagens sobre a temática abordada, através de confecções de cartazes distribuídos por todo o ambiente escolar; a criação de uma boneca negra que fez parte do cotidiano das famílias dos alunos do berçário, através de visitas nas suas residências incentivando o convívio e as relações sociais/raciais; a participação das psicólogas ministrantes dos módulos para rodas de conversas com os alunos do Ensino Fundamental em algumas escolas; a contextualização sobre diferença entre racismo enquanto uma violência que produz atitudes preconceituosas e discriminatórias a partir da raça e *bullying* enquanto uma violência produz atitudes pejorativas, de maneira intencional e cotidianamente repetida, causando dor e angústia. O grupo oriundo desta capacitação, as participantes e o Coletivo se mantêm conectado via mídia social para troca de informações, divulgação de cursos, indicação de livros, filmes, documentários, práticas pedagógicas e notícias sobre racismo e educação étnico-racial durante a pandemia, fortalecendo a proposta de trabalho para a educação étnico-racial.

Carneiro (2019) e Courel (2019) mostram como esta relação entre os pressupostos da Pedagogia da Diversidade e a Psicologia Educacional

fazem sentido quando pensamos na maneira de executar e contribuir com as discussões sobre a questão étnico-racial. A Pedagogia da Diversidade proporciona diálogos com os demais saberes, em uma posição anti-hegemônica que resiste e desconstrói os discursos monoculturais, e a Psicologia Educacional se movimenta em busca da coletivização dos saberes, auxiliando na compreensão das singularidades que compõem o desenvolvimento do sujeito, ampliando a visão nos processos educativos.

Enquanto profissionais da Psicologia precisamos estar atentos às consequências de efeitos psicossociais potencializados no cotidiano escolar, espaço importante na constituição da subjetividade, escutando o sofrimento apresentado, identificando situações de racismo e a questão identitária. Miranda e Martins (2007) afirmam que o indivíduo se constitui neste interjogo entre o mundo interno e o mundo externo, a partir das relações sociais, vivências, constituição biológica, mundo de ideias, significados e emoções através de manifestações afetivas e comportamentais.

Para Suleiman (2014), o grande desafio da Psicologia é romper com o silêncio estrutural do sistema racista, abordando reflexões e discussões a partir daqueles que sofrem e daqueles que são beneficiados. Capacitações, formações e propostas de educação continuada sobre a temática ainda são ofertadas de maneira escassa tanto nos currículos dos cursos de graduações, como para os profissionais de educação e demais áreas. É importante a construção de elos com os movimentos sociais de diversos segmentos socioculturais para contribuir efetivamente na construção de saberes em ações educativas com toda comunidade escolar. Por isso que a reestruturação da capacitação visando aprofundar e ampliar os conteúdos de acordo com o nível (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais) já está em construção para o segundo semestre de 2021.

A participação da Psicologia na capacitação aprofundou questões sobre a identidade negra e as consequências emocionais do racismo presente na escola, contribuindo com as reflexões sobre a temática. Oportunizamos posturas docentes sensíveis, com construções de propostas práticas realizadas como atividades à distância durante a capacitação, sendo possível perceber professores interessados e comprometidos em exercer o seu papel de educador e de aprendiz na interconexão dos saberes.

Fernanda Cássia Landim

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

nandalandim@gmail.com

Psicóloga pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), mestre em Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e atualmente é psicóloga da Prefeitura Municipal de Venâncio Aires/RS, no Centro Integrado em Educação e Saúde (CIES).

Eduardo Steindorf Saraiva

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

eduardo@unisc.br

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e atualmente é professor adjunto na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no ensino de graduação e pós-graduação no Mestrado Profissional em Psicologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 de abr. 2021.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir. (Orgs.). **Negras (in)confidências.** Bullying não. Isto é racismo - mulheres contribuindo para as reflexões sobre a Lei 10.639/03. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CARNEIRO, João Paulo. Pedagogia da diversidade: contribuições numa perspectiva intercultural. **Revista Akeko** – Estudos pós-coloniais e decoloniais. v. 2, n. 1, Rio de Janeiro, p. 411-424, set. 2019.

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

COURIEL, Simone Fragoso. Psicologia escolar e educacional: peculiaridades. In: ZANELATTO, Elisângela; _____ (Orgs.). **Psicologia escolar e educacional:** cartografia de um fazer. Conselho

Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul – Comissão de Políticas Públicas – Núcleo de Educação. 1 ed. Porto Alegre, 2019, p. 23-24.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 32-62, 2005 (Coleção Educação para Todos).

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, valores e fazeres. A cor da cultura. Volume 4**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 19-25.

MARTINS, Mireile. Silva; MOITA, Júlia Francisca Gomes Simões. Formas de silêncio do colonialismo e epistemicídio: apontamentos para o debate. **Sociedade, Cultura, Patrimônio**. Semana de História no Pontal - Encontro de Ensino de História, 2018, p. 1-11.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: raças e etnias**. Coleção Saúde e Prevenção nas Escolas – Volume 6. Brasília, 2010.

MIRANDA, Maria Aparecida; MARTINS, Marilza de Souza. **Maternagem: quando o bebê pede colo**. Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola. Volume 2. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Programa UNIAFRO. Brasília, 2007.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar? **Revista UNIABEU**, v. 13, n. 33, número especial, p. 24-44, jan/jun. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In:_____. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000, p. 11-16.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.

1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

SANTOS, Cledineia Carvalho. Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: diálogos com a lei 11.645/08. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB, v. 3, n. 5, p. 161-174, jan-jun, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-37, 2005 (Coleção Educação para Todos).

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos; SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messia da; SILVEIRA, Paulo Roberto. As práticas racistas no espaço escolar: a influência da saúde mental das crianças negras. **Identidade!**, São Leopoldo, RS, v. 19, n. 2, p. 61-74, jul./dez. 2014.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. (Orgs.). **Relações étnicorraciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639. Rio de Janeiro, maio, 2011, p. 76-101.

SULEIMAN, Bianca Barbosa. Psicologia e ensino das relações étnico-raciais: uma experiência na formação de professores. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 18, n. 2, p. 369-372, mai/ago 2014.

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

O presente artigo tem por objetivo apresentar a construção de uma concepção teórico-metodológica para a atuação da Psicologia na Educação através do percurso profissional de psicólogos na Secretaria de Educação de Porto Alegre (SMED) ao longo dos últimos 30 anos. Para tanto, descreveremos algumas práticas propostas pelos profissionais em determinados momentos, relacionando-as com as demandas a eles atribuídas, com o contexto da época em questão e com as perspectivas teóricas da Psicologia. Pretendemos, assim, demonstrar como engendramos a oferta de um trabalho calcado na Análise Institucional, para a Rede Municipal de Ensino, que prioriza a desindividualização dos problemas e aposta na criação de espaços coletivos capazes de potencializar alternativas emergentes nas relações cotidianas.

A atuação da Psicologia na SMED iniciou na década de 1990 e passou por diferentes propostas de ação e diversas composições de equipes, de acordo com a política pedagógica implementada pelas sucessivas gestões municipais. Naquele momento, as psicólogas integravam uma equipe multidisciplinar com o objetivo de avaliar crianças para admissão nas primeiras escolas especiais da Rede Municipal.

Tal prática, legitimada por uma demanda social, foi historicamente constituída baseando-se na lógica das classificações. A Psicologia enquanto ciência, embora pretensamente “neutra”, durante muito tempo afirmou-se em um plano político voltado ao saber pelo outro, predizendo em nome deste a forma correta de viver e ser saudável, fundamentando-se em uma ética de assujeitamento e individuação.

Nardi e Silva (2004) afirmam que a noção de indivíduo foi forjada pelo poder disciplinar, que se encarregou de vincular cada pessoa a uma identidade bem determinada. Os autores problematizam que a Psicologia científica, no final do século XIX, se constituiu em meio à emergência da política de individualização, relacionando-se “à criação de um conjunto de técnicas voltadas para (...) a adaptação da criança ao universo escolar e a adaptação das pessoas ao mundo do trabalho” (NARDI; SILVA, 2004, p. 189).

De acordo com essa concepção, a diferença é pensada como desviante de uma norma que institui parâmetros de normalidade, relacionando os sujeitos a partir de referenciais técnicos, subjugando as

singularidades. De acordo com Foucault (2008), a lógica da normalização cria padrões segundo os quais todos passam a ser comparados, permitindo reconhecer e modificar os comportamentos que destoam da média para classificar as pessoas, demarcando os aptos e os inaptos para produzir, trabalhar ou aprender.

Na segunda metade da década de 1990, uma reorganização na SMED levou as psicólogas a fazerem parte de equipes interdisciplinares, o que aumentou a área de atuação para todas as escolas. Esta ampliação possibilitou, por um lado, um deslocamento da lógica “especial”, mas, por outro, aumentou o escopo de demandas, incluindo desde questões pontuais de alunos (indisciplina, dificuldades de aprendizagem, transtornos comportamentais e sociais) até dificuldades na gestão de pessoal, problemas nas relações interpessoais e na constituição de equipes.

Naquele momento, cada psicóloga fazia parte de um núcleo, o que tornava a prática solitária e congruente com a formação pessoal. Mas nos encontros da equipe de Psicologia era frequente o questionamento sobre como responder a essas demandas a partir de um referencial comum, que evitasse a rotulação e segregação dos diferentes sujeitos da cena educacional. De acordo com Nardi e Silva (2004), as práticas das políticas de individualização incidem sobre a pessoa isolada em seu sofrimento ou em seus processos de adoecimento, reduzindo a possibilidade de desenvolver relações saudáveis.

Limitar-se a explicar as dificuldades escolares ou laborais através do discurso médico ou psicológico, enquadrar crianças e adultos em categorias patológicas ou procurar corrigir as distorções através de práticas ortopédicas/curativas, levam o psicólogo a esquivar-se de problematizar a escola e a sociedade. Entendemos que competia à equipe de Psicologia pensar em um outro modo de responder às demandas, pois centrar os problemas no aluno ou no professor reproduzia uma lógica que não se mostrava eficiente para a resolução dos mesmos e reforçava os modos de produção de subjetividade tradicionalmente instituídos na educação escolar.

Em 2001, as psicólogas reuniram-se em uma equipe de assessoria de inclusão em conjunto com educadores especiais. O encontro em um espaço comum possibilitou que os profissionais tomassem para si a tarefa de propor um trabalho próprio, independente da política educacional vigente, e que pudesse integrar as múltiplas formações pessoais que figuravam no grupo naquele momento. Para tanto, buscaram nos aportes da Análise Institucional as bases para esse novo fazer. Lourau (2004, p. 123) aponta que “a análise não é o oposto de ação. A ação é a análise. (...) ação é *analisador*”. De acordo com o autor, a Análise Institucional se coloca em ação em momentos de crise e propicia que

todos os envolvidos “se encontrem, falem entre si, reconheçam juntos os analisadores da situação, decidam coletivamente...” (LOURAU, 2004, p. 125). Essa perspectiva toma como método a intervenção nas relações de determinada prática institucional, buscando colocar em análise a reprodução dos instituídos, a produção de movimentos instituintes e as implicações coletivas e locais.

Contudo, a nova proposta foi vista pela SMED como uma tarefa além da função principal. Embora tenha havido um incômodo inicial, logo percebeu-se a potência de manter esse trabalho à margem da instituição. Esse caráter marginal permitiu que a atividade permanecesse não cooptada, portanto, menos sujeita à captura, mantendo sua potência de criação coletiva, sua perspectiva ético-estético-política.

À margem, as demandas e ofertas são produzidas e as ações são desenvolvidas diretamente nas escolas. O pedido, às vezes, chega sob a forma de encaminhamento de uma pessoa ou de um grupo que está apresentando problemas de relacionamento, de conduta, dificuldade em desenvolver atividades ou cumprir regras. A oferta opera uma torção no pedido inicial a fim de produzir uma demanda que será rediscutida com o conjunto de trabalhadores de cada escola através de espaços de fala e escuta, onde as queixas e os conflitos podem ser explicitados e colocados em análise pelo próprio grupo.

A proposta inicial é reunir todos os servidores da escola e fazer um levantamento das demandas principais, considerando as adversidades e/ou desafios enfrentados no cotidiano de trabalho. Em seguida, passamos a trabalhar com grupos menores, que podem ser organizados por equipes de sala, por cargos (monitores, professores, estagiários, etc.), por turno, dependendo dos conteúdos emergentes na primeira escuta. Estes arranjos grupais expõem as relações instituídas e os incômodos com relação às hierarquias. Após alguns encontros, o grande grupo reúne-se novamente para uma devolução das produções realizadas, onde pode-se reconhecer o movimento das partes e do todo integrados, em um trabalho que se desconstrói e reconstrói coletivamente.

As reclamações e os embates que poderiam paralisar os sujeitos e obstruir a potência, são tomados como algo que insiste, que pede passagem, que pulsa por significação. Ao serem colocados em análise, tornam-se, conforme Amador (2016), um “problema comum”, ou seja, “um objeto de pensamento comum às pessoas envolvidas” no drama institucional. Ao debater no plano do problema comum, nota-se a ampliação de um fazer coletivo, expandindo as possibilidades do trabalho como experiência, que compreende um plano visível, construído histórica-política-socialmente (com prescrições e regras), e um plano invisível, que engloba as invenções e produz novos modos de ser, agir e trabalhar.

Os resultados deste trabalho, realizado nas escolas municipais,

são pontuais e se atualizam no momento em que os servidores se autorizam a analisar e construir estratégias de enfrentamento para as problemáticas cotidianas. Observamos que, ao colocar a atividade em análise, os grupos criam um plano narrativo, que propicia a circulação dos saberes e das relações de poder que conformam o trabalho, proporciona um espaço de reflexão sobre as fontes de sofrimento e, por fim, possibilita a constituição de equipes capazes de produzir e criar coletivamente soluções múltiplas para seus impasses.

Concluimos que a Análise Institucional instrumentaliza a Psicologia a produzir, junto com os coletivos de trabalho, algumas dobras, desvelar o implícito, pontuar o que não é visto/escutado. As ferramentas de análise e de intervenção permitem a constituição de um olhar institucional menos individualizante, compreendendo os sujeitos implicados na rede social. Ao mesmo tempo, essa proposta resulta no deslocamento do psicólogo de um lugar burocratizado de atendimento de pedidos para viver o trabalho como algo que escapa, que resiste, que difere. Assim, a equipe de Psicologia constituiu uma atividade que vem sendo construída incessantemente, à margem da instituição, dando espaço a um fazer coletivo. Ao afirmar o instrumental da Análise Institucional, aposta-se em uma Psicologia crítico-política que se faz e (re) faz cotidianamente pelo embate entre forças instituintes e instituídas e pelo combate à produção massificante das políticas de individualização.

Lúcia Almeida – SMED

lusalm@yahoo.com.br

Mara Lago – SMED

maralago138@gmail.com

REFERÊNCIAS

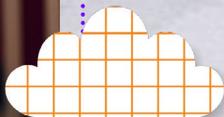
AMADOR, F. S. Imagem em Clínicas do Trabalho. In: AMADOR, F.; BARROS, M.E.B de; FONSECA, T.M.G. **Clínicas do Trabalho e Paradigma Estético**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p.167-188.

DELEUZE, G. **Conversações**. 1.ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOURAU, R. Pequeno manual de análise institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 122-127.

NARDI, H.C.; SILVA, R.N. da. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. In: **Educação e Realidade**. v.29, n.1, p.187-198, jan/jun. 2004.





Fixo 2

EXPERIÊNCIAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PSICOLOGIAS ESCOLARES E A PRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Psicologias Escolares

A atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior ainda tem sido um tema pouco abordado nas publicações no campo da Psicologia Escolar (BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2015). Entendemos que há aproximações e distanciamentos entre o trabalho das psicólogas/os que atuam nas escolas e as/os que atuam nas faculdades, universidades e centros educacionais que demandam da Psicologia Escolar e Educacional uma especial atenção. A seguir apresentamos alguns desses aspectos, sem a pretensão de esgotá-los, mas com o intuito de sublinhar que quando falamos dos contextos de ensino básico e superior estamos falando de Psicologias Escolares – no plural.

Institucionalmente há nas escolas a demanda premente do trabalho junto ao projeto político pedagógico da escola; um trabalho efetivo em relação à família e também aos professores; a atenção às questões desenvolvimentais próprias da infância e da adolescência e suas relações com os processos de aprendizagem. Já no Ensino Superior, em geral, coexistem na mesma instituição diversos projetos político-pedagógicos de cada curso de graduação ou pós-graduação e dificilmente a/o profissional da Psicologia trabalhará somente com um curso o que, em algumas instituições, também a/o afasta do trabalho com os professores. Por se tratarem de instituições cujos educandos são majoritariamente adultos, o trabalho com a família também deixa de ser um dos pilares fundamentais da prática cotidiana e se restringe a raros contatos em momentos específicos, por exemplo, no período de matrícula, eventuais emergências ou durante as formaturas. Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, os quais são comuns ao ensino básico, surgem de formas diversas entre os estudantes do Ensino Superior, ainda que sobrepelem os fatores socioeconômicos como determinantes desses fenômenos em ambos os casos. Apontamos também a prática em equipe multidisciplinar como uma aproximação entre o trabalho das/os profissionais que atuam no ensino básico e no superior.

Para melhor ilustrarmos a atuação em equipe multidisciplinar, cabe aqui uma breve explicação a respeito da estrutura organizacional da instituição na qual atuamos. Na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Psicologia Escolar está inserida na Pró-Reitoria de Assuntos

Estudantis (PRAE), cuja atuação é unicamente voltada ao corpo discente. Em todos os *campi* da Universidade há uma representação da PRAE, que conta com pelo menos um/a profissional da Psicologia, um/a do Serviço Social, um/a da Pedagogia e um/a tradutor/a intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esse arranjo do trabalho da Psicologia Escolar não é exclusivo desta Universidade. A maioria das/os profissionais da área que atua na educação superior relatam trabalhar em equipes com o apoio das/os profissionais da Pedagogia, servidoras/es administrativos e assistentes sociais (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015). A formação das equipes reflete os objetivos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), especialmente: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). Inicialmente, o PNAES garantiu vagas a assistentes sociais, a fim de distribuir as verbas públicas, garantindo o acesso às universidades dos estudantes mais vulneráveis economicamente. A seguir houve a percepção de que também era necessária uma política de permanência voltada a essas/es estudantes (IMPERATORI, 2017). Assim, as equipes de assistência estudantil passaram a ser compostas também por profissionais da Psicologia, Pedagogia e técnicas/os em assuntos educacionais.

Buscamos até aqui apresentar uma ideia geral de que, quando falamos de Psicologia Escolar no Ensino Superior falamos também de uma seara pouco explorada e para a qual a preparação acadêmica nos cursos de graduação em Psicologia é quase inexistente. Com toda a razão, podemos pensar que essa preparação é voltada à educação básica em função da enorme demanda apresentada pelas escolas, mas ressaltamos a crescente demanda pelos serviços da Psicologia também nas universidades e demais instituições de Ensino Superior (BLEICHER; OLIVEIRA, 2016). Apresentadas as aproximações e distanciamentos entre os fazeres da Psicologia Escolar nos diferentes níveis educacionais, passamos, a seguir, para um relato a respeito das práticas que temos realizado como psicólogas escolares trabalhando em equipes multidisciplinares em diferentes *campi* da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), localizados no interior do Rio Grande do Sul.

Experiências práticas em Psicologia Escolar no Ensino Superior

Se ainda é necessário explicar, delimitar e defender o trabalho das/os profissionais da Psicologia nas escolas, nas instituições de Ensino Superior não é diferente. Partilhamos não somente a experiência de sermos psicólogas escolares atuantes na mesma instituição de

Ensino Superior, mas também de termos sido as primeiras psicólogas a trabalhar nos campi da Universidade fora do município de Rio Grande, onde está a sua sede administrativa. No início das atividades como psicólogas escolares nos campi era comum ouvir comentários que saudavam a nossa chegada, em função do volume da demanda em saúde mental dos estudantes, que logo eram seguidos de questões sobre como seria possível marcar horário para atendimento individual, *“afinal, não é isso que os psicólogos fazem?”*. Se tornava evidente, desde então, a demanda institucional pela atuação clínica dentro do contexto escolar. Entretanto, o fato de sermos as primeiras psicólogas a atuarmos nos campi, nos deu a possibilidade de inaugurarmos uma forma de trabalhar voltada à Psicologia Escolar contando com o respaldo das equipes multiprofissionais.

O processo de desmistificação desse senso comum em relação à Psicologia tem sido possível por diversas razões, especialmente por compreendermos as complexidades que atravessam e constituem as vivências acadêmicas, em particular dos estudantes que acessam os benefícios da assistência estudantil. O ingresso e consolidação da Psicologia na equipe multiprofissional proporcionou a execução de diversas atividades voltadas para a prevenção em saúde mental, bem como a contribuição em análises de situações específicas do contexto universitário.

Tendo a perspectiva da colaboração da Psicologia para uma educação superior inclusiva e emancipadora, desenvolvemos acolhimentos individuais por demandas espontâneas ou por encaminhamento docente; realizamos acompanhamentos aos estudantes; efetuamos encaminhamentos para a rede pública de saúde e dialogamos com os profissionais da rede; executamos projetos com objetivos que respondam às necessidades da comunidade acadêmica, no sentido de oportunizar que os estudantes se sintam fortalecidos enquanto sujeitos de direitos e possam permanecer na universidade e concluir o curso escolhido.

Há entre as equipes multiprofissionais de assistência estudantil nas quais estamos inseridas o objetivo de promover a adaptação acadêmica e psicossocial dos estudantes. Nesse sentido, a proposição de atividades durante o projeto institucional de acolhimento dos estudantes ingressantes, chamado na instituição de Acolhida Cidadã Solidária, se insere como prática importante para o desenvolvimento do nosso trabalho. Durante a Acolhida realizamos rodas de conversa propondo a troca de experiências entre os alunos ingressantes e os veteranos e acolhendo relatos sobre as expectativas para o Ensino Superior. Apresentamos as ações de assistência estudantil e a estrutura da Universidade aos estudantes. Realizamos oficinas com temáticas

diversas para auxiliar os estudantes recém chegados a organizar seus estudos, apresentar trabalhos acadêmicos e gerenciar o tempo de aprendizagem. As atividades promovidas nesse primeiro contato têm sido valiosas para o estabelecimento do vínculo com os estudantes desde seu ingresso e para criar a sensação de pertencimento dos estudantes ao espaço da universidade.

Ao longo dos semestres letivos realizamos atividades voltadas à prevenção em saúde mental, na busca pela promoção de espaços/tempos de fortalecimento e suporte emocional. Procuramos fomentar e apoiar as iniciativas estudantis de organizações de coletivos que consideram a diversidade étnico-racial e de gênero presente na universidade. Percebemos, igualmente, que algumas demandas individuais que aparecem frequentemente tornam-se uma necessidade de uma parcela significativa dos estudantes e planejamos atividades que atendam esse público, como oficinas, palestras e cursos.

Os fazeres na educação superior são distintos da Psicologia Escolar no ensino básico, porém as aproximações acontecem através dos olhares que a profissão lança sobre a pessoa que está em processo de formação, inserida em uma instituição educacional. Assim, temos procurado construir práticas e caminhos próprios, singulares, por trilhas pautadas na ética e no entendimento da educação como um direito e como força promotora de sociedades mais equânimes.

Jaciana Marlova Gonçalves Araujo - FURG

jaciana.araujo@furg.br

Psicóloga pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), doutora em Saúde e Comportamento pela UCPel, e atualmente é psicóloga escolar na Coordenação de Bem Viver Universitário da Pró-reitoria de assuntos estudantis na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Larissa Migliavacca Pacheco - FURG

larissapacheco@furg.br

Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e atualmente é psicóloga escolar na Coordenação de atenção ao estudante Campus de São Lourenço do Sul da Pró-reitoria de assuntos estudantis na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Cynthia Castiel Menda - FURG

cynthiamenda@furg.br

Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutoranda em Psicologia pela PUCRS. Atualmente é psicóloga

escolar na Coordenação de atenção ao estudante Campus Santo Antônio da Patrulha da Pró-reitoria de assuntos estudantis na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

REFERÊNCIAS

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015.

BLEICHER, Taís; OLIVEIRA, Raquel Campos Nepomuceno de. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 543-549, 2016.

BRASIL. **Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, 2017.

A PSICOLOGIA ESCOLAR NOS TRÊS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

O presente texto se inicia pelo percurso histórico das instituições de ensino, denominadas, atualmente, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (BRASIL, 2008). A origem mais remota data de 1909, criando as *Escolas de Aprendizes Artífices* (BRASIL, 1909), marco do início do ensino profissional do Brasil. As 19 escolas criadas pelo então presidente Nilo Peçanha existem até hoje, sendo que, em 29 de dezembro de 2008, por intermédio da Lei n.º 11.892, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Agrotécnicas ou Industriais dão lugar aos 39 IFs, distribuídos por todos os estados brasileiros.

No caso do Rio Grande do Sul, foram instalados três IFs, em uma estrutura multicampi e organização pedagógica verticalizada, de modo a ofertar à sociedade uma educação pública, gratuita e de qualidade. Especializam-se na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com Reitoria em Bento Gonçalves, é composto por uma estrutura de 17 *campi*. Atualmente, o IFRS atende cerca de 27 mil alunos, contando com 2.110 servidores e 17 psicólogos, inseridos em uma variedade de contextos dentro do Estado e em realidades regionais.

Por sua vez, o IF Sul-rio-grandense (IFSul) tem a sede administrativa localizada em Pelotas. É formado por 14 *campi* espalhados ao longo do estado do Rio Grande do Sul. O IFSul tem mais de 17 mil estudantes e 1.975 servidores, dos quais 14 são psicólogos.

O IF Farroupilha (IFFar) surgiu da integração do então Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, e suas unidades descentralizadas com a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete. Possui, aproximadamente, 1.420 servidores e 10 psicólogos.

Focando mais exclusivamente a relação da Psicologia com a Educação, para Antunes (2014), o diálogo está presente desde o Brasil Colônia. Além disso, conforme Alberti (2008), a história da Psicologia brasileira está interligada ao processo de inserção dos psicólogos nas escolas e carregada do viés da clínica, da avaliação psicológica e seleção dos aptos e inaptos, conduzindo à psicologização do espaço escolar, que atribui ao aluno a culpa por suas dificuldades (TANAMACHI; ROCHA; PROENÇA, 2000).

No final dos anos de 1970, instala-se, no Brasil, um movimento de crítica ao modelo de atuação em Psicologia Escolar, assim como a elaboração de referenciais teórico-metodológicos que valorizam a influência de múltiplos elementos na confrontação dos problemas escolares. Ocorrem movimentos que privilegiam as ações coletivas que contassem com a participação dos diferentes atores que fazem parte do espaço educativo (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). A inserção da Psicologia Escolar nos Institutos Federais se constitui também como um relevante momento da profissão no país, na medida em que as instituições demandaram a inserção de centenas de profissionais em seus *campi* e o desenvolvimento de diferentes práticas.

É comum nos Institutos Federais a atuação da Psicologia Escolar inserida nas equipes de Assistência Estudantil (AE). Além de se pautar na Lei nº 4.119/1962, segue o referencial do Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Tem como finalidade principal ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, bem como reduzir as taxas de retenção e evasão (BRASIL, 2010).

As práticas da Psicologia Escolar e Educacional são múltiplas. Os psicólogos dos IFs podem eleger as prioridades de ação entre as demandas escolares da comunidade acadêmica, após processo de análise institucional, dos processos de compreensão das dinâmicas de ensino-aprendizagem dos estudantes, da participação em diferentes projetos de ensino, extensão, pesquisa e da atuação nos projetos propostos pela AE dos *campi* onde se insere.

Durante a pandemia, o papel do psicólogo educacional se alterou nos três institutos. No caso do IFSul, os profissionais que compõem as Coordenadorias de AE de diferentes *campi* se reuniram em um grupo de trabalho designado “Unindo esforços”. Uma das ações foi a utilização de plataformas virtuais educacionais e de comunicação, nas quais os servidores receberam demandas dos alunos que necessitavam de auxílio pedagógico, social e/ou emocional. A partir de encontros quinzenais, esse grupo de trabalho operou um espaço de diálogo e supervisão das atividades executadas pelos servidores no âmbito da saúde mental. Dele surgiram ações conjuntas realizadas entre os *campi*, tais como *lives* mensais sobre prevenção ao adoecimento psíquico, como também a organização de rodas de conversa periódicas para alunos e servidores do IFSul.

Já no IFFar, os psicólogos compuseram o Comitê de Saúde Mental e Qualidade de Vida. Foram efetuadas diversas ações pelo Comitê, mas, exclusivamente, os profissionais realizaram o acolhimento psicológico *on-line* a toda a comunidade educacional do IFFar,

enquanto durar a pandemia. Inicialmente, as pessoas preenchiam o formulário de solicitação. Após era feita uma distribuição equitativa entre os psicólogos do IFFar, deixando claro que não seriam realizados atendimentos de psicoterapia, mas de uma escuta qualificada, pontual, buscando estratégias e alternativas para o enfrentamento ao que causava sofrimento. Esse movimento gerou um clima de pertencimento e confiança da comunidade, auxiliando no momento da pandemia. Também foram realizadas *lives* com o tema “Perguntas e Respostas sobre Saúde Mental” em alusão ao Setembro Amarelo, campanha nacional de prevenção ao suicídio. As atividades foram transmitidas pelo canal da WebTV do IFFar no YouTube.

No IFRS, diversas adaptações e iniciativas foram realizadas pelos *campi* na realização do acolhimento aos estudantes na realidade da pandemia. Questões como dificuldades socioeconômicas, conflitos familiares, sintomas de depressão e ansiedade, dificuldades com atividades remotas e evasão foram algumas das situações atendidas. Iniciou-se também um olhar institucional sobre as questões de luto, um tema recorrente tanto na perda de membros da comunidade escolar pela Covid-19 quanto em outras situações de perda. As redes sociais se tornaram um recurso essencial. No IFRS Campus Sertão, por exemplo, foram promovidas rodas de conversa com turmas de estudantes abordando as frustrações decorrentes do distanciamento do convívio presencial; o acolhimento de estudantes ingressantes, que se depararam com uma inserção atípica em uma nova comunidade escolar; e a participação na realização de um evento *on-line* chamado “Semana da Família”, em que as famílias e estudantes foram convidados a participar de uma série de palestras sobre temas como educação na pandemia, *bullying* e relações interpessoais.

Na perspectiva das práticas de políticas de ações afirmativas, essenciais nos IFs, os psicólogos têm uma ampla participação nos denominados Núcleos de Ações Afirmativas. Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) se voltam para a promoção da acessibilidade e práticas em educação inclusiva, acompanhamento de estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) desenvolvem ações de pesquisa e valorização das culturas afro-brasileiras, na promoção de políticas e práticas antirracistas, bem como acompanhando a inclusão de estudantes indígenas e quilombolas com respeito à sua identidade cultural. Os Núcleos de Estudo e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade (NEPGS no IFRS) ou Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS, no IFSul, e NUGEDIS, no IFFar) objetivam, essencialmente, construir e propor políticas e práticas voltadas ao respeito à diversidade sexual e de

gênero. Esses Núcleos de Ações Afirmativas realizaram atividades *on-line* (*lives*) abertas a toda a comunidade escolar, além de reuniões de estudos e organizações.

O psicólogo, ao se vincular a tais núcleos, colabora no debate das temáticas na comunidade escolar e no desenvolvimento de projetos e ações de ensino, extensão e pesquisa. Por fim, compete salientar que a ação da Psicologia Escolar nos IFs vem com o objetivo de ampliar as possibilidades de uma educação emancipatória e voltada à inclusão social.

Gabriele Albuquerque Silva – IFRS Campus Sertão

gabriele.silva@sertao.ifrs.edu.br

Solange Ester Koehler – IFFar Campus Panambi

solange.koehler@iffarroupilha.edu.br

Willian Guimarães – IFSul Campus Passo Fundo

willianguilmaraes@ifsul.edu.br

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. História da Psicologia no Brasil: Origens Nacionais. In: JACÓVILELA, A. M.; JABUR, F. E.; RODRIGUES, H. B. C. (org.). **Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 140-145.

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: Leitura Histórica sobre sua constituição**. 5. ed. São Paulo: EDUC, 2014

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria as escolas de Aprendizes artífices de educação profissional. Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 72.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar:** construção e consolidação da identidade profissional. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

TANAMACHI, E.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. (org.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.



MOVIMENTO EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

No contexto brasileiro, a presença e atuação das/os psicólogas/os escolares na Educação Superior, bem como produções científicas, é recente e tímido, ainda existem poucos estudos referentes à Educação Superior e sua interface com a Psicologia (MARINHO-ARAÚJO, 2015; SAMPAIO, 2015). O processo educativo no Ensino Superior é um fenômeno complexo e multideterminado que, na Educação Superior, é inseparável ao desenvolvimento profissional e é formado por fatores de ordem econômica, política, social e cultural. Desse modo, a atuação da/o psicóloga/o escolar nesse cenário deve ir além do desempenho acadêmico dos sujeitos, focalizando também as especificidades da instituição de ensino, do processo educativo e da formação profissional (CRPRS, 2019; MARINHO-ARAÚJO, 2015; SAMPAIO, 2015).

Ao buscar superar práticas individualistas, pautadas num modelo clínico de 'restauração de condutas', a Psicologia Escolar e Educacional, em sua perspectiva crítica, procura coletivizar práticas de formação e dos processos de ensino e de aprendizagem (ROCHA, 1999), visando a superação de processos de estigmatização e exclusão social (CRPRS, 2019). Ao coletivizar tais práticas, as/os psicólogas/os, inspirados na análise institucional, podem construir espaços de escuta e diálogo através de dispositivos grupais, apostando nas singularidades e promovendo conscientização e reflexão crítica.

O momento de reforma e ampliação do Ensino Superior no Brasil cria desafios e possibilidades para as universidades e para Psicologia Escolar na construção de um processo educacional que atenda às demandas e às contradições contemporâneas, e ainda contribua com a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Em uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019), com aproximadamente 400 mil estudantes das 63 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil, percebeu-se que o perfil das/os estudantes está cada vez mais próximo do perfil sociodemográfico do Brasil: diversidade cultural, racial, de sexo e também a desigualdade de renda.

Existe também no ambiente universitário uma procura por orientação e acompanhamento psicológico que não pode ser ignorada. Na pesquisa da ANDIFES (2019), 23,7% do público pesquisado indica que

os problemas emocionais ou psicológicos têm gerado dificuldades nos estudos, com um número significativo sendo de indígenas aldeadas e de pessoas com deficiência. Entretanto, mais de 80% da amostra indica dificuldades emocionais, referindo sintomas como ansiedade e insônia, e sentimentos de solidão, desamparo e desânimo. Em torno de 8% refere ideação suicida (ANDIFES, 2019).

Esses dados despertam em nós, profissionais ligados de alguma forma à assistência e ao acompanhamento estudantil na educação superior, um *furor curandis*, modo como Sigmund Freud denominou o desejo do analista de curar um/a paciente. Contudo, isso nos levaria a tratar (em dois sentidos: como tratamento clínico; e abordagem) tais problemas ou dificuldades como fenômenos individuais. Mas devemos lembrar que o campo da Psicologia Escolar e Educacional tem ampliado sua atuação, possibilitando um amplo espectro de intervenções nas IES: acompanhamento das trajetórias acadêmicas; identificar e compreender o perfil socioeconômico das/os estudantes; contribuir com os processos de gestão, formação de professoras/es, construção de projetos pedagógicos; construir espaços que contribuam para a inclusão e permanência das/os estudantes, a universidade enquanto espaço de promoção e produção de saúde, dentre outras (CRPRS, 2019; MARINHO-ARAÚJO, 2015; SAMPAIO, 2015).

Tendo em vista tanto a preocupação com as questões emocionais e de saúde mental na universidade, quanto essa perspectiva crítica de atuação da Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior, propomos, numa parceria entre o Instituto de Psicologia e a Casa do Estudante (Divisão de Moradia Estudantil) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um movimento – o Movimento Educação e Saúde Mental, o MEDUSA¹³. Ao longo de 2020, seu primeiro ano de existência, o MEDUSA se constituiu numa proposta piloto de construção de espaços de escuta, diálogo e intervenções com estudantes sobre questões relativas à saúde mental e as vivências no contexto universitário.

O contexto da pandemia do Coronavírus nos convocou a revisar o planejamento inicial e, ao invés de grupos presenciais no Instituto de Psicologia e na Casa do Estudante do Centro, propomos a realização do Grupo Virtual MEDUSA. Com algumas exceções, reunimo-nos semanalmente, entre os meses de maio e novembro, totalizando 25 encontros de aproximadamente uma hora e trinta minutos. Participaram em torno de 12 estudantes, de diferentes cursos da graduação e pós-graduação, variando a frequência de um a seis estudantes em cada encontro. Destacamos que, como refletimos anteriormente, o grupo

13 Programa de Extensão, lotado no Departamento de Psicologia Social e Institucional, registrado no Portal da Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS (PROEXT), sob nº 42303. Os autores deste capítulo constituem parte da equipe de extensionistas vinculados ao MEDUSA.

não tinha finalidades terapêuticas, uma vez que entendemos que a universidade pode promover e produzir saúde, afastando-se das perspectivas tradicionais curativas e adaptativas da Psicologia Escolar e Educacional.

Esse espaço grupal produziu um processo de coletivização das experiências das/os estudantes, como bem nos indicaram Rocha (1999), Marinho-Araújo (2015) e Sampaio (2015). A pandemia trouxe a necessidade das/os estudantes em compartilharem suas angústias e vivências, não apenas acadêmicas. No borramento das fronteiras entre vida doméstica, familiar, acadêmica e laboral, emergiram nos encontros uma série de questões: conflitos familiares significativos em decorrência da polarização política em torno dos cuidados preventivos na pandemia, como o uso de máscaras e álcool em gel; um sentimento geral de desamparo e desolamento com o atual contexto social e político do nosso país; ansiedade gerada pela longa suspensão do calendário acadêmico na universidade e incertezas quanto à sequência dos cursos; insatisfação com a falta de engajamento coletivo em relação às medidas de biossegurança na pandemia, principalmente no primeiro semestre de 2020; e, quando do retorno das aulas, estranhamento e dificuldades relacionadas ao Ensino Remoto Emergencial.

Concomitante à realização dos encontros com o Grupo Virtual MEDUSA, e também como efeito desse, produzimos uma série de materiais informativos, no formato de *cards* e infográficos, sobre saúde mental, universidade e distanciamento social em nossa página no *Instagram*¹⁴. E, ao final do ano, promovemos uma atividade chamada “O que eu gostaria de falar?”. Com o intuito de iniciar a produção de materiais de educação permanente sobre saúde mental na universidade, convidamos as/os estudantes a responder a seguinte questão: “... se eu tivesse a oportunidade de falar sobre o assunto, o que eu diria aos professores, orientadores e técnico-administrativos?”.

As respostas chegaram até nós através de e-mail e em um encontro *online*. O resultado dessa ação foi muito significativo, trazendo à tona questões como competitividade, cultura da genialidade, capacitismo, elitismo, críticas a aspectos didático-pedagógicos das/os professoras/es (tanto no modo presencial quanto no remoto de ensino) e vivências de racismo, machismo e homofobia no contexto da universidade. Através das histórias escutadas e lidas nessa atividade e no Grupo Virtual, *cards* com frases das/os estudantes (sem identificação) foram produzidos e compartilhados, o que acabou resultando na produção de dois vídeos¹⁵.

14 A página pode ser acessada em: <https://www.instagram.com/medusaufrgs/>.

15 Os vídeos foram disponibilizados em nosso canal no YouTube e podem ser acessados em: https://www.youtube.com/channel/UC_7TTKa9VaBATQuPCGEvVzQ

Ainda o programa de extensão prevê ações de apoio às Comissões de Graduação de diferentes cursos, objetivando a construção de espaços de produção de saúde mental e de soluções conjuntas em casos necessários, e articulações com projetos e ações de saúde mental já existentes na universidade. É impossível não associarmos “o” MEDUSA com “a” Medusa, da mitologia grega. O MEDUSA tem nos provocado a olhar nos olhos da Medusa, sem nos petrificar. Ou, se nos petrificamos, tentamos compreender o que tanto nos amedronta, nos intimida e produz sofrimento. E, para não nos tornarmos estátuas de pedra, criamos nesses espaços movimentos de contar, compartilhar e construir histórias. Parafraseando Ailton Krenak, para adiar o fim [tornar-se pedra], seguimos contando mais algumas histórias.

Moises Romanini - UFRGS

moisesromanini@yahoo.com.br

Grace Vali Freitag Tanikado - UFRGS

gtanikado@gmail.com

Carolina Ritter - UFRGS

carolina.ritter@prae.ufrgs.br

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Brasília, DF: ANDIFES; FONAPRACE; UFU, 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS). **Psicologia na educação: saberes e fazeres**. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas, SP: Alínea, 2015. p. 133-174.

ROCHA, M. L. A formação na interface Psicologia/Educação. In: JACÓ-VILELA, A. M.; MANCEBO, D. (Orgs). **Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

SAMPAIO, S. M. R. Explorando Possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas, SP: Alínea, 2015. p. 175-190.

ATELIÊ DAS EMOÇÕES: COSTURAS DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL

O Ateliê das Emoções (AE) é um projeto de extensão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), do Campus de São Lourenço do Sul/RS, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A unidade central fundou, em 2010, o referido Campus. Ele tem como uma de suas diretrizes, expressas nos cursos de graduação, através do ensino, pesquisa e extensão, a orientação para o desenvolvimento econômico sustentável¹⁶.

O objetivo desta escrita é apresentar uma narrativa sobre o projeto, com destaque às ações e os resultados. Considerando as particularidades desse contexto, a essência do Ateliê das Emoções é a prevenção em saúde mental através da promoção de oficinas voltadas às práticas artesanais. Os encontros são grupais e oferecidos às comunidades acadêmica e externa, aos usuários e servidores das políticas de saúde, de assistência social e/ou de educação do município. O projeto é executado pela psicóloga educacional e a técnica de laboratório.

O método centra-se na mediação dos convívios entre os participantes, através do desenvolvimento da arte manual e dos diálogos. As formas artesanais podem ser customizar roupas, criar óculos para dormir, preparar arranjos de flores secas, construir flores de feltro, e outras. Elaboram-se técnicas como bordados, costuras, alinhavos, cortes de tecidos, aplicação de botões, entre tantas. Todas servem como instrumentos de expressão da criatividade através da criação, da renovação e da reutilização de peças e utensílios. A manufatura leva em conta a sua elaboração, execução e finalização no mesmo encontro, pois propicia a sensação de potência e de competência ao iniciar e concluir uma peça.

As oficinas são quinzenais e elas têm uma temática específica e técnicas artesanais distintas, focando o reaproveitamento de materiais. Elas dialogam e criam identificações com a comunidade acadêmica ao valorizar a sustentabilidade e o reaproveitamento dos materiais, evitando os desperdícios e as compras excessivas.

O AE considera a amplitude dos processos educacionais ao refletir e interagir com as complexidades sociais, como os fatores econômicos,

16 Disponível em: <https://www.furg.br/campus-sao-lourenco-sul>. Acesso em: 22 fev. 2021.

históricos, culturais e políticos. As práticas do projeto relacionam-se às diretrizes da Psicologia Educacional ao levar em conta Rossatto e Weber (2019, p. 21), ao afirmarem que o “compromisso para com a riqueza cultural e o combate à desigualdade social devem ser norteadores da práxis do psicólogo ao analisar os processos educacionais.”.

ALINHAVOS TEÓRICOS

O projeto executa ações em grupo e tem a compreensão do indivíduo como portador e construtor de um conjunto de sistemas compostos por valores, desejos, necessidades básicas, identificações, mecanismos de defesas, entre outras variantes. É justamente nas relações estabelecidas consigo, com os demais seres e com os grupos que a pessoa se constitui enquanto sujeito. Os mundos externos e internos são contínuos um ao outro, bem como os aspectos sociais e individuais, que se fundem, diluem-se e interpenetram-se (ZIMERMAN, 1997). Cabe salientar que o projeto considera as orientações da Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional¹⁷ em sua “dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico –assistencial”.

Byung-Chul Han (2017) argumenta que cada época é responsável pelas enfermidades que produz, pois, as patologias humanas estão diretamente relacionadas às dinâmicas sociais, com os modos que os valores e culturas são construídos num dado momento. Ele afirma que o campo social é produtor de adoecimentos e sugere uma paisagem patológica contemporânea composta por Depressão, Transtorno de Déficit de Atenção com Síndrome de Hiperatividade, Transtorno de Personalidade Limítrofe e Síndrome de Burnout.

Para Byung-Chul Han (2017), a origem dessas patologias está ligada aos excessos de positivities, denominada por ele de positividade. Ela é resultante dos exageros nas comunicações generalizadas e nas superinformações, gerando condutas de superprodução, superdesempenho ou supercomunicação. Essa positividade produz novas formas de brutalidade, tal como a violência neural. Han argumenta que é possível constituir campos de saúde a partir de interrupções na positividade, que podem acontecer através de atitudes voltadas ao aprofundamento contemplativo; a atenção profunda, ao viver momentos oscilantes, inoperantes ou fugidios para que se abra para uma atenção profunda, contemplativa. Sugere ainda aprender a ver para habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si, através de um olhar demorado e lento.

17 Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional divulgada pela ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPsicologia Escolar e Educacional - GESTÃO 2020-2022. Disponível em: <https://abraPsicologiaEscolareEducacional.wordpress.com/2020/12/22/nota-tecnica-sobre-atribuicoes-dao-psicologa-escolar-e-educacional/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

O AE é um projeto que propicia espaços para vivências que sugerem a concentração, a introspecção e a atenção. Possibilitando o rompimento com condutas impulsivas e automatizadas que, conforme Han (2017), estão relacionadas às patologias contemporâneas. Pode-se afirmar que as oficinas são espaços para a promoção de saúde mental, resultados obtidos pelas práticas artesanais e compromisso ético em refletir sobre o campo social.

AS ALMOFADAS PARA PESCOÇO E OS SABERES AROMÁTICOS

No ano de 2019 os estudantes do curso de Agroecologia organizaram-se para participar do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, na Universidade Federal de Sergipe. O deslocamento foi através de ônibus e eles sentiram a necessidade de viajar com conforto. Foi trazida para o AE a demanda de produzir almofadas para pescoço e ofertou-se uma oficina para a confecção dessas peças.

Naquele encontro teve a presença da comunidade acadêmica e a participação de uma monitora do serviço de proteção e acolhimento para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade. Ela levou quatro jovens que, naquela época, estavam sob a tutela da política de assistência social municipal. Foi o primeiro contato que as adolescentes tiveram com a universidade. A participação nessa oficina e o contato com a FURG oportunizaram a elas a visibilidade de que é possível circular, estar e viver naquele espaço, ao experimentarem que a instituição educacional é também um lugar de pertencimento.

Explicou-se como elaborar a almofada para pescoço, como construir e manufaturar todas as etapas, que incluíram modelar, cortar, costurar e rechear com fibra siliconada e ervas aromáticas. Dois estudantes do curso de Agroecologia apresentaram algumas plantas e suas propriedades específicas, tais como os odores, as texturas, as possíveis combinações harmônicas entre elas, os benefícios que oferecem, as formas como elas podem ser utilizadas, como em chás, infusões ou na alimentação, entre outras características. Essa prática valorizou a participação e os saberes dos discentes na criação coletiva, realçando a dimensão da partilha, do conhecimento e da ajuda mútua.

A oficina proporcionou aos participantes a escolha das cores, dos materiais utilizados, das ervas que mais se identificaram, para que assim pudessem produzir uma peça totalmente particular, original na expressão criativa, traduzida nos tecidos, nas linhas, nos modos de costurar e nos aromas exalados das ervas. Além dos aprendizados manuais, o encontro possibilitou o conhecimento de diferentes realidades, vindas de distintas instituições, a partir de interações entre os diversos campos sociais que ali estavam representados.

A singularidade das trocas e dos diálogos, dos aprendizados, das expressões da criatividade constituíram campos de saúde, identificados através dos discursos e das falas que surgiram no encontro. Foram verbalizados sentimentos de autoconfiança e competência, de empatia e de alegria.

Ao final desta edição do Ateliê, os participantes se despediram com a sua almofada para pescoço recheada de novas experiências, saberes e partilhas. Tais interações ratificam a ideia trazida por Novaes (2002, p. 76), ao afirmar sobre a importância do profissional de Psicologia estabelecer relações com o contexto social e a educação, no sentido de ampliar os olhares e as escutas, de forma que a teoria e a prática produzam ações criativas e o levem “a saber conviver com o imprevisto, a resolver problemas a assumir... as contradições da complexidade social”.

O contexto universitário é um campo que possibilita inúmeras formas de ação da Psicologia Escolar. A cada profissional cabe fazer as suas escolhas, pautadas nos pressupostos éticos e naquelas que propiciem à demanda do convívio social compartilhado, à prevenção em saúde mental e à expressão dos processos criativos.

Larissa Migliavacca Pacheco - FURG

larissapacheco@furg.br

Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001), mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), é psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Campus de São Lourenço do Sul/RS.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPsicologia Escolar e Educacional - **GESTÃO 2020-2022**. Disponível em: [https://abraPsicologia Escolar e Educacional.wordpress.com/2020/12/22/nota-tecnica-sobre-atribuicoes-dao-psicologao-escolar-e-educacional/](https://abraPsicologiaEscolarEducacional.wordpress.com/2020/12/22/nota-tecnica-sobre-atribuicoes-dao-psicologao-escolar-e-educacional/). Acesso em: 22 fev. 2021.

COUREL, S. F.; ZANELATTO, E. **Psicologia Escolar e Educacional: cartografias de um fazer**. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019, disponível em: <https://www.crprs.org.br/publicacoes/psicologia-escolar-e-educacional-cartografia-de-um-fazer>. Acesso em: 22 fev. 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

NOVES, M.H. A convivência em novos espaços e tempos educativos. In: GUZZO, R.S.L. (Org). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 2002, p.73-81.

ZIMERMAN, D.E. **Como Trabalhamos com Grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



Fixo 3



**EXPERIÊNCIAS EM/NA
FORMAÇÃO DA ÁREA
DE PSICOLOGIA
ESCOLAR/EDUCACIONAL**

INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: DESAFIOS PARA ATUAÇÃO ALICERÇADA NA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA

Este relato de experiência refere-se à inserção da Psicologia em uma escola pública municipal de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul por meio de um projeto de extensão nomeado “A Psicologia vai para a escola: articulando saberes e fazeres”. O projeto está vinculado à Graduação e Pós-graduação em Psicologia de uma universidade pública. Busca-se discutir sobre o processo de inserção da Psicologia na escola e seus desafios frente a construção de práticas emergentes pautadas em pressupostos da Psicologia Escolar Crítica.

As primeiras ações realizadas datam do ano de 2016 a partir do diálogo com a Secretaria da Educação e Cultura do município. A escola está inserida em um contexto periférico, de vulnerabilidade social e carente de ações em políticas públicas. Para criar propostas de intervenções coerentes realizou-se a aproximação com o campo para uma análise que contemplasse a realidade institucional da escola, dos estudantes, professores e funcionários e da comunidade. Nesse sentido, efetuaram-se reuniões com a equipe diretiva, coordenação pedagógica e professores, observou-se a interação de estudantes e professores em sala de aula e no recreio. Por demanda da equipe diretiva e coordenação pedagógica, manifestou-se o interesse em uma intervenção com turmas específicas que, segundo os professores, estavam enfrentando dificuldades no processo de escolarização. Naquele momento, a abertura para a inserção da Psicologia na escola se deu pela via do trabalho com estudantes, pois na perspectiva dos professores eram eles que apresentavam problemas a serem “resolvidos” pela Psicologia.

A inserção do psicólogo na escola pela via de intervenções direcionadas aos alunos é uma questão histórica enfrentada pela Psicologia Escolar, que nos seus primórdios, baseada numa concepção liberal e de ordem social, buscava meios para avaliação e mensuração de “disfunções” e “capacidades” dos estudantes, construindo seu trabalho como algo biomédico. Esse histórico marcou tanto as práticas da Psicologia Escolar que essa compreensão acaba sendo reproduzida até hoje (PATTO, 2015).

Nas reuniões semanais realizadas pela equipe do projeto de extensão, composta por professores universitários, acadêmicos de Psicologia, estudantes da Pós-graduação e psicólogos voluntários,

discutiu-se sobre o quanto inserir-se na escola pela via de uma intervenção centrada no aluno discordava dos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica. A Psicologia Escolar Crítica defende uma intervenção contra-hegemônica, que leva em consideração questões sócio-históricas de maneira profunda e complexa, assumindo um compromisso ético e político dentro do fazer em Psicologia (PETRONI; SOUZA, 2017).

Sabia-se também que esta era a demanda pela qual a escola atribuía sentido à atuação da Psicologia e que, se não fosse por ela, naquele momento, não haveria espaço para a inserção das práticas extensionistas. A equipe decidiu acolher a demanda da escola, mas comprometeu-se em construir ações que contemplassem as problemáticas escolares considerando seus determinantes sociais, culturais e históricos. A partir da Psicologia Escolar Crítica se produzem reflexões significativas sobre demandas emergentes da escola, não se objetifica ou individualiza os sujeitos, ao contrário disso, busca-se uma compreensão a partir da organização social, sistema de ensino, sistema econômico, familiar, além de considerar as relações entre todos que integram a escola.

Neste sentido, a equipe desenvolveu oficinas temáticas durante o horário de aula, nas quais os temas discutidos foram os significados e sentidos relacionados à experiência escolar, bem como aspectos da identidade dos estudantes, expressão emocional e relações interpessoais. Os recursos utilizados foram discussões em grupo, confecção de cartazes, criação de histórias, músicas, desenho, dinâmicas e jogos criados pela própria equipe e que responderam às características de interesse do grupo de estudantes. Embora o trabalho em grupo com alunos seja uma ação considerada tradicional, o desenvolvimento desta foi permeado por um olhar teórico e prático que caracteriza as práticas emergentes.

As práticas tradicionais historicamente consolidadas possuem caráter psicoeducativo e podem ser necessárias e eficazes, contudo, devem ser problematizadas, pois possuem raízes no modelo individual. As práticas emergentes tratam de ações vinculadas ao aspecto institucional, incluindo a subjetividade social da escola. São consideradas mais abrangentes, complexas e potencialmente mais efetivas. Além disso, dependem da proatividade do profissional, uma vez que dificilmente são demandas apresentadas ao profissional da Psicologia (MARTINEZ, 2010).

Desta forma, nos encontros com estudantes buscou-se a aproximação com suas realidades, a partir de uma relação horizontal, na qual houvesse a possibilidade da construção de vínculo. Foram discutidos assuntos advindos da realidade social: racismo, sexualidade, arte popular, perspectivas de futuro, comunidade, dentre outros. Todos os temas debatidos eram acolhidos sem deixar de discutir a dinâmica

estrutural de onde esses temas surgiam, procurando não estigmatizá-los ou centrar a discussão na individualidade, mas debatendo como esses assuntos cercam o contexto social do qual todos fazem parte.

No ano seguinte, em 2017, foi proposto um trabalho de formação continuada em serviço para os professores a partir de duas frentes de atuação: uma equipe que desenvolvia ações com os estudantes e, concomitantemente, outra que desenvolvia ações com os professores e gestores durante o horário de trabalho e de estudo. Os temas convergiam para discussões que levassem professores e alunos a debater sobre o sentido da escola e de ser professor, perpassando por questões que ocasionavam mal-estar e a busca de soluções viáveis e possíveis para atender as demandas que geralmente eram relativas aos relacionamentos interpessoais.

As ações com professores tiveram continuidade nos anos seguintes, sempre em serviço e junto às reuniões pedagógicas, conforme demanda trazida pelo grupo. Trabalhou-se desde questões relacionadas ao desejo dos professores em obter um auxílio técnico referente a temas como suicídio e automutilação até participação em planejamentos pedagógicos para atender a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Colaborou-se também, em reuniões de planejamentos para projeto piloto referente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para estudantes do diurno que estavam em defasagem de idade/ano escolar.

Na medida em que os encontros aconteceram, as demandas dos professores com interesse em respostas prontas para a administração de conflitos e problemáticas comuns ao processo de ensino aprendizagem sempre ocorreram, comumente acompanhadas de um olhar biomédico e patologizante do aluno, normalmente desconsiderando seus vieses sociais e culturais. Frente a essa realidade, procurou-se realizar uma escuta atenta que compreendesse os argumentos dos professores ao mesmo tempo em que, mostrou-se um novo olhar sobre as problemáticas escolares, considerando seus determinantes sociais, históricos e culturais.

Sobre as ações com professores, a partir de uma perspectiva crítica, institucional e emergente, a Psicologia pode contribuir potencializando o trabalho em equipe, incentivando a criatividade, de modo que facilite a mudança de concepções cristalizadas sobre o processo de escolarização e promova novos sentidos e mudanças qualitativas nos processos de trabalho em contexto escolar (MARTINEZ, 2010). Desse modo, a partir das ações propostas, o olhar dos professores aos poucos foi se modificando ao ponto de transformar também sua compreensão sobre o papel da Psicologia Escolar. No relato de um deles: *“com a prática de vocês aqui na escola pudemos perceber que a Psicologia não é aquele*

profissional trancado na salinha atendendo o aluno... é aquele que tá junto da gente, no dia a dia da escola, nos ajudando a compreender os problemas diários”.

Assim, é possível entender que a Psicologia vai se inserir no espaço escolar muitas vezes pela via tradicional, centrada no aluno, mas cabe aos profissionais da Psicologia Escolar desconstruir essa representação cristalizada. Dessa forma, entende-se que os desafios para construir e fortalecer a Psicologia Escolar Crítica na escola é um processo contínuo, que exige atenção para não pautar ações em práticas individualizantes. Inserir-se na escola é compreender a precariedade que o ensino vive, é ter empatia pelo processo de trabalho de toda equipe, é construir coletivamente, valorizando os saberes que ocupam esse espaço.

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira – UFSM

marjorie457@gmail.com

Isadora Esteve Torres – UFSM

ietorres.isadora@gmail.com

Márcia Elisa Jager – UFSM

marciaelisajager@gmail.com

Bianca Zanchi Machado – UFSM

biancaz.machado@gmail.com

Samara Silva dos Santos – UFSM

samara.santos@ufsm.br

Taís Fim Alberti – UFSM

tais.alberti@ufsm.br

REFERÊNCIAS

MARTINEZ A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n.83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250>. Acesso em: 25 fev. 2020.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios. 2015. 458 p.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.21, n.1, p. 13-20, jan./abr. 2017 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 fev. 2020.

ATELIÊ DO BRINQUEDO: RECICLANDO EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Psicologia Escolar e Educacional tem como objetivo contribuir para otimizar os processos educativos, de modo a entender a dimensão complexa de transmissão cultural e a escola como um contexto que favorece o desenvolvimento das crianças (CFP, 2019; MARTINEZ, 2010). Epistemologicamente fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a Psicologia Escolar e Educacional percebe o contexto escolar com um olhar histórico, social, cultural e político. Nas práticas da(o) psicóloga(o) escolar, as intervenções se dão de forma coletiva, convidando todos os atores da escola a participar das possíveis transformações, bem como serem agentes de ressignificações (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

O trabalho da(o) psicóloga(o) está relacionado aos processos educativos, podendo atuar em vários ambientes que promovam ensino e aprendizagem (CRPRS, 2019). Além disso, a(o) psicóloga(o) atua na promoção do desenvolvimento infantil saudável. Nesse sentido, se faz necessário trabalhar com o reconhecimento das emoções e desenvolvimento da expressividade emocional, visto que é essencial para os processos de socialização das crianças, uma vez que a socialização inicia-se no contexto familiar e no escolar, no qual as crianças estabelecem vínculos emocionais com seus cuidadores parentais, educadores e colegas (SCHWARTZ; LOPES; VERONEZ, 2016).

Assim, a(o) psicóloga(o) na escola pode trabalhar com intervenções lúdicas por meio do brincar. O brincar é considerado como mediador para que as crianças compreendam o mundo exterior, da mesma forma que pode contribuir para o desenvolvimento de suas identidades (BASTOS; PYLRO, 2016; FANTACHOLI, 2011). As crianças carregam naturalmente muitos elementos da cultura infantil que são formados por um conjunto de significados, objetos e produções, por meio destes geram modos de compreensão simbólica sobre o mundo (PULINO, 2017). O olhar infantil é construído por um processo diferente do adulto, se expressa através das brincadeiras, músicas, histórias e fantasias.

Posto isso, objetiva-se apresentar um relato de experiência sobre intervenções lúdicas da Psicologia Escolar e Educacional para alunas(os) da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para este trabalho foi realizado um compilado dos resultados de um projeto desenvolvido no contexto escolar, por meio de um estágio profissionalizante com enfoque na promoção e prevenção de saúde,

fazendo uso de práticas psicológicas voltadas ao brincar. Este teve como intenção trabalhar sobre emoções e sentimentos com as(os) alunas(os), oferecendo um espaço de reflexão sobre o brincar a partir da confecção de brinquedos, em uma escola privada de Santa Maria, situada no interior do Rio Grande do Sul.

Os brinquedos foram produzidos com materiais recicláveis e confeccionados pelas(os) próprias(os) alunas(os), em encontros semanais durante o primeiro semestre de 2019. As turmas foram acompanhadas por uma estagiária de Psicologia, contando com o apoio da supervisora acadêmica, psicóloga do local, educadora especial e orientadora educacional. A união de diferentes áreas de atuação foi de extrema relevância para que pudessem proporcionar um espaço criativo às turmas. Visto isso, a proposta de confecção desses brinquedos era utilizá-los nos intervalos e outros momentos de recreação dentro do contexto escolar (intervalo, sala de aula e/ou salas de atendimento especializado).

Para a construção do projeto se fez necessário refletir a partir de alguns estudos, frente a importância do brincar, fazendo da atividade lúdica uma mediação para os processos de socialização e aprendizagem das crianças (FANTACHOLI, 2011; PULINO, 2017; ROCHA; SIMÃO, 2018). A função geral da proposta do brinquedo foi a brincadeira e o reconhecimento das emoções, tendo como princípio o envolvimento das crianças na construção dos objetos. Posto isso, a produção de brinquedos proporciona não só a criação, mas a elaboração de processos civilizatórios, nos quais as crianças podem encontrar prazer e se organizar socialmente nas suas relações (KISHIMOTO, 2017). Esse movimento de organização é fundamental para o entendimento das crianças acerca do mundo, da mesma forma para que desenvolvam certa flexibilidade, tomem decisões, elaborem soluções e aprendam a lidar com frustrações.

A preparação de um brinquedo agrega valores positivos às crianças no contexto escolar, abarcando importantes fatores do seu desenvolvimento, tais como: autonomia, imaginação e criatividade (PULINO, 2017). Além disso, abrange princípios referentes às relações interpessoais como socializar, compartilhar e cuidar. A partir dessa construção de brinquedos, as crianças podem interagir, dividir, compreender as regras e limites. Ampliando-se os processos imaginativos e o desenvolvimento integral visando à promoção da saúde (LORO, 2016).

No ateliê as(os) alunas(os) trabalhavam em pequenos grupos, e por meio dos encontros foi possível compartilhar objetos e reaprender a brincar reutilizando de diferentes materiais, tais como: caixas de leite, garrafas pet, caixa de papelão, tampinhas e barbantes. Foi trabalhando com as(os) alunas(os) a compreensão das emoções e do respeito às regras

familiares, escolares e sociais. Para a construção dos brinquedos foram deixados à disposição das(os) alunas(os) materiais recicláveis, para que cada grupo imaginasse e criasse o seu próprio brinquedo. Algumas turmas foram divididas em pequenos grupos de aproximadamente cinco alunas(os), assim cada aluna(o) confeccionava uma peça do brinquedo para que ao final pudessem juntá-las e formar um único jogo.

Durante os momentos de ateliê notou-se dificuldades de algumas(ns) alunas(os) em trabalhar em conjunto e dividir os materiais para a confecção dos brinquedos. Ficavam com raiva, irritadas(os) e na maioria das vezes sem saber expressar suas emoções. Sendo que, um dos focos do projeto era trazer questões relacionadas às emoções. Enquanto a estagiária auxiliava os grupos, também promovia um diálogo sobre a emoção escolhida pelo grupo, de forma a indagá-los sobre quando e porque sentiam tal emoção (nojo, raiva, amor, alegria, tristeza e medo).

Depois de confeccionados os brinquedos (jogo da memória - emojis das emoções, boliche das emoções e brinquedo vai e vem), as(os) alunas(os) foram solicitadas(os) a expressarem e deixarem registrado em uma folha de ofício “Quais foram as vivências proporcionadas pelo ateliê do brinquedo?”. Nesse momento, puderam narrar o que sentiram, aprenderam e criaram no espaço proporcionado pelo projeto. Relatando a possibilidade de troca com as/os colegas, construção de afinidade com outros, satisfação de brincar com um brinquedo imaginado e confeccionado por eles próprios.

E por fim, percebe-se a potência da Psicologia no contexto escolar, pois as intervenções com enfoque no manejo das emoções através do brincar se tornam fundamentais para o desenvolvimento infantil. Durante a realização das atividades do ateliê, pode-se perceber contribuições importantes da Psicologia, como por exemplo: trabalhar em grupo, compreender as regras, imaginação, fantasia, reconhecimento e expressão das emoções. Desde a confecção do brinquedo até a sua finalidade, houve construções de significados, fazendo com que as(os) alunas(os) pudessem, de forma lúdica e clara, dar conta de suas questões, sejam subjetivas ou de desenvolvimento. Dessa forma, fica perceptível a relevância do profissional da Psicologia inserido na escola, auxiliando nos processos de transformações e de ensino-aprendizagem.

Luiza Chanças Cardoso de Aguiar

E-mail: luizacca@hotmail.com

Psicóloga e pós-graduanda em Clínica Psicanalítica pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Cristian Nunes Rodrigues

E-mail: cristiannunesrodrigues@gmail.com

Graduando de Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ana Claudia Pinto da Silva

E-mail: anaclaudiaps14@hotmail.com

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. B. R; PYLRO, S. C. Psicologia escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 475-482, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, p.67, 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS). **Psicologia na educação: saberes e fazeres**. Comissão de Políticas Públicas, Núcleos de Educação, Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019.

FANTACHOLI, F. N. O brincar na Educação Infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras-um olhar psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, v. 5, n. 12, p. 1-17, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.

LORO, A. R. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Humanidades e Educação (DHE) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Brasil, 2016.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: R. S. L. Guzzo (Org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores da escola pública**. Campinas: Alínea, 2014. p. 153-175.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

PULINO, L. H. C. Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 412-427, 2017.

ROCHA, E. A. C.; SIMÃO, M. B. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 29, p. 27-42, 2018.

SCHWARTZ, F. T.; LOPES, G. P.; VERONEZ, L. F. A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 637-639, 2016.



ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UM NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: PRÁTICAS POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Conforme o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS, 2019, p. 15), “uma das premissas da Psicologia Educacional é viabilizar um projeto de trabalho que procure coletivizar práticas de formação e aprimorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem”. Contrariamente, para Moura e Facci (2018), o psicólogo tem sido convocado a minimizar o fracasso escolar¹⁸, expresso no Ensino Superior (ES) pelos altos índices de reprovação e evasão, bem como na preparação para o trabalho, alheio à formação emancipatória. Esse cenário induz à redução desses índices através de atendimentos psicológicos individuais, desconsiderando o contexto socioeducacional. Tais práticas destoam da atuação em Psicologia Escolar Preventiva, que defende intervenções na realidade escolar/educacional voltadas para a perspectiva institucional relacional (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). Alinhado a esta perspectiva, o presente texto tem como objetivo compartilhar/relatar as práticas da Psicologia Escolar e Educacional realizadas em um Núcleo de Acessibilidade (NA), as quais vêm sendo executadas de forma remota em razão da pandemia de Covid-19.

Se a lógica excludente está presente no Ensino Superior em geral, com as pessoas com deficiência isso é ainda mais evidente. Segundo Facci, Silva e Souza (2018), no ano de 2016 havia 8.027.297 matrículas em cursos de graduação, sendo somente 0,47% de pessoas com deficiência. Porém, Melo e Araújo (2018) indicam o crescimento de matrículas de PCD no Ensino Superior, devido às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outras. Dessarte, em 2005 o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Incluir, ação afirmativa que fomenta a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES). Os NA, conforme o MEC¹⁹, respondem por ações institucionais de integração das pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Além disso, equipes com profissionais como psicólogos, educadores especiais e pedagogos passaram a auxiliar as IES.

18 Estes autores referem que o fracasso escolar é entendido como a não apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados por um ou mais alunos em uma sala de aula.

19 Disponível em: <https://tinyurl.com/hubn9amh>. Acesso em: 05 mar. 2021.

Com relação à Psicologia Escolar e Educacional e a inclusão educacional, cabe ao psicólogo orientar a aplicação de programas especiais de ensino, após analisar as características das pessoas com deficiência, e realizar trabalho interdisciplinar, integrando seus conhecimentos aos dos demais profissionais da educação (CFP, 2007). Considerando o exposto, este texto traz um relato de experiência de um estágio curricular de um curso de graduação em Psicologia. O objetivo é compartilhar as práticas da Psicologia Escolar e Educacional realizadas em um núcleo de acessibilidade de uma IES privada, do Rio Grande do Sul, executadas de forma remota²⁰ desde agosto de 2020²¹, adaptadas ao contexto da pandemia de Covid-19, pois a instituição migrou a este modelo em março de 2020.

Contextualizando o NA onde o estágio é realizado, sua criação ocorreu no ano de 2013 e nesse mesmo ano a instituição aderiu ao Programa Incluir²², disponibilizando bolsas integrais para pessoas com deficiência que ingressassem em seus cursos. A finalidade do NA é desenvolver condições de acessibilidade aos discentes, docentes e técnicos-administrativos, quando estes apresentam necessidades especiais, permanentes ou temporárias, garantindo o acesso e a permanência na instituição de ensino. Logo, o núcleo implementa políticas de acessibilidade, eliminando barreiras que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico/profissional dos atores institucionais. Os estágios de Psicologia iniciaram no NA em 2018, com práticas prioritariamente clínicas. Em 2019, emergiu o diálogo acerca da Psicologia Escolar e Educacional e os estágios assumiram funções desta área. Porém, em 2020, com a pandemia e a suspensão dos estágios, somente no mês de agosto as atividades foram retomadas e a estagiária iniciou suas atividades reunindo-se (remotamente) com a equipe do núcleo.

Acolhidas as demandas da equipe, a estagiária examinou os documentos institucionais, para conhecer a proposta político-pedagógica da instituição de ensino, junto a isso, mapeou as demandas de inclusão prioritárias. Para embasar as práticas, tomou como referência a proposta de atuação em Psicologia Escolar e Educacional de Marinho-Araújo e Almeida (2014), que abarca uma intervenção dinâmica, participativa e sistemática, em quatro dimensões: mapeamento institucional; espaço de escuta psicológica; assessoria ao trabalho coletivo; e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

20 Para o CFP (2020), a situação da pandemia exige análises diversas, tais como, entender quais práticas e/ou estágios podem ocorrer em caráter remoto e como as práticas se inserem na formação da/do estudante. Além disso, os contextos, por suas especificidades, adaptam-se de formas distintas à pandemia e, nos estágios na área educacional, as atividades presenciais foram suspensas ou migraram para o modelo remoto. Disponível em: <https://tinyurl.com/2dx4c5zc>. Acesso em: 08 mar. 2021.

21 Em consonância com a Portaria MEC 544/2020, que autoriza a realização de práticas, estágios e laboratórios por meios remotos no período da pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://tinyurl.com/fvw9hagd>. Acesso em: 08 mar. 2020.

22 O PI foi encerrado em 2019 na instituição. Relatórios institucionais registram que durante os seis anos do programa na IE, 20 acadêmicos/as concluíram a graduação, 09 ainda estavam cursando.

O mapeamento e escuta ocorreram através de entrevistas (por videochamadas) e questionários (envio de link do Google Forms), com os diferentes públicos da instituição. No levantamento, percebeu-se a necessidade de dar visibilidade ao NA, pois muitas pessoas o desconhecem. Para promover o NA, a estagiária organizou um webinar (com convidados), para discutir a acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência na atualidade. O evento teve satisfatória participação da comunidade acadêmica e oportunizou divulgar o papel do núcleo, como acessá-lo, bem como, conscientizar sobre a discriminação das pessoas com deficiência nas instituições de ensino. Lembrando que, para Marinho-Araújo e Almeida (2014), a Psicologia Escolar e Educacional deve produzir ressonâncias nos discursos instituídos.

Além disso, fomentou-se reflexões sobre inclusão, rotina de estudos no ensino remoto e outras, através de postagens nas redes sociais do NA. Com esta atividade, viu-se a necessidade de aprimorar as publicações do núcleo (e da instituição), promovendo a inclusão digital. Assim, a estagiária organizou uma capacitação em audiodescrição e descrição de imagem para os profissionais do NA e do marketing da instituição. Haverá ainda uma formação de audiodescrição, com foco na autodescrição, para todos os colaboradores da IES. Outra atividade realizada pelo NA foi um vídeo dedicado aos professores (legendado e com mensagem em Libras), produzido pela estagiária (auxiliada por profissionais da instituição), com a participação de estudantes. A ação está em consonância com as atribuições do psicólogo escolar de desenvolver intervenções que favoreçam a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas (CFP, 2007).

Na sequência do estágio, em 2021, será enviado um novo questionário à comunidade acadêmica, para identificar e implementar recursos que facilitem o acesso às aulas remotas (através de tutoriais e tecnologias assistivas). Ainda, com o agravamento da pandemia e a prorrogação do ensino remoto, o NA poderá contribuir com quem apresentar dificuldades educacionais devido à Covid-19, pois a doença pode trazer limitações temporárias, exigindo adaptações no ensino. Para tal, pensa-se em estruturar um programa de apoio, executado em conjunto com outros setores da instituição.

Percebeu-se, com este relato, que os efeitos da pandemia e do ensino remoto requerem o trabalho da Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior, fazendo-a adaptar-se e acompanhar as transformações do tempo presente. Afinal, mesmo sem contato presencial, as demandas não cessam e convocam-na a se repensar e contribuir com a sociedade. Assim, no estágio no NA, entendeu-se que a Psicologia Escolar e Educacional pode cooperar por meio de práticas remotas, eliminando barreiras e efetivando políticas de acessibilidade e

inclusão, ainda que se compreenda que essa modalidade é emergencial, ou seja, uma alternativa para o atual momento, não substituindo as práticas presenciais, as quais permitem, de forma integral, a vivência e o aprendizado das condutas profissionais. Ao finalizar esse texto, salienta-se que a acessibilidade não pode deixar de existir no ensino remoto, cabendo à Psicologia Escolar e Educacional, tanto por meio de pesquisas, quanto de práticas, contribuir com a sua concretização.

Laura Irigaray - FISMA

lauraxavieririgaray1998@gmail.com

Silvana Borges - FISMA

silvana.borges@fisma.com.br

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP nº 013/2007-Consolidação das resoluções relativas ao título profissional de especialista em psicologia**. Brasília: CFP, 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/45n75bzb>. Acesso em: 02 mar. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS). **Psicologia na educação: saberes e fazeres**. Comissão de Políticas Públicas, Núcleos de Educação, Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/neew927h>. Acesso em: 06 mar. 2021.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; SOUZA, M. P. R. O acesso ao Ensino Superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão? **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6hcthhv>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

MELO, F.; ARAÚJO, E. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/3yk9senn>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MOURA, F.; FACCI, M. Políticas públicas para o Ensino Superior: o fracasso escolar e a atuação do psicólogo. In: CAMPOS, H.; SOUZA, M.; FACCI, M. (Orgs). **Psicologia e políticas educacionais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Introdução

A Psicologia ingressou no campo educacional no início do século XX. Na década de 1960, essa ciência se ocupou com a avaliação psicométrica dos sujeitos (BARBOSA, 2011). Nesse período, as pessoas com deficiência não apresentavam bases necessárias para compor o cenário educacional e ficavam à margem do processo de escolarização.

Ancorado em pressupostos médicos, o foco estava no estudante, seu contexto não era considerado (PERETTA *et al.*, 2014). As práticas de ensino, o contexto sócio-histórico, a estrutura familiar, entre outros aspectos – hoje vistos como fundamentais para a aprendizagem – nem sempre eram observados.

A Psicologia vem buscando se ressignificar. No contexto escolar, adotou uma nova roupagem: “passou de uma ciência calcada na culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, para uma ciência que investiga as relações dialéticas entre indivíduo e sociedade, buscando interpretar a realidade multideterminada” (PERETTA *et al.*, 2014, p. 294).

Na atualidade, vivemos o paradigma da inclusão social e educacional. Percebemos movimentos por acessibilidade, bem como programas e políticas governamentais que objetivam a inclusão de todos os sujeitos na sociedade (PACHECO; ALVEZ, 2007). Neste cenário, a escola é um dos principais veículos de promoção de práticas inclusivas às pessoas com deficiência. Para López (2012), o conceito de inclusão sugere o desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação.

Esse relato de experiência tem como objetivo abordar a vivência de estágio profissional curricular em Psicologia Escolar, realizado em um espaço em que a inclusão é o fio condutor. Apresenta um panorama de ações desenvolvidas a partir do viés da Psicologia Escolar, com o propósito de contribuir para práticas educacionais em uma perspectiva inclusiva.

A prática de estágio curricular profissional em Psicologia Escolar

O estágio foi realizado em um Centro de Atenção e Desenvolvimento Integral do Estudante, localizado em um município da Serra Gaúcha. A população atendida nesse espaço são estudantes da Educação Especial vinculados à rede regular pública de ensino com matrícula na Educação Infantil ou Ensino Fundamental. No período em que foi realizado o estágio, 96 estudantes com idade entre dois e 16 anos frequentaram o centro em contraturno ao ensino regular.

As práticas do estágio foram desenvolvidas semanalmente, durante nove meses, tendo como supervisora a segunda autora deste texto. Com encontros também semanais, as supervisões tinham como objetivo acompanhar o planejamento e a implementação das ações desenvolvidas no estágio, alicerçada em uma base teórica fundamentada pela Psicologia Escolar Crítica.

Tendo em vista a complexidade do processo de inclusão, o centro possui objetivo de articular as práticas inclusivas locais e desenvolver o estudante de forma integral, considerando os aspectos multideterminantes envolvidos na aprendizagem. Para tanto, oferece diferentes alternativas de intervenção. Em função da ênfase da Psicologia Escolar, nesse relato, deter-nos-emos em quatro atividades: avaliação investigativa, oficinas pedagógicas, intervenções com profissionais da educação e estudos teóricos.

As **avaliações** são um processo de investigação com foco em coletar informações e características do educando, possibilitando a elaboração de um plano de intervenção singular. Verificou-se grande anseio, por parte das escolas, por um diagnóstico clínico que desse “um nome” para a condição dos estudantes atendidos. Segundo Freitas (2011, p. 32) “o diagnóstico é importante para poder tratar, mas existem outros que selam, que aprisionam”.

Diante dessa realidade, foi fundamental esclarecer sobre as bases que constituem a Psicologia Escolar e diferenciá-las dos princípios que regem outras atuações da ciência psicológica. O foco do trabalho avaliativo esteve calcado na busca por estratégias que respondessem às solicitações da escola, considerando que o Centro é um espaço pedagógico - e não clínico. Portanto, as avaliações tinham o objetivo de mapear as necessidades e potencialidades do sujeito dentro de um espaço-tempo e, de posse dos resultados, emitir um plano de trabalho coerente ao contexto do estudante para ser realizado no centro, compartilhado com a escola sempre que necessário. Para a realização das avaliações não foram usados testes psicológicos, sendo priorizado o caráter subjetivo da intervenção.

As **oficinas pedagógicas** visaram ao desenvolvimento da aprendizagem, a partir de espaços de ensino dinâmicos, em que o conhecimento é construído coletivamente, considerando o crescimento de cada participante dentro das suas diferenças. No que se refere à população com deficiência, pode-se perceber que o olhar voltado a esse sujeito ocorre de modo a fragmentá-lo, evidenciando a deficiência e não as potencialidades (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

Nessa esfera, o serviço de Psicologia Escolar contribuiu favorecendo que todos os participantes tivessem seu espaço de fala respeitado durante as atividades pedagógicas. Por meio de vivências educacionais, foi construída a percepção de que o sujeito não é limitado à sua condição, seja ela física, psíquica, cognitiva, cultural, econômica ou social.

A forma como a criança é vista e considerada, é determinante para o seu desenvolvimento. Quando se entende que o sujeito é um ser incapaz, age-se como se ele não fosse apto, e as oportunidades de aprendizagens são significativamente reduzidas, ao ponto de limitar seu desenvolvimento. É no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito. Para Quinteiro (2002), a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos e históricos.

Nesta lógica é que as relações e as ações foram promovidas. Desde a chegada ao Centro, os estudantes tinham participação ativa e validada. Todos usufruíam da oportunidade de falar, de se expressar e de participar da organização das atividades. Esse tipo de vivência fomenta sujeitos confiantes e com iniciativa. Promove a formação de uma identidade positiva, que impacta no desempenho escolar. Além disso, verificou-se melhor qualidade nas relações interpessoais dos estudantes e maior compreensão com relação às capacidades individuais não só no Centro, como também em escola regular. As contribuições da atuação da estagiária se deram no sentido de apresentar outras possibilidades de entender o sujeito (com ou sem deficiência), ofertando outras representações sobre a diversidade humana.

Na atuação junto às escolas foram realizadas intervenções com profissionais da educação regular. As ações interventivas envolveram orientações quanto à responsividade sobre o processo ensino-aprendizagem e a desmistificação sobre as formas de aprender das pessoas com deficiência. Foi necessário trabalhar a visão sistêmica e multideterminante que fundamenta a aprendizagem de uma escola para todos.

Frente ao desafio de promover a autonomia dos profissionais de educação em sala de aula, foram criados estudos teóricos, sobre “os desafios da educação inclusiva”. A perspectiva da educação inclusiva

demanda dos profissionais da educação a reestruturação da sua prática pedagógica de modo a atender a heterogeneidade da sala de aula atual (CARVALHO, 2006). Os estudos teóricos foram embasados por leituras de artigos e capítulos de livros de autores, prioritariamente gaúchos, mas também de outras localidades do país, enriquecidos por discussões dos participantes. Tais necessidades constituem oportunidade de intervenção para o Psicólogo Escolar, pois permite que este ofereça suporte técnico aos professores na busca de alternativas que viabilizem os processos de escolarização das pessoas com deficiência.

Considerações finais

A instituição escolar, além de um espaço de aquisição de conhecimento, constitui-se como um ambiente de aprendizagens sociais, no qual permite que os sujeitos exercitem formas de conviver com o outro, que invariavelmente é diferente de si. Esse artigo objetivou relatar a vivência de estágio profissional curricular pontuando a importância da Psicologia Escolar como mediadora das relações sociais e educativas no contexto da educação inclusiva.

Conclui-se que as contribuições da Psicologia Escolar no cenário da inclusão educacional, perpassa discussões sobre os diferentes atores e determinantes envolvidos no processo de ensino aprendizagem, mas não se esgota nessa atribuição. Para além da reestruturação desse processo, essa vertente de atuação da Psicologia pode contribuir promovendo reflexões sobre a educação na diversidade em uma perspectiva de direitos humanos, responsabilizando toda a comunidade escolar na participação dos sujeitos com deficiência no cenário escolar.

Elize de Matos Souto – SME

elizesouto@sou.faccat.br

Psicóloga pela Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Atualmente é Coordenadora do Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Municipal da Educação (SME) de Gramado (40 h) e Psicóloga Clínica em Consultório Particular.

Cristiane Friedrich Feil – FACCAT

cristianefeil@faccat.br

Psicóloga e Mestre em Psicologia – Cognição Humana pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Atualmente é Professora da Graduação em Psicologia e Especialização em Avaliação Psicológica da Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT (16 h) e Psicóloga Clínica em Consultório Particular.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil. 2011.** Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2006.

FREITAS, C. R. **Corpos que não param:** criança, “TDAH” e escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LÓPEZ, J. L. Facilitadores de la inclusión. **Revista Educación Inclusiva**, v. 5, n. 1, p. 175-187, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S.; D’ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, abr./jun. 2011.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo. v. 14(4), p. 242 – 248, ago.2007.

PERETTA, A. A. C. S. et al. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 293-301, maio/ago. 2014.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ENCONTROS ENTRE O CUIDADO E A APRENDIZAGEM

Dedicado às licenciandas e licenciandos da turma de Psicologia da Educação: Ensino, Aprendizagens e Subjetivação, que estiveram conosco no inominável ano de 2020.

Querida/o psicóloga/o,

Este ensaio irá compartilhar algumas inquietações sobre o ensino de Psicologia da Educação no contexto universitário. Em consonância com a Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019) nos questionamos sobre as possíveis conversas entre educadoras/es e psicólogas/os, ampliando possibilidades de encontro entre duas categorias que, por vezes, ocupam espaços antagonistas. Em 2020 trabalhamos juntos em uma disciplina de Psicologia da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Lado a lado, um professor psicólogo que trabalha na instituição há 10 anos, e uma psicóloga doutoranda em Psicologia, realizando seu estágio de docência. De um lado, um professor identificado com Barthes, Blanchot, Nietzsche e Guattari; de outro, uma psicóloga provocada por Bell Hooks, Lélia González, Audre Lorde e Sílvia Cusicanqui. No ventre deste encontro, a tradição do ensino de Psicologia da Educação orientada por autores como Piaget, Vygotsky e Freud, nomes conjugados no masculino e distantes de nossa Latinoamérica. Nossa aposta pedagógica foi tecer conversas entre epistemologias, de modo que, em suas respectivas singularidades, pudéssemos visualizar horizontes comuns, coletivos e compartilháveis. De Claudia Amigo Pino tomamos emprestada a imagem de “singular no plural” (2017, p. 17), uma vez que respeita as singularidades dos pensamentos, mas conectados a práticas coletivas e diversas.

Compartilhar nossa experiência com o ensino da Psicologia da Educação para futuras/os professoras/es é uma aposta no cuidado em rede, no acolhimento de saberes, no aquecimento de encontros e fortalecimento do trabalho cotidiano. Operamos a partir do encontro entre cuidado e aprendizagem, e da sala de aula como espaço prático de aprendizagem. Assim, segue nossa colaboração para os debates no campo da Psicologia na Educação para que possamos ampliar possibilidades de nossos fazeres psi em prol de uma educação cada vez mais humanizada e coerente com um projeto de mundo mais justo.

Quando a aprendizagem encontra com o cuidado

Na pandemia por Covid-19, professoras/es vem sendo demandadas/os a organizar espaços educativos mediados pelo ensino remoto de forma a contemplar os interesses das/dos alunas/os. Nosso pressuposto é o da sala de aula e a Psicologia na Educação como espaços de cuidado e promoção de saúde, no qual alunas/os e professora/or são responsáveis pelos processos de aprendizagem; aprendemos no encontro, no acontecer que só ocorre num dado espaço-tempo (MERHY, 2006). Nos interrogamos sobre formas de ensinar a Psicologia da Educação de modo que as/os futuras/os professoras/es percebam aberturas e possibilidades de diálogo com o campo psi; apostamos na conversa entre campos como potência de construção de espaços de ensino-aprendizagem prazerosos.

Partimos do conceito de pedagogia engajada de Bell Hooks (2017) fundamentada no coletivo e com os modos de viver. Compartilhamos com a autora, o entusiasmo com a sala de aula e o reconhecimento da importância da presença de todas/os; em um esforço coletivo para que possamos criar uma comunidade aberta de aprendizado. Celebramos assim, o encontro da Psicologia com a Educação como meio que permita transgressões e a produção de movimentos contra as fronteiras que diferentes formas de opressões nos delimitam. Precisamos correr riscos juntas/os, e criarmos um espaço protegido para que as/os estudantes possam sentir, aprender, se expressar em um espaço de crescimento pessoal. Uma Psicologia da Educação que possa constituir-se na educação, no encontro, nos corredores das escolas, no chão em que pisam alunas/os, professoras/es, psicólogas/os e assistentes sociais. A Psicologia na Educação pensada não só na formação de psicólogas/os, mas também na de professoras/es que contam com esse conteúdo em seus percursos formativos. Uma vez compreendido isto, resta-nos a pergunta: como ensinamos a Psicologia na/da Educação para futuras/os professoras/es?

Nos situamos na UFRGS, mais especificamente na Faculdade de Educação (FACED), na qual o segundo autor é lotado como docente e desenvolve a disciplina Psicologia da Educação: ensino, aprendizagens e subjetivação, na qual a primeira autora trabalhou como estagiária docente no segundo semestre de 2020. cursada por alunas/os de diferentes cursos de licenciatura, a disciplina tem como princípios: apresentar a Psicologia como campo de conhecimento e de prática articulada com a educação; auxiliar na reflexão acerca dos processos subjetivos implicados no ensino e na aprendizagem, compreendendo os paradigmas clássicos e contemporâneos em Psicologia da Educação. Desta forma, as/os alunas/os devem ao final da disciplina serem capazes de constituir um olhar crítico referente às relações entre os sujeitos nos espaços de aprendizagem.

A aposta no encontro entre aprendizagem e cuidado pauta-se na defesa do desejo e do encontro enquanto fontes criadoras importantes para o ensino da Psicologia da Educação e, por consequência, para o trabalho da Psicologia no campo da Educação. Acreditamos que o cuidado para o campo da educação, tem a oferecer uma aposta em modos de viver singulares e possíveis, nos quais a aprendizagem é assim vista como processo coletivo e comunitário pautado no compartilhamento de histórias experienciais e que permitem a diversidade ser ouvida e acolhida de forma cuidadosa. Merhy (2006), quando afirma que faz diferença quem está se encontrando, nos ajuda a entender a força dos encontros para o processo de cuidado e problematizando o que cada sujeito tem a oferecer. Assim, quando em sala de aula pensamos a Psicologia da Educação a partir do cuidado, apostamos no acontecimento do encontro como força motriz; instigamos as/os alunas/os a pensarem processos menos conteudistas, pautados por uma ideia de humanização do espaço escolar, no qual demandas da vida cotidiana encontrem espaços de acolhimento. Acreditando que uma política de educação como direito básico e fundamental é também produtora de saúde, principalmente saúde mental, professoras/es são, desta forma, escutadoras/es e promotoras/es de acolhimento e cuidado para as mais diversas experiências de vida. Assim, o ensino da aprendizagem foi permeado de discussões sobre saúde mental, despatologização da vida e dos processos de aprendizagem.

Nos encontros com futuras/os professoras/es, nos colocamos a praticar modos de cuidar. Virgínia Kastrup (2019, p. 102) afirma que “para aprender, é preciso praticar”, assim, o ensino da Psicologia da/na Educação só é possível na prática, pois “a linguagem não pode jamais substituir o corpo a corpo” (KASTRUP, 2019, p. 105). Encontros cuidadosos são impossíveis de serem ensinados teoricamente, mas sempre em encontro e na prática. Por meio de experiências compartilhadas, Hooks (2020) nos instiga a pensar o alicerce para o aprendizado em comunidade, na produção de um comum. Ensinar sobre processos de aprendizagem e cuidado, assim, deu-se a partir da partilha de nossas próprias experiências de ensino-aprendizagem em nossos percursos como professoras/es, estudantes e futuras/os profissionais da educação, transversalizando discussões sobre saúde mental e cuidado. Olharmos, assim, para os dispositivos de cuidado que ofertamos em sala permite que se alargue o ensino da Psicologia na Educação. Em tempos de pandemia, quarentena, processos de ensino-aprendizagem remotos, fragilização do papel da escola e das/dos professoras/es, se faz cada vez mais necessário um olhar atento aos processos de aprendizagem na dimensão do cuidado, uma vez que, diante de nossas telas se relevam os impactos de desigualdades sociais, do contexto histórico que vivemos e das condições subjetivas dos sujeitos envolvidos.

Ofertar em nível superior o ensino da Psicologia na/da Educação pela via do cuidado é apostar no acontecimento como intercessor, afirmando a importância da experiência como ferramenta de aprendizagem (MERHY, 2006; HOOKS, 2020); recolocando a escuta e o acolhimento como ferramentas que são compartilhadas por toda a comunidade escolar, estando à saúde mental como responsabilidade de todas/os.

Bruna Moraes Battistelli – UFRGS

brunabattistelli@gmail.com

Psicóloga pela formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestra em Psicologia Social e Institucional da UFRGS e doutoranda em Psicologia Social e Institucional na UFRGS e bolsista CAPES.

Luciano Bedin da Costa – UFRGS

bedin.costa@gmail.com

Psicólogo formado pela Unisinos, professor associado Departamento de Estudos Básicos (DEBAS) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor da Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (UFRGS).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>. Acesso em: 24 mar. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento prático: sabedoria prática.** São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis Psique**, p. 99-106, 2019.

MERHY, Emerson Elias. O cuidado é um acontecimento, e não um ato. In: **Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: Contribuições Técnicas e Políticas para avançar o SUS.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006. p. 69-78.

PINO, Claudia Amigo. O singular no plural (introdução). In: _____; BRANDINI, Laura. BARBOSA, Márcio. **Roland Barthes Plural.** São Paulo: Humanitas, 2017. p. 17 - 28.

EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PSICOLOGIA I - ARTICULAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A escrita deste capítulo aborda uma experiência de estágio realizada em 2020, em um espaço não escolar. Tem como objetivo apresentar elementos do estágio e o espaço onde ele foi desenvolvido, indicando ações ali realizadas. O estágio de Formação de Professores de Psicologia I, oportunizado pelo curso de Psicologia da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2018) aos seus estudantes de Bacharelado durante a sua graduação, tem em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) essa modalidade, incluída em 2012, na atualização do PPC, por meio da resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Para além de cursar oito componentes curriculares, que versam sobre disciplinas vinculadas ao curso de Pedagogia e licenciaturas, o estudante que opta por essa modalidade em sua formação também precisa realizar três diferentes estágios, com a proposta de aprimorar os conhecimentos produzidos na universidade, levando em consideração a importância da conjunção entre teoria e a prática. Buscamos, neste texto, as articulações da Psicologia Escolar e Educacional à experiência de estágio, indicando aspectos relevantes para a formação do profissional da Psicologia (CRPRS, 2019).

O objetivo geral da complementação curricular é formar professores de Psicologia com integridade ética, que envolva o olhar para as diferenças, para a inclusão, para a solidariedade e cidadania, como também para a formação de sujeitos capazes de construir novas problemáticas e processos reflexivos em diferentes contextos educacionais (UNIVATES, 2018). Conhecer o espaço escolar, trabalhar de forma interdisciplinar e em equipe, voltando sua prática para educação inclusiva e para práticas de ensino e aprendizagem e em suas metodologias são pressupostos que constituem os estágios da formação complementar. Como competências e habilidades que a estagiária precisa desenvolver estão o olhar para a legislação e políticas públicas educacionais, a busca de leituras complementares acerca da temática educacional, construção de uma prática pedagógica, fomentar o olhar para questões curriculares e relações de poder, reconhecimento de diferentes culturas, desenvolvimento de autonomia, atuação e reconhecimento de espaços escolares e não escolares (UNIVATES, 2018).

Esse estágio (o primeiro de três elencados no PPC) tem duração

de 60 horas e é voltado para a observação e atuação da Psicologia em espaços de aprendizagem. No segundo semestre de 2020, o estágio foi realizado no Ateliê Prateado, espaço de aprendizagem não escolar, que tem como foco de seu trabalho a vivência, disseminação e promoção da cultura da infância, com projetos voltados para crianças, famílias, comunidade e profissionais e acadêmicos ligados à área da educação. À estagiária, orientada pela professora do curso e supervisionada pela pedagoga do espaço, coube conhecer o local, acompanhar os pedagogos em sua atuação e compreender os modos de atuação junto às crianças, pensando sobre a relação com a Psicologia.

O Ateliê Prateado preza pelo protagonismo e autonomia de todos os envolvidos em seus projetos e conta com profissionais da Pedagogia, da Educação Física, da Psicopedagogia, além de estagiários dos cursos de História e Psicologia. Em todos os espaços do Ateliê, os materiais disponíveis e as propostas realizadas são intencionalmente planejados, sempre com a premissa de que a criança é um sujeito potente, capaz, criativo, curioso e questionador que precisa de tempo, espaço preservado, materiais e contextos cuidadosamente planejados por adultos mais experientes que as apoiam em suas aprendizagens.

Os educadores nesse espaço são mediadores de aprendizagens, criando contextos e propostas, acompanhando de perto o desenvolvimento de cada sujeito. Todo processo envolve muito estudo, reflexão e diálogo. Segundo Chiovatto (2000), o docente é responsável por criar vínculos e ligações entre os sujeitos, estabelecendo um espaço acolhedor e sensível que desenvolva a autonomia e protagonismo no aluno para a decodificação de conteúdo e sua significação.

No espaço, há apenas três regras: respeitar a si, respeitar o outro e respeitar o ambiente, e as crianças as compreendem, são protagonistas e responsáveis por cumpri-las. Elas são agentes do seu fazer, do seu pensar; elas vão se dando conta de suas criações e caminhadas no Ateliê e o educador é responsável por lhes dar suporte, por lhes instrumentalizar, por ser borda em todos os seus processos.

Para Masschelein e Simons (2017), a docência é uma profissão que está aquém do meio social, ela deveria se despir da lógica capitalista que visa a produtividade. Nesse caso, o educador teria a função de propor situações para que seus alunos desenvolvessem habilidades, interpretações e conhecimentos de mundo a fim de prepará-los para intervir no mundo, formando sujeitos reflexivos, críticos e que lutam por seus direitos. Mas, para que o docente possa ressignificar a lógica produtiva, é importante que ocorra uma reflexão acerca desses padrões sociais. Ele precisa criar um novo sentido para seu fazer docente, legitimando a criação de um tempo livre, oportunizando ao aluno diferentes experiências e a busca pela construção de conhecimento, que tem um sentido único e singular.

Com a prática do estágio, aprendemos que observar o espaço físico do espaço de aprendizagem – no caso, o Ateliê Prateado – e a sua composição é muito importante para compreender como as crianças atribuem sentidos a eles. A cada encontro há uma disposição de diferentes materiais pelo espaço que provocam, inspiram e estimulam a criança à criação e à exploração, a experimentações e novas aprendizagens, favorecendo trocas constantes entre elas e os adultos. Também fica explícito como o educador planeja os contextos a partir da escuta das crianças e como ele encaminha os processos que favorecem o protagonismo das crianças e suas aprendizagens: a Psicologia vai aprendendo, assim, sobre a relevância do planejamento da organização física de um espaço de aprendizagem e suas intencionalidades.

A análise sobre o funcionamento do espaço e sobre as relações e interações entre as crianças e os adultos diz muito sobre as concepções que embasam o trabalho e podem permitir ou não a criação do “*tempo livre*” e um desordenamento social. Para isso ocorrer, o docente tem um papel essencial, pois ele, como o espaço de aprendizagem que as crianças ocupam, subsidia significações e significados (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

O Ateliê valoriza o brincar, que vai além do contato com o brinquedo físico, mas sim a forma como se constrói a brincadeira e a subjetividade que está implicada no ato de brincar. Quando essa prática vem carregada de fantasias, emoções, sentimentos, essa vivência se torna muito significativa e cheia de aprendizados. O brincar favorece também o desenvolvimento da função motora, sensorial, emocional e estimula os sentidos das crianças, como também tem uma imensa função social, em que o sujeito consegue socializar, resolver conflitos e se dar conta do outro. O brincar é cheio de signos e significados (SOUZA, 2019).

O estágio tem proporcionado repensar as práticas pedagógicas e problematizar questões frente à importância de uma comunicação não violenta e clara entre os adultos e as crianças. Trata-se de descobrir a importância da experimentação de signos e significados, do respeito à criança e suas escolhas, de estar presente e ao mesmo tempo deixar que as coisas aconteçam segundo o imaginário e a potência de cada uma.

Através das experiências vividas no ano de 2020, na primeira fase do estágio, que proporcionaram diferentes reflexões, propõe-se a construção de uma profissional mais qualificada, aprimorando os conhecimentos práticos e teóricos – que seguirão se desenvolvendo na próxima etapa do estágio, em 2021. Para os acadêmicos em formação, proporciona o desenvolvimento intelectual, a reflexão sobre atitudes e a elaboração de um senso crítico, contribuindo para a Formação de Professores de Psicologia.

Francieli Karine dos Santos – Univates

francieli.santos@universo.univates.br

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). Bolsista de iniciação científica - PIBIC/UNIVATES.

Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa – Ateliê Prateado

itelvina.prateado@gmail.com

Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás, especialista em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Unyleya. Sócia-fundadora do Ateliê Prateado – Espaço Aprendizagem e supervisora local do estágio de Formação de Professores de Psicologia da Univates.

Suzana Feldens Schwertner – Univates

suzifs@univates.br

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do curso de Psicologia da Univates, onde é orientadora do estágio de Formação de Professores de Psicologia.

REFERÊNCIAS

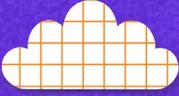
CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. Porto Alegre, **Boletim Arte na Escola**, nº 24, p. 2-8, Outubro/Novembro 2000.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS). **Psicologia na Educação: saberes e fazeres**. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Claudia Flôr. **A importância do brincar e do aprender das crianças na Educação Infantil**. Unopar - Faculdade de Rolim de Moura - Rio, 2019.

UNIVATES, Universidade do Vale do Taquari, **Resolução 129/ Consun/ Univates, de 23 de outubro de 2018**, Projeto pedagógico do curso de Psicologia, Univates, Lajeado, 2018.



Eixo 4



**EXPERIÊNCIAS
EM PSICOLOGIA
ESCOLAR/EDUCACIONAL
NA INCLUSÃO**

PSICOLOGIA ESCOLAR NA CONTRAMÃO DOS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO: UMA APOSTA NA INCLUSÃO DE CADA UM

É um princípio da Constituição brasileira, desde 1988, a garantia da igualdade de condições e da não discriminação para o acesso e a permanência de todos na escola. Em 2004, o Ministério da Educação descreveu a escola inclusiva como aquela que assegura um ensino educacional de qualidade *a cada um* de seus alunos, a partir do reconhecimento e do respeito à diversidade; oferecendo respostas a cada um considerando suas necessidades e potencialidades (BRASIL, 2004). Contudo, foi somente em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se estabeleceu a garantia da inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares. À margem das políticas públicas de educação do Estado, a escolarização desses alunos se organizou tradicionalmente de modo substitutivo ao ensino comum. Ainda, o processo de democratização da escola evidenciou o paradoxo inclusão-exclusão, pois as instituições de ensino, ao universalizar o acesso, continuaram excluindo aqueles considerados fora dos padrões (BRASIL, 2008).

Por outro lado, mesmo para além do público-alvo da educação especial incide a exclusão, a partir dos processos de medicalização e patologização das formas de ser e de estar na escola. A medicalização da aprendizagem busca a transformação de um problema que não é médico em um problema biológico, localizado no indivíduo. Assim, transformam-se questões pedagógicas e políticas em questões médicas, criando diagnósticos para o não aprender e exigindo formas padronizadas de ser e de levar a vida (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

A história da Psicologia como ciência foi construída a partir de uma relação direta com a medição de habilidades e classificações diagnósticas. Em sua interface com a Educação, a Psicologia respondeu, por um longo tempo, à convocação para identificação e diagnóstico de dificuldades comportamentais ou de aprendizagem, objetivando o ajustamento do aluno ao ideal da instituição escolar (PATTO, 1987). A produção da deficiência, do fracasso escolar e da patologização do ensino, através das avaliações padronizadas, busca o encaixe em classes e subclasses que não levam em consideração o sujeito, muitas vezes *tornando-se* o próprio sujeito. Enquanto normalizador, o

diagnóstico impossibilita a descoberta do novo, oportunizado a cada encontro (VASQUES, 2015). Na contramão destes processos, os Subsídios para a campanha NÃO à Medicalização da Vida – Medicalização da Educação (CFP, 2012) e as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013) apontam a fundamental luta da Psicologia diante de processos de medicalização e patologização da vida de alunos e educadores. Sobretudo, apresentam como desafio o deslocamento do encargo ‘médico-assistencial’ da(o) psicóloga(o) na escola.

Em contrapartida, a entrada da Psicologia no cotidiano das escolas propiciou, também, a escuta e a leitura das vozes que lá ecoam e a abertura de espaços diante do que está cristalizado. Cabe à(ao) psicóloga(o) escolar, nesse sentido, abrir lugar para a emergência de falas singulares, possibilitando a circulação dos discursos e a implicação e responsabilização de cada um com seu fazer (KUPFER, 2004).

Em minha primeira experiência como psicóloga escolar e educacional em cinco escolas públicas de município situado na região mesometropolitana do Estado, recebi como demanda de trabalho o tratamento clínico de alunos *dentro* das escolas e, ainda, a realização de testes psicométricos com finalidades diagnósticas. A escolha pela problematização deste lugar nas escolas em que atuei veio acompanhada de muitos impasses e desafios. A sustentação dessa posição – apoiada em muito estudo das políticas de educação; educação especial; e propostas reflexivas e críticas para uma Psicologia Escolar e Educacional – foi tornando possível a construção de novas possibilidades de trabalho a partir de outra ética: conversas com professores e turmas a respeito do trabalho da Psicologia nas escolas; reflexão com os professores sobre a não obrigatoriedade de laudos para a garantia da inclusão; construção de uma rede de encaminhamentos com serviços de saúde; e propostas de espaços de escuta e circulação da palavra para alunos, professores e famílias.

Em especial, destaco o trabalho com oficinas realizado durante dois anos (2015/2016), em que participaram cerca de 60 estudantes. As oficinas aconteciam semanalmente com a participação de alunos encaminhados por professores, direção e, ainda, alunos que as buscavam espontaneamente. A partir de temas escolhidos pelos participantes, era oportunizada a construção de uma produção artística, acompanhada de conversa e de reflexão entre os membros de cada grupo. Aos poucos, as oficinas foram se tornando nas escolas um espaço para escuta, compartilhamentos, convívio com a diferença e questionamentos sobre rótulos e lugares cristalizados.

Trago como exemplo um dos primeiros estudantes a participar, de 8 anos, que dizia nos primeiros encontros ter sido encaminhado à oficina por ainda não saber ler. Contou em um dia que após sua

‘propaganda’ sobre a oficina em casa, seu irmão disse querer também não saber ler para participar. Aos poucos, sua fala foi se transformando e sua posição também se transformou na de alguém que tinha algo a ensinar: “Agora vocês vão aprender com o mestre!”. Em outro momento, responde à colega que aponta sua ‘falta’ em relação à leitura: “isso aqui não é oficina de saber ler, é oficina de montar!”, percebendo-se incluído no grupo não mais a partir de uma inabilidade, mas a partir daquilo que era capaz de construir.

É um grande desafio para a(o) profissional de Psicologia Escolar a não ocupação do lugar médico-clínico, assim como a criação e sustentação de novas formas de intervenção. Nesse sentido, a(o) própria(o) psicóloga(o) escolar precisa refletir a respeito de sua inclusão na escola, o que implica em um exercício constante de estar “dentro e fora”. É também um desafio, nessa direção, pensar em estratégias e reflexões da escola como um todo sobre seus lugares, com uma responsabilização sobre os processos de ensino-aprendizagem. Todos incluídos nessa construção, cada um ao seu modo e a partir de seu campo. Ainda, é fundamental a reflexão sobre as possibilidades de favorecimento da inclusão de cada um na escola, em sua singularidade, o que implica em também pensar na inclusão do professor como sujeito. Ou seja, se a escola é para todos, não seria *cada um*, sujeito “de inclusão”?

Mas como convidar a escola a se debruçar sobre as singularidades de cada caso? Com minha primeira experiência como psicóloga escolar e educacional, delineei que uma das posições possíveis para o trabalho seria buscar inserir esse convite na escola. Inspiro-me em autores como Filidoro (2001), que apostam na ideia de que a inclusão e a abertura às diferenças de cada caso, um a um, convocam a escola a refletir e a reconstruir suas estruturas e propostas de ensino para todas as crianças. Na mesma direção, Kupfer et al. (2017) sustentam que a inclusão é para todos *e para cada um* e que a inclusão de uma criança garante a inclusão de todas. Também Moschen, Vasques e Fröhlich (2015) apostam em um trabalho com professores que busque oferecer suporte na construção de condições na acolhida do diferente, implicando o professor na produção de um saber sobre cada aluno. Ao suspender a legenda do diagnóstico, busca-se um olhar para as singularidades do aluno e um modo de implicação do fazer profissional diante dele.

Sonhar uma Psicologia Escolar e Educacional que convide à visibilidade e à experiência das cenas simples do cotidiano em que movimentos rumo à inclusão de um aluno, de um professor, de uma psicóloga na escola começam a se produzir... no silêncio, na contramão. *“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”* (BARROS, 2018, p. 43).

Jamille Mateus Wiles

jamillewiles@gmail.com

Psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria, especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia e mestra em Psicanálise: Clínica e Cultura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, atua como psicóloga escolar e educacional em escola privada de Porto Alegre - RS.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BRASIL. **Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade - A Escola**. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Subsídios para a Campanha Não à Medicalização da Vida**. Brasília: CFP, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, 2015.

FILIDORO, N., S. Adaptações Curriculares. **Escritos da Criança - 6**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a psicologia escolar. In: A. M. MACHADO; & M. P. R. SOUZA (Orgs.). **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. p. 55-65, 2004.

KUPFER, M. C.; PESARO, M. E.; BERNARDINO, L. M.; MARLETTI, C. K. I. de. Princípios orientadores de práticas inclusivas. In M. C. KUPFER; M. H. S. PATTO; R. VOLTOLINI (Orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017.

MOSCHEN, S. Z.; VASQUES, C. K.; FRÖHLICH, C. B. **Psicanálise, educação especial e formação de professores:** construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 105-124.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz. 1987.

VASQUES, C. K. O diagnóstico e a escolarização de alunos com TGD. In: BAPTISTA, C. **Escolarização e deficiência:** configurações das políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 107-120.



PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VIVÊNCIAS DE UM CAMINHO PERCORRIDO

Historicamente, a Psicologia tem construído importante campo de atuação na educação. Especialmente a educação especial e inclusiva, nos últimos anos, vem atualizando e ressignificando suas práticas e concepções (ANACHE, 2010). Este texto irá apresentar um resgate histórico da Educação Inclusiva e os desdobramentos do papel do psicólogo escolar neste contexto, ilustrado com recortes da minha prática como psicóloga. Este olhar histórico possibilita reflexão e análise sobre os saberes e práticas, fortalecendo, assim, novas construções no campo da educação e da Psicologia Escolar.

Ao relembrar os caminhos percorridos, é possível identificar consonâncias entres as histórias. Conforme o documento 'Psicologia na Educação: saberes e fazeres' do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS, 2019, p. 10), "o encontro da Psicologia com o sistema educacional pode ser demarcado em três momentos estratégicos da história econômica, social e política do Brasil".

Entre os anos 30 e 60, a Psicologia ocupava-se, prioritariamente, de uma prática diagnóstica e psicométrica. Para Kupfer (2004), tratava-se da possibilidade de 'cura' para os problemas de aprendizagem. Conforme Jannuzzi (2006), é a partir dos anos 30, que a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com a questão da deficiência. Neste contexto, surgem instituições filantrópicas e comunitárias, ainda de forma segregada, em caráter clínico. O conceito de necessidades educativas especiais começou a ser empregado nos anos 60, mas, inicialmente, não foi capaz de modificar as práticas e as concepções. Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) traz um novo olhar, que atribui um novo papel ao sujeito da educação especial, e o convoca a aprender.

Um pouco antes, nos anos 80, inicia-se uma reflexão crítica e a construção de novos paradigmas e a ampliação dos debates e problematização das práticas abre a possibilidade de uma nova identidade à(ao) psicóloga(o) que se ocupa dos estudos e compõe os ambientes educacionais. Em 1990, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) é criada e mais fortemente demarcado o lugar da Psicologia Escolar no campo da pesquisa. Do ano 2000 em diante, a Psicologia segue com desafios e significativas transformações. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consolida a proposta de uma educação inclusiva, onde a educação especial integra a proposta pedagógica de todas as escolas através do atendimento educacional especializado. Em 2015, o lugar das pessoas com deficiência é consolidado na sociedade, reconhecendo-se seus direitos, através da Lei Brasileira de Inclusão que retifica e fortifica o papel inclusivo das instituições de ensino (BRASIL, 2015). Mais recentemente, em dezembro de 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935, que “dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social na educação básica” (BRASIL, 2019, paginação irregular).

Na última década, em minha práxis, vivenciei ações e intervenções que traduzem o que a história e a literatura nos apresentam. Neste período, atuei em uma instituição filantrópica de atendimento a pessoas com deficiência ao longo da vida, no campo da educação, assistência social e saúde. Quando ingressei na Instituição, o papel da(o) psicóloga(o), naquele espaço, não estava definido dentro das políticas públicas de atuação, mas consolidado quanto ao caráter clínico inserido nos contextos educacionais. Apesar de mais de 20 anos de avanços, era possível identificar as consequências dos conceitos históricos nas práticas ali adotadas.

Minha prática direcionava-se para realização de atendimentos individuais, de 30 minutos, nos quais deveria buscar o estudante em sala de aula. Outra atividade eram os grupos de Psicologia, os quais ocorriam semanalmente, com duração de um período com as turmas de Educação de Jovens e Adultos, configurando-se como uma disciplina curricular, sem a participação da professora de classe nos referidos grupos. Realizava, também, entrevistas de ingresso de novos estudantes. Não havia espaço para escuta das famílias, práticas preventivas ou desenvolvimento de projetos. Além disso, nos poucos contatos com os professores, eram recorrentes queixas e demandas de “estudantes problema”, os quais a Psicologia deveria atender trazendo soluções.

A instituição, atualmente, passa por mudanças e ressignificação em seu papel no atendimento à pessoa com deficiência. Contudo, a defesa de direitos ainda é a base de todas as suas ações. Sendo assim, garantir o acesso à educação de qualidade continua a ser prioridade, na esperança de que todas as crianças e adolescentes possam estar incluídos em escolas comuns com todo apoio de que necessitam. A escola especial mantém-se, também, em processo de ressignificação. Assim sendo, a Psicologia também percorre este caminho. Hoje, já com maior clareza de seus papéis nas políticas, a Psicologia social, a clínica e a escolar articulam-se, porém, cada uma com sua especificidade de saber e de atuação.

Encerrei minha atuação neste contexto educacional em meio a um contexto pandêmico instaurado pela Covid-19, o que ocasionou

inúmeras novas reflexões. Mas sempre na busca de ações que transitem entre o singular e o coletivo, focalizando o desenvolvimento de aspectos saudáveis dos estudantes, através de intervenções diretas e/ou preventivas. Até o momento, com apoio da equipe diretiva e coordenação pedagógica, buscava-se a sensibilização e a criação de uma nova cultura para o atendimento da(o) psicóloga(o) na escola. Este é um processo de elucidação para a comunidade escolar, principalmente para docentes e familiares, sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar. Sendo assim, já era possível o desenvolvimento de práticas como grupos operativos com os docentes, participação na construção do projeto político pedagógico, e desenvolvimento de projetos interdisciplinares com educadoras. Ofertava-se também espaço para escuta e acolhimento familiar com encontros temáticos e palestras. Além disso, a Psicologia manteve papel fundamental no suporte dos processos de adaptação de novos estudantes, bem como apoio nos casos de sinais de sofrimento psíquico e articulações com a rede de apoio de saúde e assistência social.

O trabalho em equipe foi, sem dúvida, o que sustentou e possibilitou a evolução e consolidação desta proposta de trabalho, não somente com as(os) professoras(es) de sala de aula, mas, principalmente, com demais profissionais que compõem a equipe de apoio educacional. Hoje, a lei regulamenta uma necessidade que, ao longo dos anos, tornou-se clara e primordial: o trabalho social da Psicologia e do Serviço Social, nas escolas, tem sido decisivo em muitos casos prevenindo o fracasso escolar. A(o) estudante da Educação Especial e Inclusiva necessita deste emergente olhar integrador que a história nos apresenta como a grande vitória da inclusão:

[...] passamos séculos dissociando, separando, fragmentando, especializando, o que agora clama por uma visão conjunta, mas não homogênea. Requeremos mais olhares para a educação, seja ela em nível que for, não para enchermos os espaços, mas para que possamos fazer dos espaços educacionais espaços de construção da condição humana de todos os sujeitos que nela e dela vivem. (HERNANDORENA; SCHNEIDER, 2012, p. 42).

Ao olhar para este percurso, é possível perceber que o tempo ressignificou não somente as práticas, mas o lugar da(o) psicóloga(o). Anteriormente, com frequência, sentia-me distanciada e com a responsabilidade de resolver problemáticas para as quais as professoras referiam não se sentirem “competentes”. No entanto, foi através do trabalho em equipe com professores que conseguimos buscar maior qualidade nos processos de escolarização dos estudantes. Além disso, percebo, hoje, o fazer da(o) psicóloga(o) com maior e mais relevante

abrangência, propondo um trabalho que prioriza as construções em equipe e o olhar integral e inclusivo aos(às) estudantes.

A Psicologia, assim como a Educação Especial, por muito tempo, ofereceu as lentes que focalizavam a diferença como anormalidade, patologia e desvio. Foi necessário rever as lentes e seus efeitos, desfocar a fim de criar outra visibilidade possível. Neste momento, na Psicologia Escolar e na Educação Inclusiva novos diálogos e fronteiras estão sendo traçados.

Mariana V. Potrich

marianavpotrich@gmail.com

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n 83, p 73-93, mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de políticas públicas, núcleo de educação. **Psicologia na educação: saberes e fazeres**. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em <http://bit.ly/3i3ykYB>. Acesso em: 23 fev. 2021.

HERNANDORENA, A. M. C.; SCHNEIDER, M. G. O Lugar do serviço social na educação. In: SILVA, J. M. M. (Org). **Serviço Social na Educação**. Porto Alegre: CMC, 2012.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KUPFER, M. C. M. O que toca a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 fev. 2021.

OS ACONTECIMENTOS PRODUZEM NOVOS SUJEITOS: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E REFLEXÃO AOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA INCLUSÃO

O presente trabalho fundamenta-se nas experiências desenvolvidas na prática do estágio básico do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), que ocorreu no Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI). Este último é vinculado à Secretaria Municipal de Educação do município de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul e tem o objetivo de promover ações baseadas na Política da Educação Inclusiva no âmbito municipal da rede de ensino de São Leopoldo. O estágio teve início em março de 2020 e término em dezembro do mesmo ano, período marcado pelo isolamento social diante da proliferação do vírus da Covid-19. O projeto de intervenção teve como objetivo oportunizar um espaço coletivo de convivência e reflexão aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outro aos estagiários de apoio, visando a prevenção de riscos de adoecimento psíquico com ênfase na saúde mental do educador, levando em consideração o cenário pandêmico.

No acompanhamento das assessorias escolares, era perceptível nas narrativas dos professores do AEE e dos estagiários de apoio, o quanto eram afetivos em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, percebeu-se que também havia a presença de afetos negativos em seus discursos, atrelada ao desamparo, à sobrecarga de trabalho, assim como às reações corporais/fisiológicas de sofrimento psíquico. Logo, observamos um pensar e um sentir coletivo que permeava a prática desses educadores na pandemia. Entendendo suas queixas e demandas como um sintoma social que indica o mal-estar dessa população, mas que também aponta para a possibilidade de criação subjetiva. (MARASCHIN, 2000).

Dado o exposto, percebemos a necessidade de um espaço grupal para esses educadores que os oportunizasse a manutenção de laços sociais e a possibilidade de investimento novamente no futuro, resgatando assim, o sentido de suas práticas profissionais. Diante disso, partindo dos pressupostos do materialismo histórico e dialético da psicóloga social Silvia Lane (1994; 1984), nossa proposta de intervenção não visava a obrigação dos educadores em terem que melhorar seus desempenhos por conta do trabalho remunerado. Mas sim, que na convivência com os demais, pudessem perceber a semelhança de suas demandas, visto que compartilham das mesmas condições de vida

impostas pelo momento histórico atual. Sendo o grupo capaz de se desenvolver, num processo próprio, alcançando reflexões e estratégias planejadas coletivamente para resoluções de problemas ou satisfação de necessidade em comum (LANE, 1994).

Portanto, para que a intervenção de fato ocorresse, dadas as medidas de segurança impostas pelo Ministério da Saúde (2020) e do Conselho Federal de Psicologia (2020), contra a proliferação do vírus da Covid-19, utilizamos a internet como uma aliada. Através das redes sociais realizamos a divulgação de dois cards digitais, um destinado aos professores do AEE e outro aos estagiários de apoio, com uma breve descrição da proposta convidando-os a participarem dos encontros, incluindo o contato da coordenadora para maiores esclarecimentos. Importante dizer que o convite não se limitou somente aos educadores do município de São Leopoldo, dando também abertura a educadores de outras regiões do país. O que oportunizou a participação de docentes do Rio Grande do Sul, Paraná, Pará, Mato Grosso, Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais. Os grupos ocorreram de forma síncrona pelos aplicativos WhastApp e Google Meet por chamada de vídeo. Na intenção assim, de que existisse efetiva interatividade entre os sujeitos possibilitando relações de trocas.

Após um mês de divulgação dos cards nas redes sociais foram formados três grupos. Destes, dois foram destinados aos professores do AEE com em média 7 participantes em cada grupo (sendo todas mulheres) e um grupo direcionado aos estagiários de apoio composto por duas estudantes de Pedagogia com estágio na área da inclusão em andamento. Cada grupo teve seis encontros (um por semana) com duração de 1h. Todos os encontros foram coordenados por uma acadêmica do curso de Psicologia supervisionada pela psicóloga responsável pelo estágio básico. Quanto ao planejamento dos encontros, abrimos mão de um roteiro fechado que orientasse os caminhos a serem percorridos, na intenção de não prejudicar a potência dos participantes, limitando seus pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, cabia ao coordenador do grupo, sempre averiguar, ao término de cada encontro, o que foi produzido e mobilizado naquele momento pelos sujeitos, replanejando o encontro posterior (PEREIRA; SAWAIA, 2020).

Nos primeiros encontros destinados aos professores do AEE, houve uma surpresa entre as participantes ao se depararem com profissionais de diferentes regiões do país, dadas as diversas realidades vividas em cada estado no que diz respeito às práticas inclusivas. Nos encontros intermediários havia um padrão na sequência do discurso das educadoras, narrando primeiro sobre suas funções laborais, seguido de questões mais íntimas em nível pessoal/familiar. Para Sangy (2017), o trabalho ocupa boa parte da vida do sujeito, sendo, além disto, um importante indicador de saúde física, psíquica e social, o que poderia

explicar, por exemplo, o compartilhamento de informações pessoais por parte dos educadores durante os encontros.

Além disso, é curioso salientar um imprevisto que ocorreu com a maioria das participantes como empecilho para que pudessem seguir nos encontros: a falta de energia elétrica. Situação essa que acabava por impactar ainda mais no esgotamento mental/psíquico e físico das educadoras prejudicando tanto a continuidade das mesmas nos encontros online, quanto seus afazeres pedagógicos. Para Eizirik, Aguir e Schestatsky (2015), por vezes, os sujeitos, em momentos que passam por inúmeras perdas, tendem a ter um enorme dispêndio de energia e esforço para reinvestir novamente no futuro. Assim, não há como negar que essas educadoras estavam/estão passando por uma luta constante contra o desânimo em suas práticas profissionais. Isso porque muitas delas atuavam em zonas rurais e periferias do Brasil, logo, estavam com dificuldades de acessar seus alunos pelas tecnologias, visto a situação de extrema vulnerabilidade social da maioria. Já, outros profissionais estavam totalmente afastados de suas funções, inclusive com seus salários suspensos, diante da organização de cada Estado pelo seu governante.

Dado o exposto, foi reconhecida a importância de validar temas políticos e sociais no grupo, “[...] uma vez que é no contexto que o sujeito se constitui, se aliena e sofre e é também no contexto que se constitui reflexivo, ativo, criativo” (PEREIRA; SAWAIA, 2020, p. 74). Logo, é inevitável que as questões individuais e sociais surjam em qualquer modalidade de grupo, estando a clínica e a política imbricadas nesses espaços grupais e na vida cotidiana dos sujeitos em seus discursos (PEREIRA; SAWAIA, 2020).

O espaço destinado às estagiárias tornou-se uma oportunidade para que resgatassem suas experiências escolares, quando ainda atuavam de modo presencial no apoio a determinados alunos ditos de “inclusão”. Contando assim, vivências íntimas e dolorosas na experiência em sala de aula com a professora da sala regular, assim como os obstáculos enfrentados para que elas pudessem fomentar a inclusão no ambiente escolar. Resgate esse essencial, para que as estagiárias pudessem analisar sua trajetória profissional e pensar novos modos de fazer educação, bem como de se relacionar com os alunos e com os colegas de trabalho.

Além disso, os encontros foram importantes para dar vazão ao empoderamento dessas estudantes. No grupo, essas foram lembrando os motivos que as levaram a escolher a docência como profissão, sendo o desejo de reconhecimento, o fortalecimento da autoestima e, não menos importante, a habilidade em exercer o cuidado com as crianças, as justificativas para tal escolha. No decorrer dos encontros, as participantes vão atentando para o último motivo listado, expondo

verbalmente com mais profundidade os seus desejos enquanto mulheres em exercer o cuidado em suas práticas profissionais. Para Fernández (1994, p. 69), “[...] ao considerar o “cuidado” das crianças e sua educação como inerentes à ‘natureza’ feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento”. Logo, ao discutirmos sobre as questões que envolvem o “feminino” e sua relação com a docência, nos autorizamos no coletivo a pensar sobre os atravessamentos ideológicos, que, por vezes, transformam até mesmo determinadas formações acadêmicas, que são taxadas como “[...] não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 69); nos auxiliando a pensar com mais autonomia sobre a escolha profissional pedagógica, na intenção de que possamos escrever nossas próprias histórias.

Diante disso, ainda que existam alguns desafios nessa modalidade de grupo em espaços virtuais, não há como negarmos as inúmeras possibilidades que um grupo online proporciona. Através da nossa intervenção, estabelecemos contato com educadoras de diversas regiões do país. Oportunidade essa pouco provável, caso nossa intervenção acontecesse na modalidade presencial. Para Ferreira et al. (2020), o atendimento em grupo no formato online vem superando barreiras físicas e geográficas, fomentando a socialização e o sentimento de pertencimento entre os participantes. Outro ponto importante, diz respeito à praticidade que a modalidade online proporcionou para que as educadoras participassem dos encontros de sua casa, o que faz a ação *psi* desconstruir os muros do *setting* terapêutico, onde a prática da Psicologia se restringe apenas entre duas pessoas terapeuta-paciente.

No entanto, observam-se limitações, como, por exemplo, a fácil interrupção por parte dos educadores quando algo os angustia e a dificuldade do coordenador em captar pistas corporais dos participantes, diante de determinados assuntos que os mobilizam emocionalmente. Cabe ainda apontar as dificuldades globais atreladas a falta de energia elétrica e a variabilidade da qualidade da internet das participantes. Ademais, compete destacar que apesar desta intervenção tratar-se de uma modalidade de atendimento grupal online com prática recente e poucos estudos brasileiros publicados (FERREIRA *et al.*, 2020), a intervenção apresentada faz o movimento de tentar deixar evidente as potencialidades do grupo online. Sendo este último considerado pela Donnamaria (2013) um dispositivo terapêutico efetivo, apesar de algumas limitações como já expostas anteriormente.

Cristiane Dias Salvadori

cris.salvadori@yahoo.com.br.

Psicóloga (CRP 07/10857) pela Universidade Unisinos, especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva (CENSUPEG), e atualmente é supervisora de estágio no Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI) e no Espaço Criar.

Myllena Diessy da Silva

myllena.diessy@gmail.com.

Graduanda do curso de Psicologia pela Universidade Unisinos, Bolsista de Iniciação Científica na modalidade PIBIC do Programa de Pós-graduação em Psicologia pela mesma universidade, atuou como estagiária no Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI).

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Coronavírus Informações do CFP**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/coronavirus/1-inicio/>. Acesso em: 09 jun 2021.

DONNAMARIA, Carlos Pontes. **Experiências de atendimento psicológico grupal via internet: uma perspectiva psicanalítica**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

EIZIRIK, Cláudio Laks; AGUIAR, Rogério Wolf; SCHESTATSKY, Sidnei S. **Psicoterapia de orientação analítica**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FERREIRA, Ítalo Souza. et al. Trabalhando com Grupos em Formato Online: Um Relato de Experiência do Projeto ELOS. **SEMPESq Alagoas**, n. 8, p. 1-3, 2020. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/al_sempesq/article/view/13718/6018. Acesso em: 05 jan. 2022.

LANE, Sílvia T. Mauer. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, Sílvia T. Mauer.; CODO, Wanderley (eds.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 10-19.

LANE, Sílvia T. Mauer. **O que é Psicologia Social?** 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MARASCHIN, Cleci. Conhecimento, escola e contemporaneidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 106-114.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 09 jun 2021.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas Grupais: espaço de diálogo e potência**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.

SANGY, Maísa. Saúde no trabalho: intervenção psicossocial com trabalhadores de um hospital público. **FEAD**. 2017.



Eixo 5



**EXPERIÊNCIAS
EM PSICOLOGIA
ESCOLAR/EDUCACIONAL
NA PANDEMIA**

O ACOLHIMENTO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE INCERTEZA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O processo de estágio que culminou na intervenção narrada a seguir, ocorreu ao longo de 2020 no Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI). O NAPPI é um serviço vinculado à Secretaria Municipal de Educação e exerce um papel substancial dentro do funcionamento da rede municipal de educação em São Leopoldo (SÃO LEOPOLDO, 2018). Por conta disso, suas atividades se voltaram, tão logo se deu o início das práticas remotas, para o acolhimento de gestores, diretores e professores das escolas do município, que também precisavam ser incluídos nas novas práticas.

No NAPPI, o encontro virtual com professores e servidores das escolas da rede municipal tornou-se prática comum. Dessa forma, a praticidade de um grupo *online* que pudesse atender àqueles que fossem se beneficiar das intervenções passou a chamar a atenção dos estagiários. A necessidade de que se deslocassem até o local foi aparada pelos meios eletrônicos de comunicação, o que poderia contribuir para uma maior adesão a propostas interventivas. Seria coerente, pois, utilizar dos meios e aplicativos mais comuns para alcançar os professores, desde as mensagens até as chamadas de vídeo, sendo que eles mesmos já vinham de uma adaptação de suas práticas ao meio virtual.

Como observado nesta pandemia e em surtos epidêmicos anteriores, como SARS em 2003 e Ebola em 2015, o medo causado pelos riscos à saúde e a angústia gerada por medidas de controle de contágio fazem com que se aumente a incidência de sintomas psicopatológicos na população (MORENO *et al.*, 2020; TAYLOR, 2019). Algumas profissões sabidamente já sofriam com quadros dessa natureza mesmo antes da pandemia. Devido às condições e relações de trabalho nas escolas, professores são frequentemente afastados por motivos psiquiátricos, como depressão e ansiedade, e fisiológicos, como hipertensão arterial e exaustão (*burnout*) (SOUTO, 2017; WEBER *et al.*, 2015). Torna-se imprescindível que se desenvolvam intervenções proativas visando a atenuação de sintomas psicopatológicos nessas populações mais suscetíveis (SCHMIDT *et al.*, 2020).

Nos encontros com as escolas, percebia-se que os professores sofriam com a falta de perspectiva e com o pouco controle que podiam exercer sobre o mundo ao seu redor. Havia, logo, medo do desconhecido

(CARLETON, 2016) e de ter seu comportamento regulado por elementos externos a si (CLARK; BECK, 2010), o que poderia ser ainda mais gerador de ansiedade para profissionais tão acostumados à organização. Para que esses eventos pudessem ser melhor compreendidos pelos professores, a intervenção passou a ter como tema “a produção coletiva de significados em tempos de incerteza”. Construir um sentido poderia permitir com que controlassem, mesmo que simbolicamente, aquela realidade que tanto lhes escapava, contribuindo para uma interpretação menos angustiante sobre o mundo e o futuro e atenuando a intensidade de possíveis sintomas (BECK, 2013).

A intervenção seria composta por oito sessões, que abordariam aspectos dos mais simples aos mais complexos todas as semanas. O objetivo era instrumentalizar os professores com conceitos básicos da TCC, que lhes permitissem ter autonomia para lidar por conta própria com pensamentos e interpretações com potencial paralisante (HOFFMANN *et al.*, 2019). A intervenção já se sabia finita e com alcance limitado para lidar com as questões complexas desse momento, então oferecer conceitos aos participantes que, como ferramentas, poderiam favorecer efeitos mais duradouros, sem uma possível dependência ao grupo (BECK, 2013; CHIN; HAYES, 2017).

A divulgação da proposta, como um espaço em que poderiam compartilhar preocupações e impressões com seus pares, foi feita através de grupos de professores em aplicativos de mensagens, assim como espontaneamente, de um professor para outro. Seis professores entraram em contato, demonstrando interesse pela proposta, sendo que dois foram repassados para outras intervenções e quatro permaneceram no grupo de professores. Desses quatro, duas professoras chegaram até o final da intervenção. A pouca adesão dos professores da rede municipal foi discutida no grupo, e algumas explicações foram o desconhecimento desses espaços, pouca informação sobre saúde mental, desconfiança a respeito do que será proposto e das intenções de quem propõe, falta de tempo e cansaço. Todos os participantes efetivos do grupo já haviam passado por processo terapêutico em algum momento, o que pode ter contribuído para que participassem de um grupo como este.

Três dos quatro participantes eram mulheres, sendo duas as mais assíduas. Dessa forma, uma questão que se pôde perceber foram os diversos atravessamentos sobre o papel da mulher, que, isolada dentro de casa, tinha de ser mãe, esposa, irmã e professora ao mesmo tempo. Crenças sobre precisar dar conta de tudo foram muito comuns ao longo do processo, e tanto o incentivo à organização e à criação de um espaço próprio quanto o uso do diálogo aberto como forma de romper com esses valores dentro de casa e na escola foram discutidos nesses oito encontros. As professoras puderam perceber que poderiam negar favores e que não precisariam estar disponíveis o dia inteiro para questões de trabalho

se conseguissem separar trabalho e vida pessoal. Relataram cobranças da direção das escolas para que mantivessem a produtividade e de seus familiares para que lhes desse atenção e amparo, mesmo que isso significasse sacrificar seu tempo sozinhas. O diálogo como ferramenta e o questionamento sobre seus próprios pensamentos fizeram com que alinhassem expectativas junto das outras pessoas e pudessem compreender o que estava sob seu controle e o que poderiam fazer a respeito do que lhes afetava, mais do que sobre o afeto em si.

Algumas mudanças se fizeram necessárias com relação ao projeto inicial da proposta para que se adequasse às demandas das professoras. As principais modificações se deram quanto ao conteúdo dos encontros, de forma com que atendessem às suas questões mais atuais e emergentes, o que se mostrou ser a opção mais rica para as participantes, pois permitiu com que observássemos os problemas e pensássemos nas suas soluções em conjunto. Além disso, o processo sempre manteve uma relação clara de finitude com as participantes, tendo datas de começo e término bem estabelecidas desde o primeiro encontro. O trabalho sobre a autonomia e a construção de um conjunto de ideias a partir dos seus próprios contextos contribuíram para que pensassem sobre as situações das suas vidas por si mesmas, o que também facilitou o luto com o fim do grupo. Após o último encontro, as participantes foram encaminhadas para um grupo de mulheres em um outro espaço de atendimento psicológico, também virtual, para que pudessem dar continuidade às questões levantadas ao longo desta intervenção.

Devido à importância do NAPPI dentro da rede municipal de educação de São Leopoldo, era inevitável que surgisse dele oportunidades de intervir sobre a saúde mental de uma população tão suscetível ao surgimento de psicopatologias, como os professores. A criação de um grupo online facilitou o alcance dessa população à proposta interventiva, que obteve resultados bastante satisfatórios com relação ao que havia sido planejado em um primeiro momento, propiciando uma melhor compreensão da realidade em meio à pandemia da Covid-19 e fornecendo instrumentos para que pudessem lidar com as problemáticas mais emergentes dos seus cotidianos. Dessa forma, as ações do NAPPI mostraram como esse momento de distanciamento pode ser de grande potencial para o trabalho da Psicologia nas escolas, mesmo que virtualmente.

Deivid de Franceschi Felizardo - NAPPI, UNISINOS

deividfelizardo@gmail.com

Graduando de Psicologia (UNISINOS), atuou como estagiário do NAPPI, em São Leopoldo, e atualmente é bolsista CNPq de iniciação científica pelo GNCE, na PUC-RS.

Cristiane Dias Salvadori – NAPPI, UNISINOS

cris.salvadori@yahoo.com.br

Psicóloga (CRP 07/10857) pela UNISINOS, especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva (CENSUPEG) e atualmente é supervisora de estágios no NAPPI e no Espaço Criar.

REFERÊNCIAS

BECK, Judith S.. **Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática**. 2. ed. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CHIN, Fredrick; HAYES, Steven C. **Acceptance and commitment therapy and the cognitive behavioral tradition: Assumptions, model, methods, and outcomes**. [s.l.]: Elsevier Inc., 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-803457-6.00007-6>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CLARK, David A.; BECK, Aaron T.. **Cognitive therapy of anxiety disorders: science and practice**. Nova York: The Guilford Press, 2010.

HOFFMANN, Ditte; RASK, Charlotte U.; FROSTHOLM, Lisbeth. **Acceptance and Commitment Therapy for Health Anxiety**. [s.l.]: Elsevier Inc., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-811806-1.00007-X>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MORENO, Carmen et al. How mental health care should change as a consequence of the COVID-19 pandemic. **The Lancet Psychiatry**, [s. l.], v. 0366, n. 20, p. 1–6, 2020.

SÃO LEOPOLDO. Núcleo de Apoio e Pesquisa Ao Processo de Inclusão. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. São Leopoldo: SMED, 2018.

SCHMIDT, Beatriz et al. Mental health and psychological interventions during the new coronavirus pandemic (COVID-19). **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [s. l.], v. 37, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SOUTO, Luiza. **Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores**. 2017. O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores-22149816>. Acesso em: 15 ago. 2020.

TAYLOR, Steven. **The Psychology of Pandemics:** preparing for the next global outbreak of infectious disease. Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing, 2019.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj et al. O estresse no trabalho do professor. **Imagens da Educação**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 40, 2015.



ESCUA QUEM EDUCA: GRUPO TERAPÊUTICO ON-LINE PARA PROFESSORAS

Para a contenção da pandemia de Covid-19, foram adotadas medidas preventivas como o distanciamento social, que consiste em um afastamento físico entre as pessoas. Grande parte da população precisou seguir em seus grupos sociais apenas através das tecnologias de comunicação, foi o que aconteceu com a escola no chamado Ensino Remoto Emergencial. Este pressupõe o distanciamento geográfico entre professores e estudantes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

A escola invadiu as casas de professores e estudantes, havendo repentinamente em todas as instituições educacionais adaptações às novas formas de estudar e de ensinar. Entre aulas síncronas, assíncronas, reuniões on-line, preparo de diversos materiais, uso de plataformas de ensino, com criatividade e esforço, docentes seguiram lecionando e sentindo uma sobrecarga de trabalho.

Fernández (1994) aborda a construção da subjetividade da professora e os papéis sociais que desempenha, relacionados ao cuidado e ao trabalho com crianças. Pensando no Ensino Remoto Emergencial, as mulheres-professoras acumularam diversas funções em suas casas. Sabe-se que a pandemia tem grande capacidade de afetar a saúde mental das pessoas. Além disso, a docência é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) uma das profissões mais estressantes (REIS *et al.*, 2006). Pensando nestas questões, na premissa psicanalítica da cura pela fala e no fortalecimento ao estar entre pares, criou-se o grupo terapêutico on-line Escuta quem Educa.

O grupo teve início em outubro de 2020 e atualmente conta com sete participantes. O Escuta quem Educa é caracterizado como um grupo aberto: não há um número de encontros preestabelecido e as pessoas podem ingressar ou sair a qualquer momento.

A psicanálise é o referencial teórico-técnico que sustenta a escuta e geralmente são utilizados dispositivos clínicos para fomentar a livre associação de ideias, a fala e a reflexão. As coordenadoras realizam uma observação participante, que conforme Queiroz *et al.* (2007) trata-se de uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos.

Inicialmente foram feitas combinações e explicações sobre o falar livremente, o abandono do medo de julgamentos e sobre o sigilo do Código de Ética Profissional (CRF, 2005). Neste espaço virtual a palavra circula, as participantes compartilham suas angústias e reflexões, demonstrando que consideram o grupo seguro, fortalecedor e sobretudo terapêutico.

Começamos o grupo com a imagem de diversas capas de livros. O objetivo era motivar as participantes a se apresentarem utilizando elementos de uma obra que gostassem: poderia ser a personagem, autora, título, trecho da história ou o que desejassem. Assim, a participante N. apresentou-se a partir do título “A louca da casa” da autora Rosa Montero (2003), dizendo ser “*a louca da casa, do computador, do celular, da escola, de tudo*”. Comentou sobre ser professora em duas turmas, sobre o trabalho em casa utilizando o WhatsApp para atender alunos e famílias, sobre as intermináveis reuniões on-line. Além disso, falou sobre a maternidade e cuidar da casa em meio ao distanciamento social por causa da pandemia. Os relatos e apresentações seguiram e após uma escuta inicial, as coordenadoras do grupo e a supervisora de estágio passaram a analisar os ditos e não ditos, pensando em dispositivos para promover as discussões.

O sentimento de pouco reconhecimento do trabalho docente foi o assunto que mais reverberou no grupo. De acordo com as falas, a professora deve estar preparada para acolher, orientar estudantes e suas famílias, enquanto muitas vezes não se sente acolhida, escutada ou enxergada. Uma das participantes falou sobre “*a invisibilidade do berçário e da professora desta turma*”. Relatou que é uma faixa etária preterida por muitos, com a qual as gestões escolares pouco demonstram preocupação. Segundo a participante, “*parece que por se tratar de bebês que choram, que precisam ser trocados, alimentados e aconchegados no colo, as pessoas não querem estar neste espaço. Enquanto nas turmas com crianças maiores existe um grande investimento, pois há atividades que envolvem ensino de letras, números, etc.*” Neste momento, o grupo falou sobre o olhar e lembramos de Winnicott (1975), que traz a ideia de que o rosto da mãe tem o papel de espelho e a grande importância do seu olhar e expressões para o bom desenvolvimento psíquico do bebê. Assim, durante o tempo que o bebê estiver na escola, o rosto da sua professora estará desempenhando o papel de espelho: ficando evidente a importância desta profissional para o desenvolvimento psíquico de muitos sujeitos. Além disso, constatamos que adultos também precisam do olhar de alguém que exerça a função materna de acolher, incentivar e valorizar as potencialidades.

Apesar de todas as queixas em relação ao ensino remoto, nas férias escolares, as professoras relataram grande dificuldade em “se desconectar” da escola. Uma das professoras comentou que se sentia “perdida”. Outra comentou que há muito tempo não vivenciava o ócio e que estava necessitando desta experiência. Também foi relatada a sensação de estar realizando tarefas de forma automatizada e o quanto todas sentiam necessidade de controlar suas emoções nos locais de trabalho, de demonstrar força “como se fossem muralhas” e sobre como seus corpos foram educados para este objetivo. Este controle sobre os corpos e comportamentos lembra Foucault (2008): “a organização espacial, horários, escala hierárquica, tudo leva a essas instituições a prescrição de comportamentos humanos estabelecidos e homogêneos”. Todas falaram sobre a institucionalização nos locais de trabalho e o desejo de não replicar nos estudantes, todo o controle que sentiram sobre elas.

A partir da leitura do livro infantil “A parte que falta” (SILVERSTEIN, 2018), foi proposta uma conversa sobre a falta em nossas vidas. Algumas participantes se emocionaram e concluíram que na vida sempre falta algo e que procuramos preencher os vazios de maneira incessante na relação com o outro. Devido ao distanciamento social, falaram sobre sentir a falta dos familiares, do trabalho presencial, das festas e dos passeios, como potencializadores das fragilidades e temores apresentados.

Com o possível retorno presencial das aulas em fevereiro de 2021, a discussão envolveu uma grande mistura de ideias e de sentimentos. Existia a vontade de trabalhar presencialmente, o saber que as crianças podem sofrer longe da escola, muitas por estarem sem a assistência básica que a instituição oferece e sem interagir com pares. O grupo demonstrou o entendimento que muitas instituições não estão preparadas para um retorno presencial seguro, falou sobre o medo da contaminação por Covid-19 e a consciência de que as taxas de hospitalização e de mortes cresciam. A partir deste momento, foram usados dispositivos na intenção de promover a reflexão sobre as práticas diárias de autocuidado e a importância de se manter saudável psíquica e fisicamente. Em um dos encontros, foi proposto que desenhassem seu maior medo e em seguida rasgassem o papel. Antes de rasgarem seus medos, todas falaram. M. falou sobre vários receios envolvendo o trabalho, a família e o Covid-19. Neste dia, relatou ter desaparecido uma dor que sentia há muitos dias em sua cervical.

Neste sentido, o modo como o professor se apresenta dentro do ambiente de trabalho possui grandes reverberações, afetando tanto a escola quanto os alunos com quem possui contato. Efeitos do nosso atual cenário, da expansão da globalização, colocam o professor num

ponto cada vez mais complicado, na qual ele precisa estar conectado e acompanhando todas as mudanças, o que acarreta num maior e mais acentuado adoecimento (CAMARGO; DWORAK, 2017). Deste modo, o espaço de escuta se colocou como um meio de refrear as sequelas que o período de isolamento e de fortes mudanças no trabalho provocou, tendo-se um momento para olhar para dentro e poder, dentre todas as adversidades, encontrar potência para seguir ensinando e sustentando a posição de educador.

A coordenação deste grupo é uma rica experiência de estágio em Psicologia. Percebe-se o apreço das participantes pelo espaço de escuta. Pode-se pensar que as tecnologias possibilitam aproximações, já que no grupo há participantes de outros estados do Brasil, por exemplo.

É interessante que surgem reclamações sobre as virtualidades neste momento, como as aulas e as reuniões pedagógicas pelos aplicativos. Porém, as professoras assíduas no Escuta quem Educa demonstram muito engajamento em nossos encontros semanais. Então, fica evidente a importância de espaços de escuta e acolhimento para professoras.

Como limitações, destacamos a importância da presença física. Sente-se falta do som das vozes sem intermédio do celular ou do computador, sem o congelamento de imagem e de outras falhas da internet. Sente-se falta de estar de corpo inteiro no encontro, não só a imagem do rosto na tela. Apesar da boa experiência de um grupo on-line com escuta atenta, olhar acolhedor, compartilhamento de experiências e de palavras que aliviam dores, fica o desejo de que em breve seja possível e seguro retornarmos aos grupos presenciais.

Cristiane Salvadori - Espaço Criar

cris.salvadori@yahoo.com.br

Mariluci Wegner - Espaço Criar

mariluciwegner@yahoo.com

Suelen Hemsing - Espaço Criar

hemsingsuelen@gmail.com

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 maio 2020.

CAMARGO, Bruna Caroline; DWORAK, Ana Paula. Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 1, p. 109-121, 2017.

FERNÁNDEZ, A. **A Mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREUD, S. Conferência XVII. O sentido dos sintomas. In: FREUD. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1920.

QUEIROZ, D. T et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, v.15, n.2, p.276-283. 2007.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al. Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, Apr. 2006.

SILVERSTEIN, S. **A parte que falta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

WINNICOTT, D. O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento. In: WINNICOTT. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ESCUA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Durante o tempo de isolamento gerado pela pandemia de Covid-19, testemunhamos a transformação dos espaços de escola em sua estrutura e proposta. Diante destes desafios, os espaços educativos e os sujeitos que dele fazem parte enfrentam inúmeros dilemas coletivos e individuais. Este texto objetiva compartilhar a experiência de uma escola privada da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, a qual atende um público variado em termos de características culturais, socioeconômica e de contextos familiares (uma discussão ampliada pode ser encontrada em Pauletti, Steffen e Corrêa (2021)). A prática descrita corresponde à atuação de psicólogas que participam do corpo gestor e técnico da escola, de forma integrada e inseridas na equipe que define rumos organizacionais e acompanha grupos de professores, estudantes e familiares. Aqui se apresentam os variados espaços de escuta que foram abertos visando o cuidado com a saúde mental dos indivíduos que constituem seu universo de relações.

Quando a escola define por estabelecer ou ampliar o espaço de escuta, é necessário abordar as expectativas que se colocam sobre o professor. No formato presencial, o contexto escolar traz uma expectativa de atuação sobre a promoção de competências e habilidades; com o tempo de distanciamento e imersão nos ambientes digitais, é acrescido o desafio de dar conta das exigências que este novo formato coloca, o que se estabelece para todos os envolvidos nos processos educacionais.

Na tela exposta aos seus estudantes, o professor é invadido por demandas que antes ficavam reservadas ao espaço escolar, como por exemplo, manter atenção dos estudantes às propostas, realizar intervenções não apenas por sua fala ao coletivo, mas também aos indivíduos que fazem parte do momento de aula (perguntas, passam a ser escritas muitas vezes, em chats, e não produzidas oralmente). O tensionamento entre os sujeitos está fadado a surgir sempre que se olha para a relação entre professores e jovens estudantes em sala de aula, com aspectos culturais próprios, ou como afirmam Green e Bigum (1995, p. 212) “esses ‘outros’ que entram em nossas salas de aula e seminários e nos miram a nós, seus outros; esses outros que deliberadamente se fazem a si mesmos ‘outros’, ao mesmo tempo que nós fazemos deles os nossos ‘outros’”.

Isso se potencializa quando mundos estranhos entre si passam a se relacionar sob a forma de quadrados ou círculos com iniciais na tela e imagens estáticas, já que nem sempre os estudantes ligam suas

câmeras. Os motivos por trás desta ação podem ser os mais variados, mas para o professor, que preparou sua atividade buscando empenhar energia criativa, aprender ferramentas tecnológicas e seguir fazendo as relações com suas intencionalidades docentes, esta é uma situação de possível estresse gerado pela angústia de não saber exatamente o que está acontecendo, ou de saber menos ainda. O espaço de troca entre professores e estudantes passa a ser o do distanciamento físico e a possibilidade de que este estranhamento surja com intensidade e cause sensações variadas de impotência e perda do espaço é real. A ação docente precisa ser ressignificada a um novo formato de relações.

Na escola que origina o relato aqui produzido, alguns destes elementos foram gradativamente se evidenciando, justificando o foco de atenção e de criação de espaços de escuta para que se identificassem possibilidades de suporte aos educadores, em forma de Momentos de Reflexão realizados com turmas de Ensino Fundamental e Médio durante o período das aulas e através de propostas e dinâmicas variadas (rodas de conversas, painéis criativos, espaços para diálogos temáticos). O objetivo principal estava na intenção de estar junto, pela escuta e fala, em torno de temas diversos. Percebeu-se a expectativa e valorização do grupo em geral e este se configurou um espaço de escuta e promoção de saúde mental.

Aos poucos, outros formatos também se apresentaram relevantes ao estar junto que pareceu tão necessário. Entre eles, um grupo de meditação semanal e um espaço de rodas de conversa ofertado em dois módulos a grupos de professores de diferentes segmentos, por livre adesão. Também existiram momentos de escuta em reuniões pedagógicas e outros planejados para discussão de temáticas e de necessidades sinalizadas para as coordenações. Foi propiciado, ainda, um espaço de escuta individual de professores, criado pela gestão da Escola em acordo com o grupo diretivo (sendo uma das gestoras psicóloga).

Para estudantes, desde a privação do convívio com colegas e professores, ao desafio de seguir constituindo o conhecimento acadêmico, muitas foram as dificuldades e inseguranças das quais necessitavam dar conta. Além do mais, o novo formato de homelife exigiu dos jovens um papel mais ativo no seu percurso de aprendizagem, embora nem todos encontravam-se nesse nível de autorregulação necessário, e nem todas as famílias estavam preparadas para auxiliá-los nesse sentido, até porque algumas das estratégias metodológicas eram novidades inclusive para a escola.

Neste escopo, já era parte da prática cotidiana as entradas na sala de aula para momentos de escuta, diálogo e reflexões acerca do projeto de vida dos jovens, o que inclui, dentre outros aspectos, a ênfase no autoconhecimento e no significado de trajetórias pessoais e impactos

no coletivo. Com o distanciamento físico, foi preciso também adaptar as formas para esses encontros, que se tornaram cada vez mais urgentes frente às incertezas vivenciadas. A manutenção de vínculo com a escola auxiliou crianças e jovens a preservar o sentido de pertencimento, assegurando minimamente uma rotina com atividades e interação.

A primeira inserção nas turmas trazia uma pauta aparentemente simples: saber como os estudantes estavam. No coletivo da turma, foram transbordadas partilhas de sentimentos, anseios e estratégias de enfrentamento que poderiam ser adotadas. Foi preciso aprender a escutar os sinais à distância: turmas falantes, com a participação da maioria com a câmera ligada e ativos nas propostas; até as turmas em que ficavam todos com a câmera desligada, conversando somente através do *chat*, sobre o assunto tratado ou ainda colocando muitas figurinhas como uma expressão de brincadeira. Por mais que alguns estudantes não tenham feito o uso efetivo dos espaços de fala nestas inserções, foi possível reestabelecer o canal de diálogo e os estudantes puderam reconhecer a abertura ao acolhimento e escuta.

Ao longo do tempo, o silêncio ganhou espaço e outras metodologias fizeram-se necessárias, como o uso do *padlet*²³ que proporcionou aos estudantes a opção de interação anônima; e as rodas de conversa, como um espaço de diálogo mediado por uma psicóloga, por livre adesão e temática. Realizar rodas de conversa com jovens em formato virtual foi um desafio e tanto! Foi preciso desenvolver a escuta dos sinais mesmo sem ver expressões faciais e corporais, troca de olhares e outros gestos possíveis de perceber de forma presencial. Através deste movimento, foi possível construir um espaço muito potente para trocas e elaborações possíveis dos momentos vividos, viabilizando assim a (re)construção de novos significados e um espaço de apoio coletivo.

Já as famílias passaram a habitar, de um dia para outro, as estruturas físicas do lar 24 horas por dia, buscando dar conta de acompanhar que os filhos trouxeram a escola para dentro de casa. A maioria dos familiares ingressou em uma angústia crescente de impotência frente a uma realidade que antes cabia diariamente à escola, em suas estruturas e formas de acolher e desenvolver atividades com os estudantes.

O resultado desta nova e repentina realidade foi uma enxurrada de reclamações iniciais que variavam entre o receio de não conseguir acompanhar a uma frustração gerada pelo não reconhecimento de si, como adulto, preparado para tais tarefas. Paralelo a tudo isso, estava o

23 Ferramenta virtual que proporciona expressar-se de maneira opcional, anônima, além de também ser possível ler o comentário dos demais e inserir comentários aos que já estavam escritos. Durante a Pandemia esta ferramenta teve um aumento de acessos, estando entre os 150 principais sites da internet. A empresa tem sede em São Francisco, Califórnia e Cingapura. Está disponível em português em Padlet: você é demais (Fonte: Wikipedia)

tempo dividido com obrigações laborais e tarefas domésticas inadiáveis. Assim, o relacionamento com a escola também necessitou de alguma atenção, visto que variou entre os pedidos de auxílio a questionamentos sobre a quantidade de atividade que vinha da parte dos professores, além da preocupação com as questões econômicas no geral.

Os formatos de momentos de escuta foram se modificando ao longo do percurso. Dentre eles, mensagens por e-mail, contatos telefônicos contemplando acompanhamento mais próximo, rodas de conversas, encontros virtuais com temáticas que dialogassem com as situações vivenciadas pelas famílias, incluindo convites a profissionais externos da área da Psicologia e tecnologias educacionais. De um modo geral, buscou-se reforçar um olhar na manutenção e qualificação dos vínculos estabelecidos, tanto com os membros do sistema familiar quanto da escola, compreendendo os movimentos possíveis no aqui e agora.

O relato das dimensões de escuta aqui apresentados remete ao papel da Psicologia Escolar, atenta aos propósitos de cuidado e acolhimento com os membros da comunidade escolar como um todo. Escutar não é apenas ouvir, mas poder partir da fala e do acolhimento de seus conteúdos para o desenho de planos de atenção às pessoas, conforme as demandas que cada contexto estabelece.

Na Escola, muito há de se aprofundar em termos de conhecimento para que se identifiquem as bases de mudanças que currículos, planos de trabalho e rotina podem ainda sofrer. São os diferentes modos de lidar com a realidade os propulsores e/ou meios de concretização de mudanças, e a escola é fundamental na construção coletiva desses processos. Como atesta Sibilía (2012), as escolas, mais do que paredes, são redes, não apenas de tecnologias, mas de relação e de apoio, e essa conexão fica em evidência no momento que vivemos.

Me. Konstans Steffen - Rede Marista

konstans.steffen@maristas.org.br

Me. Luciana Winck Corrêa - Rede Marista

luciana.correa@maristas.org.br

Edvania Bonatto Pauletti - Rede Marista

edvania.pauletti@maristas.org.br

REFERÊNCIAS

GREEN, B.; BIGUM, C. **Alienígenas na sala de aula**. Em SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PADLET. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Padlet>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PAULETTI, E. B.; STEFFEN, K.; WINCK, L. Escuta na escola como possibilidade de promoção de saúde mental. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (Orgs.). **Onde está a Psicologia Escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

AS RELAÇÕES GRUPAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO EM GRUPO ON-LINE COM PROFESSORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pelo Coronavírus, que fez diversos profissionais se reinventarem para conseguir dar conta das novas demandas. As escolas fecharam inviabilizando a realização das aulas presenciais em Porto Alegre até outubro de 2020 com o Decreto nº 20.747, de 1º de outubro de 2020 (PORTO ALEGRE, 2020), que instituiu protocolos sanitários que possibilitaram o retorno das aulas presenciais.

As(os) professoras(es) da escola em questão estavam trabalhando os conteúdos escolares através de aplicativo e de atividades impressas na escola, com a possibilidade de retorno presencial foi proposta mais uma forma de dar aula em meio a pandemia, o modelo híbrido, com todos os cuidados em relação à higiene e ao distanciamento. A perspectiva de retorno às aulas presenciais possibilitou a volta da equipe de Psicologia à escola, sendo importante ressaltar que a equipe iniciou seu trabalho em fevereiro de 2020.

Antes do retorno presencial, o trabalho ocorria de forma virtual através da produção de materiais que possuem o objetivo de auxiliar a comunidade escolar neste período de isolamento e além disso, foram realizados grupos com professores(as) *on-line* que serviram de base para este relato. Este texto tem o propósito de mostrar e aprofundar o fazer da Psicologia Escolar e Educacional em uma escola do município em meio a pandemia da Covid-19, sendo essa prática realizada através de grupos com o intuito de contribuir para o bem-estar, a troca entre pares e um espaço de reconhecimento de seus sentimentos.

Por que os professores?

A docência é considerada uma das profissões ditas vocacionais, cuja escolha baseia-se em diversos fatores que incluem a ideia de modificar positivamente a vida de outras pessoas (SILVA et al., 2003). Entretanto, estudos apontam para elevados índices de Síndrome de *Burnout* nessa categoria profissional, ligada a uma reação às relações interpessoais excessivas, ao acúmulo de funções, as várias

responsabilidades no ambiente de trabalho, resultando em elevado nível de estresse, sendo que ela contempla três dimensões: (1) Exaustão emocional (sintomas físicos e/ou emocionais); (2) Realização pessoal (baixa autoestima e autodepreciação); e (3) Despersonalização (ansiedade, irritabilidade e perda de motivação) (TRIGO *et al.*, 2007).

A partir da análise dos possíveis efeitos do *Burnout* no corpo docente da escola de atuação, evidenciando o estresse como um importante precursor do aparecimento da dimensão de exaustão emocional (CARLOTTO; PALAZZO, 2006), foi, então, construída uma proposta de grupo de conversa *on-line*, visando promover saúde mental e prevenir o agravamento do estresse gerado pela pandemia e a complexidade de se reinventar na educação.

Processo de criação grupal e desenvolvimento do Grupo *On-line*

O grupo *on-line* foi pensado pelo grupo de estagiários de Psicologia Escolar da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) para a escola em que a prática era desenvolvida, voltado para o grupo de professores. Para maior adesão e comunicação, os grupos foram organizados a partir dos níveis da educação básica oferecido pela escola, que são: Educação Infantil e 1º Ciclo; 2º Ciclo e 3º Ciclo e EJA, totalizando 3 grupos em turnos e horários diferentes. O 1º Ciclo abrange o 1º ao 3º ano, o 2º Ciclo abrange do 4º ao 6º ano e por fim o 3º Ciclo que é do 5º ao 9º ano.

A partir da distribuição de datas e horários acordados de maneira virtual, os encontros tiveram início, estes aconteciam em uma plataforma virtual de uso gratuito e de fácil acesso aos participantes. As rodas de conversa aconteciam no período de 1h, de maneira síncrona, com introdução, desenvolvimento e fechamento dos temas levados pela equipe e professoras(es). Ao longo dos encontros foram inúmeros os atravessamentos enfrentados, presenças e ausências, sendo o grupo de Educação Infantil e 1º Ciclo os que tiveram maior número de participantes. Foram observados alguns fatores dificultadores de adesão, tais como: a jornada de trabalho excessiva, a estafa digital e a falta de vínculos entre os professores e a equipe.

A construção de grupos tem sido amplamente utilizada na assistência em saúde mental por sua reconhecida capacidade de recriar ambientes profissionais e viabilizar a convivência social, bem como desenvolver o sentimento de pertença grupal (RIBEIRO, 2010). Os objetivos das atividades grupais variam, para a realidade da escola municipal na qual se construiu a roda virtual, se reflexionou possibilitar um espaço de trocas, dar voz às potências individuais e coletivas e construir um local seguro de afetividade.

Destarte, a jornada de trabalho, o pouco limite estabelecido entre o tempo dedicado ao trabalho e aquele às outras rotinas da vida transformou o novo contexto (MORAIS; SOUZA; SANTOS, 2018; PIZZINGA, 2020). Do ponto de vista do ambiente de trabalho, fazer do seu lar o local de ofício, em tempo integral, trouxe consequências pouco exploradas para a saúde dos profissionais da educação que sustentam, por longa data, o malabarismo entre a vida profissional e privada.

A construção do *setting* – conjunto de procedimentos que organizam e normatizam o processo grupal (ZIMERMAN, 2000) – foi construída a partir do encontro de estagiários, supervisão e coordenação pedagógica da escola, apesar da organização por níveis, tempo de duração e disparadores planejados para o corpo docente, por questão de distanciamento, não foi possível pensar com os professores o espaço de encontro. Resultando na participação – efetiva e enriquecedora – da Educação Infantil e 1º Ciclo apenas, em 3 dos 4 encontros.

Os encontros foram conduzidos pelos estagiários, mas com o diálogo aberto para situações emergentes. A roda *on-line* da Educação Infantil e 1º Ciclo contou com a presença de 5 professoras (todas mulheres), 3 no primeiro encontro, 2 no segundo e 2 no terceiro (estas duas já haviam participado de outro encontro). No quarto e último encontro não participaram – aqui se colocou a estafa do uso das telas para todas as atividades cotidianas e o final do ano letivo como motivos da ausência das profissionais.

O encontro iniciava com um disparador (tema pensado para trabalhar as angústias da pandemia), vídeo, música e *mindfulness*²⁴. Após, se construía um espaço de diálogo aberto, as discussões foram reforçadoras do coletivo, dos vínculos existentes na escola e como eles auxiliam no processo de mudança, adaptação e angústia. Mesmo na distância, as professoras encontraram entre elas conforto e estímulo.

O sentimento mais presente nos encontros foi o cansaço do digital, da falta de rotina e das incertezas. Construir um espaço seguro para expressar as demandas do cotidiano possibilitou o desenvolvimento de vínculos com as profissionais, criando um local de elaboração dos sentimentos e potencialidade de cada uma que estava presente.

Considerações Finais

A experimentação do grupo *on-line* com professores ressaltou dificuldades e permitiu aprendizados, para todos os envolvidos na atividade. O espaço em construção se soma aos desafios presentes de um ano atípico dentro da escola, como construir este novo lugar, não só o da Psicologia, mas da educação como um todo.

24 Prática de meditação com foco na concentração e atenção plena (CARPENA; MENEZES, 2018).

A efetivação da Psicologia Escolar é uma construção com tempo e persistência, é necessário diálogo e espaço para criar um lugar de trabalho construtivo e assertivo para o psicólogo escolar, construindo um saber interdisciplinar, considerando o vínculo como essencial para que o lugar do psicólogo escolar se estabeleça, e para isso é necessário tempo para as relações e realização de intervenções no espaço escolar.

Entendemos que o distanciamento muitas vezes pode dificultar a construção de vínculo, mas é importante procurar formas de potencializá-lo, sendo as ferramentas *on-line* as alternativas atuais. É necessário acompanhar as mudanças sociais e inserir a Psicologia Escolar de forma a somar-se ao fazer educacional.

Camila Frank da Silva

camila.frank97@gmail.com

Giovanna Gonçalves de Bortoli

giovannagbortoli@gmail.com

Berenice Moura da Roza

berenicemoura@terra.com.br

REFERÊNCIAS

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 20.747, de 1º de outubro de 2020.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2075/20747/decreto-n-20747-2020-institui-os-protocolos-sanitarios-para-o-retorno-as-atividades-de-ensino-e-altera-o-caput-e-o-3-do-art-42-e-inclui-o-paragrafo-unico-no-art-40-e-o-4-no-art-42-do-decreto-n-20625-de-23-de-junho-de-2020>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Caderno de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

CARLOTTO, M. S. et al. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, v. 20, n. 1, p. 13-23, abr. 2015.

CARPENA, Marina Xavier; MENEZES, Carolina Baptista. Efeito da Meditação Focada no Estresse e Mindfulness Disposicional em Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, 2018.

MORAIS, Luiz A.; SOUZA, Kátia R.; SANTOS, Gideon B. Intensificação e Precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da Baixada Fluminense (RJ). **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, jun. 2018.

PIZZINGA, Vivian H. Precarização do trabalho no novo filme do Ken Loach e a atual pandemia de COVID-19. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, n. 18, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/49995>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RIBEIRO, Lorena A. **Grupos e oficinas desenvolvidos em serviços de saúde mental**: um estudo bibliográfico. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SILVA, N. R.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Burnout e depressão em professores do Ensino Fundamental: um estudo correlacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, set. 2018.

TRIGO, T. R. et al. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Revista Psiquiatria Clínica**, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000



Fixo 6

**EXPERIÊNCIAS EM PSICOLOGIA
ESCOLAR/EDUCACIONAL
EM INTERSETORIALIDADE
COM A SAÚDE**

“O PESSOAL DO POSTO DE SAÚDE FOI LÁ NA ESCOLA!”: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR ATRAVÉS DAS ESTRATÉGIAS DE SAÚDE DA FAMÍLIA

Dentre as possibilidades de atuação do profissional da Psicologia na Atenção Primária à Saúde (APS), está o trabalho desenvolvido no contexto escolar através das ações vinculadas ao Programa Saúde na Escola (PSE). Esse programa tem objetivo central de produzir aproximação e corresponsabilização entre saúde e educação, ofertando serviços integrais em um mesmo território (BRASIL, 2017). Este trabalho tem como objetivo apresentar três experiências realizadas em escolas públicas enquanto ações do PSE, contemplando a atuação de psicólogas residentes, inseridas na APS através do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família, da Universidade do Vale do Taquari, em Lajeado, no Rio Grande do Sul.

As ações, descritas a seguir, foram desenvolvidas pelas profissionais em parceria com outros trabalhadores da educação e da saúde, sendo esses últimos vinculados às Estratégias de Saúde da Família (ESF). Compondo a APS, as ESF se configuram como unidades de saúde localizadas em uma área geográfica delimitada, formadas por equipes multiprofissionais que buscam promover a saúde e prevenir os agravos e as doenças (BRASIL, 2012). Assim, as ações desenvolvidas nos espaços escolares possibilitam, além da educação em saúde, a aproximação e criação do vínculo dos estudantes e seus familiares com os profissionais da saúde (PAULON; NEVES, 2013).

“Espaço corpo e mente”: pausas para escutar a si e o outro

A necessidade de implementar ações voltadas à prevenção da violência e promoção à saúde mental no ambiente escolar, motivou o desenvolvimento de uma intervenção vinculada ao PSE que se intitulou “Espaço Corpo e Mente”. A atividade, idealizada por uma psicóloga e uma fisioterapeuta residentes, foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental. A intervenção ocorreu entre junho e dezembro de 2018 e envolveu diferentes profissionais da equipe do serviço de saúde, entre eles, agentes comunitárias de saúde, técnicas de enfermagem, cirurgião-dentista e enfermeira.

O “Espaço Corpo e Mente” consistia em momentos de pausas

durante as aulas, nos quais alunos e professores eram incentivados a realizar práticas corporais e compartilhar suas reflexões acerca das relações no contexto escolar. Mensalmente, turmas da pré-escola ao 6º ano recebiam a visita da equipe de saúde da ESF para o desenvolvimento da atividade, com a duração de, aproximadamente, 20 minutos. O início da atividade era marcado por uma apresentação dos profissionais acerca do trabalho que desenvolviam na ESF. Posteriormente, era proposta uma prática corporal aos participantes que incluía alongamentos ou massagens coletivas com a utilização de músicas.

Após a prática, os participantes eram convidados a compartilhar suas percepções sobre as relações na e com a escola a partir de perguntas disparadoras, tais como: “Como eu me sinto quando estou na escola?”, “Com quem converso quando algo me chateia na escola?”, “Como posso pedir ajuda quando algo me incomoda?”. As atividades eram realizadas em duplas ou pequenos grupos, de forma voluntária. Ao final, os participantes eram incentivados a agradecer seus colegas pelo momento compartilhado, através de uma palavra ou gesto (aperto de mão, sorriso ou abraço). As professoras eram também orientadas a abordar os temas das perguntas com os alunos ao longo do mês.

A proposta estimulou espaços de interação e diálogo entre alunos, professores e profissionais da equipe de saúde, resultando em uma maior aproximação. A partir das práticas corporais em grupo foi possível abordar questões como consentimento, respeito ao próximo e empatia. Além disso, a intervenção proporcionou espaço para a expressão emocional dos participantes, abordando temáticas como relacionamentos, sentimentos, prevenção à violência e sobre a importância de pedir ajuda.

Dialogando com adolescentes: entre sexo e sexualidade, há diversidade

Outra experiência relatada foi desenvolvida com quatro turmas do Ensino Fundamental de uma escola com turmas até o Ensino Médio, em junho de 2018. A atividade surgiu a partir de uma demanda das educadoras, que referiram dificuldades em trabalhar questões tangentes à sexualidade, principalmente com os alunos do Ensino Fundamental. A partir desta demanda, uma psicóloga e uma enfermeira residentes propuseram uma ação educativa para os estudantes, em formato de roda de conversa.

Inicialmente, foi realizada uma reunião com as educadoras, onde foi oferecido espaço de escuta, apoio, e planejamento da ação desenvolvida posteriormente com os alunos. Ficaram disponibilizadas na escola caixas para que os mesmos depositassem suas dúvidas.

As temáticas abordadas nos encontros com os alunos, divididos em dois grupos, conforme faixa etária, foram pensadas a partir dos questionamentos recebidos através da caixa, bem como daqueles que surgiram no momento das rodas de conversa, que tiveram duração de cerca de 90 minutos cada. Optou-se pela participação exclusiva dos estudantes, entendendo-se que a presença dos educadores poderia causar algum tipo de inibição, mas a importância destes profissionais como pontos de apoio e referência foi ressaltada durante as rodas de conversa.

Foram abordadas temáticas diversas referentes à puberdade – mudanças físicas emocionais e comportamentais associadas, relação sexual –, proteção, aborto, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), além de discussão sobre questões referentes ao consentimento, violências, gênero, sexualidade e subjetividade. Foram ofertadas também informações sobre a rede de apoio – serviços de saúde, segurança e assistência social disponíveis no município, com o objetivo de promover uma aproximação desta rede. Ao final foi reforçada com alunos e educadores a necessidade e importância da continuidade de espaços de troca como estes.

“O que me motiva a viver?”: diálogos sobre a promoção à vida e prevenção do suicídio no contexto escolar

Em setembro de 2019, uma escola municipal solicitou à ESF do seu território apoio para trabalhar a temática da promoção à vida e prevenção do suicídio com os adolescentes e com as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na ocasião, a psicóloga residente do serviço buscou parceria com outros profissionais da equipe e, frente a indisponibilidade destes, buscou apoio do Comitê de Promoção à Vida (CPV) do seu município. O CPV tem como um de seus objetivos articular profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação, em prol da promoção à vida e prevenção do suicídio, visto que os índices municipais relacionados ao suicídio são altos.

Obtendo essa parceria, as rodas de conversa foram realizadas por duas psicólogas, uma residente, vinculada à ESF e outra voluntária do CPV, com 10 turmas, em dois momentos. Nos períodos da manhã e da tarde foram realizados dois momentos, um com os estudantes do 6º e 7º anos, e outro com 8º e 9º anos. Já no período da noite foi realizado um momento único com duas turmas da EJA, totalizando em torno de 250 educandos. Antes de realizar as rodas, as professoras foram incentivadas a trabalhar o tema em sala de aula. Para tanto foi sugerida a leitura da cartilha de promoção à vida e prevenção do suicídio, produzida e disponibilizada pelo CPV, para que os estudantes pudessem elaborar perguntas.

As dúvidas dos estudantes foram utilizadas como disparadores para o diálogo sobre os temas presentes nelas, que giravam em torno das temáticas depressão, suicídio, ansiedade e *bullying*. Ao final de cada roda de conversa foi realizada a dinâmica do laço, com cartolina amarela recortada em forma de laço, onde todos foram convidados a escrever em post-its amarelos a resposta à seguinte pergunta: “O que me motiva a viver?”.

Por conta da limitação de tempo, nem todas as dúvidas foram respondidas, dessa forma foi elaborado um documento para a escola com respostas a todas as perguntas recebidas. A atividade contou com a participação ativa dos alunos, que se mostraram engajados nas discussões e interessados em abordar a temática da saúde mental.

As experiências relatadas aqui demonstram algumas possibilidades para a atuação das equipes de ESF aproveitando o ambiente escolar. Cabe destacar que todas as atividades foram desenvolvidas por psicólogas, em parceria com outros profissionais da saúde e educação. Destaca-se, assim, a importância da inserção de psicólogas e psicólogos, tanto na saúde, compondo a APS, quanto no contexto escolar. No contexto escolar a atuação desses profissionais deve estar pautada no desenvolvimento de ações coletivas, interdisciplinares e promotoras de reflexão. Nesse sentido, cabe à Psicologia Escolar e Educacional produzir um deslocamento do tradicional lugar médico-assistencial, para outro que possibilite a criação de espaços coletivos de escuta e debate sobre as diversas temáticas que permeiam o cotidiano escolar (CFP, 2019).

Por fim, apesar da saúde mental não ser considerada um eixo temático específico dentro do PSE, destaca-se o interesse de alunos e professores quanto à temática, demonstrando que esta é uma demanda recorrente e que, muitas vezes, é direcionada para a Psicologia. Observa-se, entretanto, a iniciativa das psicólogas em buscar parcerias com as equipes de saúde e equipamentos do território, a fim de envolvê-los na execução destas ações, reafirmando que o cuidado à saúde mental é responsabilidade de todos os profissionais.

Ana Paula Coutinho - UFRGS

anacoutinho88@gmail.com

Psicóloga pela Universidade do Vale do Taquari - Univates, especialista em Saúde da Família pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família - Universidade do Vale do Taquari - Univates, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como psicóloga junto ao Centro de Atenção Psicossocial - Álcool e outras Drogas (CAPS AD) de Lajeado/RS.

Elise Julia Sehn – NAAB - Sinimbu/RS

sehnelise@gmail.com

Psicóloga pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), especialista em Saúde da Família pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família - Universidade do Vale do Taquari - Univates. Atua como psicóloga junto ao Núcleo de Apoio à Atenção Básica (NAAB) do município de Sinimbu/RS.

Larissa Líbio – UFRGS

larissalibio@gmail.com

Psicóloga pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), especialista em Saúde da Família pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família - Universidade do Vale do Taquari - Univates, mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como psicóloga clínica no município de Venâncio Aires/RS e Lajeado/RS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.055, de 25 de abril de 2017**. Redefine as regras e os critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola - PSE por estados, Distrito Federal e municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/pr1055_26_04_2017.html. Acesso em: 16 mar. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília, 2019.

PAULON, S.; NEVES, R. (Org.). **Saúde mental na atenção básica: a territorialização do cuidado**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

NISE (NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE SAÚDE NA ESCOLA): (RE)INVENÇÕES DE UM TRABALHO COLETIVO NA EDUCAÇÃO

O Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola (NISE) é um projeto vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, que iniciou suas atividades em 2017. Sua proposta consiste na criação de espaços coletivos, entre os diferentes atores que compõem o campo da Educação, com o objetivo de fomentar o diálogo e a reflexão nas escolas. Desse modo, realizávamos intervenções presenciais grupais com professores, equipes diretivas, trabalhadores da escola e alunos. Os encontros eram realizados nos estabelecimentos de ensino e ocorriam no horário de trabalho ou de aula. Atualmente, em função da pandemia da Coronavírus (Covid-19), transformamos nossa metodologia de trabalho visando a ofertar espaços grupais na modalidade remota para os trabalhadores do universo escolar. Através dos grupos, o NISE busca dar visibilidade às dimensões institucionais da Educação e da Saúde, exaltando a dimensão de uma história coletiva de trabalho composta por memórias, resistências, impedimentos e criações que compõem o ofício (CLOT, 2013) no cenário da Educação.

Assim, o foco do NISE está na composição de ações de cuidado à saúde dos trabalhadores da Educação, ao buscar a constituição de experiências grupais. No momento, estamos em parceria com quatro escolas. Considerando nosso compromisso ético e político, pensamos em novos modos de intervir diante da pandemia. Ofertamos encontros grupais online para que os educadores pudessem compartilhar e analisar suas experiências de trabalho no contexto pandêmico e, apesar de haver limites nessa modalidade, também nos surpreendemos com os efeitos de um trabalho que incita o pensar e o agir coletivos.

O trabalho do NISE conta com os saberes-fazeres da Enfermagem, da Fisioterapia, da Psicologia e do Serviço Social e tem como embasamento teórico a Análise Institucional, bem como a Socioanálise como método de intervenção (LOURAU, 1993). Além disso, a Clínica da Atividade, de Yves Clot, também serve de operador conceitual para nossas práticas e reflexões. Ao pesquisador clínico da atividade cabe propiciar a criação de espaços onde seja possível produzir inflexões nos modos de pensar dos trabalhadores, para agir de outra forma em meio à atividade laboral (BARROS; AMADOR, 2017).

Em nossa equipe, somos constituídos por quatro técnicas, oito estagiários e dois residentes, assim, propomos uma ação em rede. Convidamos os diversos agentes da Educação a compartilharem, no coletivo, potencialidades para um trabalho que se reconstrói cotidianamente, a partir dos desafios vivenciados.

Clot (2006) salienta uma clínica da atividade fundada em formas diferenciadas de coanálise do trabalho. Isso implica em um fazer e pensar coletivos. Para o autor, a análise psicológica do trabalho se constitui em análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação (CLOT, 2006). Trata-se de tornar possível uma prática construída conjuntamente com trabalhadores. Por meio de tal conexão entre fazer e pensar, o Núcleo se propõe a construir e a ofertar, juntamente com os educadores, espaços coletivos de coanálise sobre as suas práticas, a fim de instrumentalizá-los a construir sentidos e possibilidades de ação. Em meio a esse processo, nos grupos remotos, um saber-fazer se desenha, no sentido da instauração de estratégias para a microgestão cotidiana de um trabalho docente, disponível a se reinventar, a traçar novos caminhos e a apostar nas potências da Educação Pública.

Nas situações em que acolhemos os estudantes, o NISE pode atuar como ponte na rede intersetorial, ao fomentar práticas e análises embasadas em aspectos sociais, psíquicos e pedagógicos. Desse modo, o trabalho realizado é cartográfico ao mapear as linhas de forças em tais estratégias e composições. O método tem uma direção clínico-política, no qual toda intervenção gera conhecimento, não havendo separação entre fazer e conhecer, pesquisar e intervir, análise das implicações e intervenção. (PASSOS; BARROS, 2009). Segundo Kastrup (2009), a atenção pode explorar o campo, onde a invenção acontece, ao produzir subjetivação e devires. Esse processo pode se dar pelo rastreo, pelo toque, o pouso e o reconhecimento atento. São movimentos diversos, que se colocam em uma atenção cartográfica, sem ordem e sem necessidade de todos ao mesmo tempo.

O rastreo se dá na procura de signos, de processos, no acompanhar a velocidade, as mudanças de posição, aceleração e ritmo, de movimentos, mas isso sem saber ainda o que se busca direito, pois o que se há de procurar ainda é inexistente, ou oculto, e surge ou se revela no instante do acontecimento. O toque pode ser pensado como algo parecido com a intuição, como um afeto que surge em um lampejo, em diferentes graus de intensidade, da lógica do imprevisível e garante ao cartógrafo embarcar o imprevisível em seu trabalho, sem perder rigor ou método. O pouso busca dar enfoque a paradas em que o campo se fecha a partir de algo percebido, seja visualmente, auditivamente ou outro. Ele faz um novo enquadramento e permite a reconfiguração do plano de observação. Em cada pouso poderá se olhar de uma perspectiva e ponto de vista diferente, reconhecendo a multiplicidade

dos sujeitos e acontecimentos e como eles impactam em cada um. E, por fim, o reconhecimento atento, que busca “ver o que está acontecendo” em processos mais específicos, sem partir da lógica de representar um objeto, mas sim de acompanhar o processo.

Dessa forma, no NISE, utilizamos dessas ferramentas cartográficas, para acessar e ativar as experiências dessa rede intersetorial, propiciando momentos de exposição das afecções e das formas de se manifestar e viver criadas entre todos os atores, estudantes, trabalhadores das escolas e do NISE.

A partir do desejo de mudança dos sujeitos que compõem o contexto escolar, escutamos os profissionais para, a partir disso, criar um plano de ações e intervenções singulares para cada escola. É um trabalho de rastreio das linhas de força que compõem aquele espaço, de entender a rede de afetos que estabelece as formas de se relacionar, coexistir e educar. Nessa construção da demanda, nos deparamos com relatos de exaustão, apatia e desamparo. Por outro lado, várias são as estratégias de uma ampliação do potencial de agir dos trabalhadores que vão sendo compartilhadas com o NISE.

As encomendas de trabalho com as escolas chegam ao NISE por diferentes meios, da SMED ou da própria escola. Exemplificando, quando o Núcleo é convidado ou é encaminhado a uma escola, o primeiro contato geralmente se dá com a direção e as supervisoras pedagógicas. Chegamos com uma ideia prévia da situação fornecida por quem fez a encomenda, mas é ao chegar no gerenciamento da escola que entendemos como podemos trabalhar, onde os participantes são parte essencial do processo. Com eles, percebemos as demandas presentes, as forças que atravessam e as potencialidades de uma intervenção a ser construída com o coletivo escolar. Depois, também elaboramos a metodologia, desde o número e composição dos grupos, periodicidade e proposta de trabalho. Salientamos que os participantes são convidados a compor os grupos, não havendo imposições por parte do NISE e da escola. O contrato de sigilo vai sendo desenhado logo nos primeiros encontros. Essas particularidades são importantes para a construção de nossa caixa de ferramentas de conceitos e intervenções. Assim, o grupo é tido como ferramenta centralizadora, pela sua potência e capacidade agenciadora onde se produz para conhecer o plano do inconsciente, do social, do subjetivo e do coletivo (PASSOS, 2007).

Seja na experiência presencial ou remota, os grupos de educadores são dispositivos de problematização da instituição Trabalho. Os encontros se caracterizam pelo compartilhamento de reflexões e afetos, possibilitando movimentos de análise sobre as relações de trabalho e sobre a atividade em questão. Os grupos online, durante a pandemia, possibilitaram que percebêssemos o quanto a experiência estava afetando aqueles corpos. Ouvimos relatos de sofrimento, angústia

e dificuldades de enfrentar um momento de incertezas e perdas. Desse modo, o exercício de colocar o trabalho na pandemia em uma posição de análise, pode ser percebido como uma possibilidade de ressignificação e transformação dessa experiência, além de uma reflexão do trabalho em relação ao futuro pós-pandemia.

Nesse sentido, as ações do NISE podem ser percebidas como uma “força de teor instituinte” (LOURAU, 1993, p. 13), considerando que elas possibilitam movimentos nos processos instituídos e cristalizados da Educação, através das reflexões, questionamentos e do processo de autoanálise suscitado nos grupos (BAREMBLITT, 1992). Nossa intenção é de que os grupos possam ser espaços de potencialização e corresponsabilização das questões vivenciadas nas escolas. Na medida em que os integrantes dos grupos se percebem como protagonistas dos seus processos, saem de uma posição de queixa e partem para uma posição ativa, indo ao encontro da resolução dos seus conflitos e produzindo o movimento de autogestão (LOURAU, 1993). Alguns resultados vão sendo percebidos em nosso trabalho como a possibilidade dos coletivos de educadores se apropriarem das experiências em tempos de pandemia e construir sentidos para suas ações educativas. Ao mesmo tempo esses integrantes vão se colocando de um modo mais ativo nas discussões de cada escola, de forma a afirmar propostas cujas ações e estratégias compõem novas maneiras de trabalhar e de se colocar frente a um cenário que demanda reinvenções, sejam nas relações entre trabalhadores, com as tecnologias ou na necessidade de acolher os estudantes.

Por fim, ressaltamos o caráter do NISE de agir pelo entremeio no social através dos grupos (BARROS, 2009). A cidadania se configura, quando há democracia, engajamento coletivo e promoção do direito à saúde, através de um trabalho interdisciplinar com um olhar sensível e atento às questões levantadas. Seja no contexto da pandemia ou fora dele, a Psicologia, como ciência humana, da saúde e social deve se colocar como agente interlocutor entre mudanças, desejos e a constituição da subjetividade. E, assim, temos a chance da elaboração dos afetos, resultando na promoção do direito à educação e num trabalho realizado em rede.

Ariane Malheiros de Melo - UNISINOS

ariane.malheiros@outlook.com

Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e atualmente é Psicóloga Clínica em Sapucaia do Sul.

Plínio Silveira Jr. - UNISINOS

plinio.junior@live.com

Psicólogo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e atualmente Psicólogo Clínico no Espaço Reconhecer em Canoas.

Vilene Moehlecke - UNISINOS/UFRGS

vilenemo@unisinios.br

Professora do Curso de Psicologia da UNISINOS, Doutora em Informática na Educação da UFRG Pós-Doutora em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, Psicóloga do NISE.

Fernanda Spnier Amador - UFRGS

feamador@uol.com.br

Pós-Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia.

REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.

BARROS, Maria Elizabeth; AMADOR, Fernanda Spanier. Clínicas do Trabalho: abordagens e contribuições da Análise Institucional ao problema clínico do trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 3, p. 55-69, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9638>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

BARROS, Regina Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, nº especial 1, 2013. p. 1-11.

LOURAU, René. René Lourau na Uerj. **Análise Institucional e Prática de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 1993.

KRASTUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KRASTUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo. Quando o grupo é uma afirmação de um paradoxo. In: Barros, Regina Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro.** Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 11-19.



PSICOLOGIA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: TESSITURAS POSSÍVEIS

Esta escrita parte de uma pesquisa-intervenção integrada à extensão universitária e tem por objetivo trazer uma cena que visibilize o jogo de forças que bloqueiam e que expandem os espaços para a produção de diferenças, apresentando vias possíveis da Psicologia com a Educação – independente de onde partirmos. Nesse caso, no Ensino Superior associando a uma pesquisa na pós-graduação.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Processos Institucionais, Coletivos e de Subjetivação (NEPPICS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGPSI-UFRGS) tem problematizado e visibilizado, por meio de ensino-formação-intervenção, os processos de subjetivação desta agenda neoliberal, a crise entre o público e o privado, a intensificação de desigualdades. Nesse momento, com a Lei nº 13.935/19, nos preocupamos para que a Psicologia não tenha o intuito de adentrar o território da educação, mas sim, de intensificar o diálogo com o mesmo e fortalecer uma luta a favor da vida. Apostamos numa Psicologia onde a/o profissional, onde quer que esteja, possa lançar vistas sobre as tramas institucionais que se engendram no “entre” políticas e o quanto os interlúdios são espaços de criação e invenção de práticas *psi* agenciadoras de encontros potentes, promotoras de multiplicidades, de cuidado de si, de linhas de fuga, de vida.

Para isso, compartilhamos uma cena de um processo de pesquisar e intervir por meio do ensino-pesquisa-extensão junto a profissionais das redes de saúde e educação de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre. A cena encontra-se na pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “Experiência Intersetorial e Processos de Subjetivação no Programa Saúde na Escola em um Município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS”.

O contexto dessa pesquisa faz parte do Programa Saúde na Escola (PSE), política proposta pelo governo federal a partir do Decreto Presidencial nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007 (BRASIL 2007). Este prevê recursos financeiros para executar ações de promoção, prevenção e atenção em saúde nas escolas, resultado da parceria entre os Ministérios da Saúde e da Educação com o propósito de intervir em contextos com vulnerabilidades. A proposta traz consigo a ação intersetorial, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), incentivando a produção de ações entre os serviços de saúde e de educação, dentre outros.

O Programa, desde a sua origem em 2007, vem sofrendo alterações que vão desde propostas de projetos que surgem das realidades e demandas dos territórios dos serviços de saúde e educação, até ações e metas pré-estabelecidas com pouca flexibilidade. Essas mudanças ocorrem devido às contingências no campo político de forças e possibilidades, ou seja, ocorrem diferentes entendimentos por parte de gestões e governos, em relação aos conceitos de saúde e educação, e assim impõem modificações no processo. Nesta pesquisa, a versão²⁵ vigente do PSE é a de 2017²⁶, que contém 12 ações prioritárias. No município em questão, participam do Programa 12 Escolas, sendo duas de Educação Infantil e quatro de Ensino Fundamental completo sob a gestão do município e, uma escola de Ensino Fundamental completo e cinco de Ensino Médio completo, sob a gestão do Estado.

Talvez aqui esteja uma das pistas mais importantes para o que pode significar a contribuição da Psicologia com a Educação. Para narrar essa cena, é importante revisitar outras ações junto ao grupo de saúde escolar do município.

Em 2012, foi realizada uma atividade em uma escola de um território considerado vulnerável, o qual foi designado como projeto piloto para uma possível adesão ao programa. Na avaliação de acuidade visual, foram identificadas(os) várias(os) estudantes que precisavam de óculos e foram realizados encaminhamentos a um especialista do município. O grupo fez parceria com uma organização filantrópica, que disponibilizou os óculos para as(os) estudantes. Na semana seguinte, muitas(os) alunas(os) estavam sem os óculos, devido ao fato de não os usarem ou por o terem quebrado. Um dos estudantes comentou na época: *“não uso porque ficam tirando sarro do cara”*. Pensamos: faltou fazer um trabalho pedagógico ou trabalhar *bullying* junto à escola, docentes e estudantes.

Essa cena é relatada no planejamento do encontro de saúde ocular e, à medida que o profissional apresenta as principais demandas de saúde ocular, outra profissional que esteve presente no planejamento aproveita e comenta *“é bom para se trabalhar o bullying”*. Nesse momento, o profissional responde: *“mas bullying nem existe mais”*. A profissional silencia e o pesquisador, muito desconfortável, toma isso como um analisador²⁷ e pergunta: *“se tu és o único profissional x da cidade e diz que, o que mais aparece são doenças causadas por questões de higiene, tens como dizer pra gente quem são essas pessoas? De que bairro são? Daqui a pouco podemos trabalhar na prevenção”*, nesse momento, o profissional responde: *“então, o SUS é maravilhoso, mas eu só vejo o paciente quando eu abro a porta do consultório, não tenho acesso a isso”*.

25 Portaria n°. 1.055, de 25 de abril de 2017.

26 Documento Orientador: Indicadores e Padrões de Avaliação: PSE Ciclo 2017/2018. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/documento_orientador_monitoramento_pse_2017_2018.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

27 É aquilo que tomamos como análise, visibilizando os elementos da realidade institucional (ROSSI; PASSOS, 2014).

Com base nessa fala, fica evidente que, para esse profissional, não existe *bullying*, pois ele encontra-se em um diagrama de forças, de tal forma que não lhe é permitido ver o que ocorre fora do consultório. As instituições se entrecruzam no cotidiano do trabalho, o que nos remete à importância de espaços coletivos, de territórios que favoreçam encontros e agenciamentos de enunciação: fazer ver e falar. Na emergência de espaços coletivos, apresentam-se processos pedagógicos como aprendizagem de si e do fazer (re)inventar. Para viabilizar os processos e a (re)invenção de práticas ético-estético-políticas, o dispositivo do coletivo se constitui como um potencializador da circulação da fala e da problematização.

A cena desse encontro visibiliza a ausência de oportunidade de encontros, as linhas duras e a institucionalização de práticas, reproduzindo-se, ali, no espaço da pesquisa-extensão promovido pela universidade e com a Psicologia sempre presente. A experiência é um convite para uma Psicologia com a Educação que tem atenção às tramas institucionais e provoca mudança de realidades a partir de uma perspectiva ético-política de afirmação de vida, ou seja, uma clínica política que promove a passagem e surgimento de diferença. Mencionamos aqui com muita cautela e cuidado a palavra clínica, por entendermos que no fazer *psi* com a educação, esta precisa ser atualizada. Sempre somos atravessados pelo enunciado “não se faz clínica na escola” e isso produz uma Psicologia que desqualifica sua escuta, o que consideramos perigoso no contexto atual, podendo contribuir com políticas individualizantes, culpabilizantes, capacitistas e patologizantes.

Nossa experiência apresenta possibilidades de intervenção e atuação na educação básica a partir de pesquisas e atividades no Ensino Superior, é uma Psicologia institucional que busca rastrear pontos que abram espaço para a diferença e, assim, para experiências que permitam novas invenções-visões de mundo. É papel da Psicologia com a Educação, independente de que lugar parta, desnaturalizar processos que impossibilitem o aprender e a produção de diferença. Aqui reiteramos a relação de amizade²⁸ com as autoras e os autores, utilizando os conceitos como ferramentas, buscando referências dos estudos das subjetividades, da Análise Institucional e a compreensão dos sentidos vigentes no espaço-tempo do território da educação e, principalmente da escola.

Rosemarie Gartner Tschiedel

rosetschiedel@gmail.com.

Professora associada do Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS e coordenadora do NEPPICS.

28 O conceito de amizade para Foucault (1994a, p. 164) implica em relações com possam nos inquietar até promover outros modos de pensar sobre outros campos de possibilidades de se relacionar.

Vinicius Cardoso Pasqualin

pasqualinvinicius@gmail.com.

Psicólogo, especialista em Clínica ênfase Família, casal e sexualidade, mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS, Doutorando em Educação pela UFRGS e integrante do NEPPICS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Saúde na Escola e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.9354, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei14.935-2019?OpenDocument. Acesso em: 20 mar. 2021.

FOUCAULT, M. De l'amitié comme mode de vie. In: DEFERT, D; EWALD, F (Org). **Dits et Écrits IV.** Paris: Gallimard, 1994. p.163-167

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2021.

Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abertura para pensar: Psicologia na e com a Educação - Aniversário de 60 anos da Psicologia, algumas considerações...

“Mais importante que nascer é renascer. A vida é um processo de demolição.”
Deleuze

O aniversário pode ser a procura de um fio condutor das intensidades dos anos passados e as virtualidades-brechas-potências do futuro que é, pois, exatamente agora inaugurado. Nossa Psicologia se posicionará atenta às multiplicações e plenos nascimentos. É HIPER EXATO: 60 ANOS. Não importa o que parece ou o que aconteceu, a origem está perpetuada e a existência é relançada à perfeição do tempo em sua matemática racional e política em nossas tantas conquistas, inconsistências e inquietações no ofício imenso de decifrar e transformar o mundo contemporâneo. Cada aniversário possui sonhos para o próximo ciclo. Algo imemorial como a Terra fazendo um ciclo inteiro ou desde que o primeiro ar foi por nós inspirado no princípio de nossas práticas. NOSSA RESPIRAÇÃO. O AR É LIVRE. Este sopro poderia se chamar Mundo.

Vamos, quem sabe, tatear a Psicologia tensionando a percepção em relação às tônicas em processo. A interrogação sempre mantida por navegação que preza em primeiro pela Democracia em suas mais elevadas utopias. Nosso trabalho nunca foi tão importante. Neste aniversário que pode ser uma ilha de alegria – crítica poderemos, por amor ao nosso dia, sorrirmos aprendendo por vias criativas novos coeficientes de liberdade e desejo de mutação.

Nós estamos de passagem na Eternidade que é a Psicologia. Em nosso contato passante e passagem tratamos de, simultaneamente, tomar decisões sobre o instrumental técnico na previsão de certas relações e fazer a apropriação da incompletude tanto do resultado que nunca é igual ao esperado e da desconstrução da cena que poderia durar infinitamente. A disposição de nos deixarmos felizes com a alteridade faz com que criemos um desprendimento e ao mesmo tempo e, podemos

pensar de que lugar, ou seja, com que escolhas técnicas/existenciais/estéticas remetemos cada desvio de rota.

Que nossa rota possa ser a Diferença e produção e defesa de novas vidas por vir... Queremos ampliar a zona de atração pelo múltiplo e heterogêneo. O engendramento de nosso aniversário está associado à criação de sonhos com os instantes posteriores, porém, não são instantes cronológicos e sim impressões sobrepostas, que permitiram trazer à tona um PARABÉNS que é a aposta inabalável na criação.

Perguntemos: **As experiências em psicologia na e com a educação nos subsidiam para pensar e inventar novas práticas nesse campo?**

Patrícia Argôllo Gomes

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Vinicius Cardoso Pasqualin

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



Anexo

CARTA DESPATOLOGIZA/RS

A Medicina foi o primeiro campo das ciências naturais a ter o ser humano como objeto de estudo. Foi tendo ela como exemplo epistemológico que as ciências sociais foram tomando forma. Sendo assim, ainda hoje, a Medicina dita, frequentemente, os caminhos de diversos campos, sejam eles: o campo social, cultural e/ou político. E é neste lugar que os discursos medicalizantes/patologizantes da vida se respaldam. O “DESPATOLOGIZA - Movimento pela Despatologização da Vida/Campinas” foi criado quando profissionais de várias áreas que compartilhavam pesquisas e serviços sentiram a necessidade do enfrentamento dos “[...] processos de patologização que transfiguram diferenças em doenças, para ocultar as desigualdades que assolam nossa sociedade” (REDE DESPATOLOGIZA). As ideias que dão base ao movimento do Despatologiza estão expressas na “Carta de Campinas” (2017).²⁹

Compartilhando dos mesmos preceitos, nós, pesquisadoras e pesquisadores, profissionais de diversas áreas e entidades representantes no Rio Grande do Sul, propomos a criação de um grupo em nosso estado, reafirmando os princípios norteadores do Movimento Despatologiza/Campinas e de seus militantes, sendo: 1. Combater a patologização e a judicialização da vida; 2. Enfrentar desigualdades, preconceitos e discriminações; 3. Afirmar as diferenças entre as pessoas como um valor essencial da vida; 4. Defender os direitos humanos, a democracia, a equidade e a justiça social; 5. Produzir e divulgar conhecimentos e ações despatologizantes. Apoiado na “Carta de Campinas”, organizado como movimento social, o DESPATOLOGIZA/RS ressalta a flexibilização das nossas formas de existir, respeitando a diversidade oriunda de cada lugar e grupo. Como grupo, posicionamo-nos de forma contrária às padronizações de ações. Também reconhecemos e valorizamos que:

[...] o Despatologiza vem se espalhando pelo país, constituindo-se como rizoma. Como tal, necessita de constantes arejamentos, movimentos e transversalizações, crescendo em relações horizontalizadas, acolhendo todos que compartilhem de nossos princípios e se disponibilizem a militância por vidas despatologizadas (CARTA DE CAMPINAS, 2017).

²⁹ Disponível em: https://Oc50883d-0b89-43ba-974bb404e2a3efd5.filesusr.com/ugd/f07548_172e626c1ffb468ab6752a869b12885b.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

Sendo assim, em 30 de janeiro de 2021, militantes pela despatologização da vida, reunidos de forma remota em razão da Pandemia de Coronavírus, “resistindo e re(existindo)³⁰”, tomando “a vida como obra de arte; criação³¹” - em tempos tão difíceis - aderem coletivamente ao Despatologiza: Movimento pela Despatologização da Vida.

30 Palavras de Maria Aparecida Moysés durante o II Colóquio de Despatologização.

31 Palavras de Ricardo Ceccim durante o II Colóquio de Despatologização.

PSICOLOGIA

60
ANOS

UMA HISTÓRIA PARA CONSTRUIR O FUTURO

