

Saúde mental e práticas sociais na Educação Básica

Eduardo Steindorf Saraiva
Letícia Lorenzoni Lasta
Ana Luisa Teixeira de Menezes
Anderson Araújo-Oliveira
Organizadores

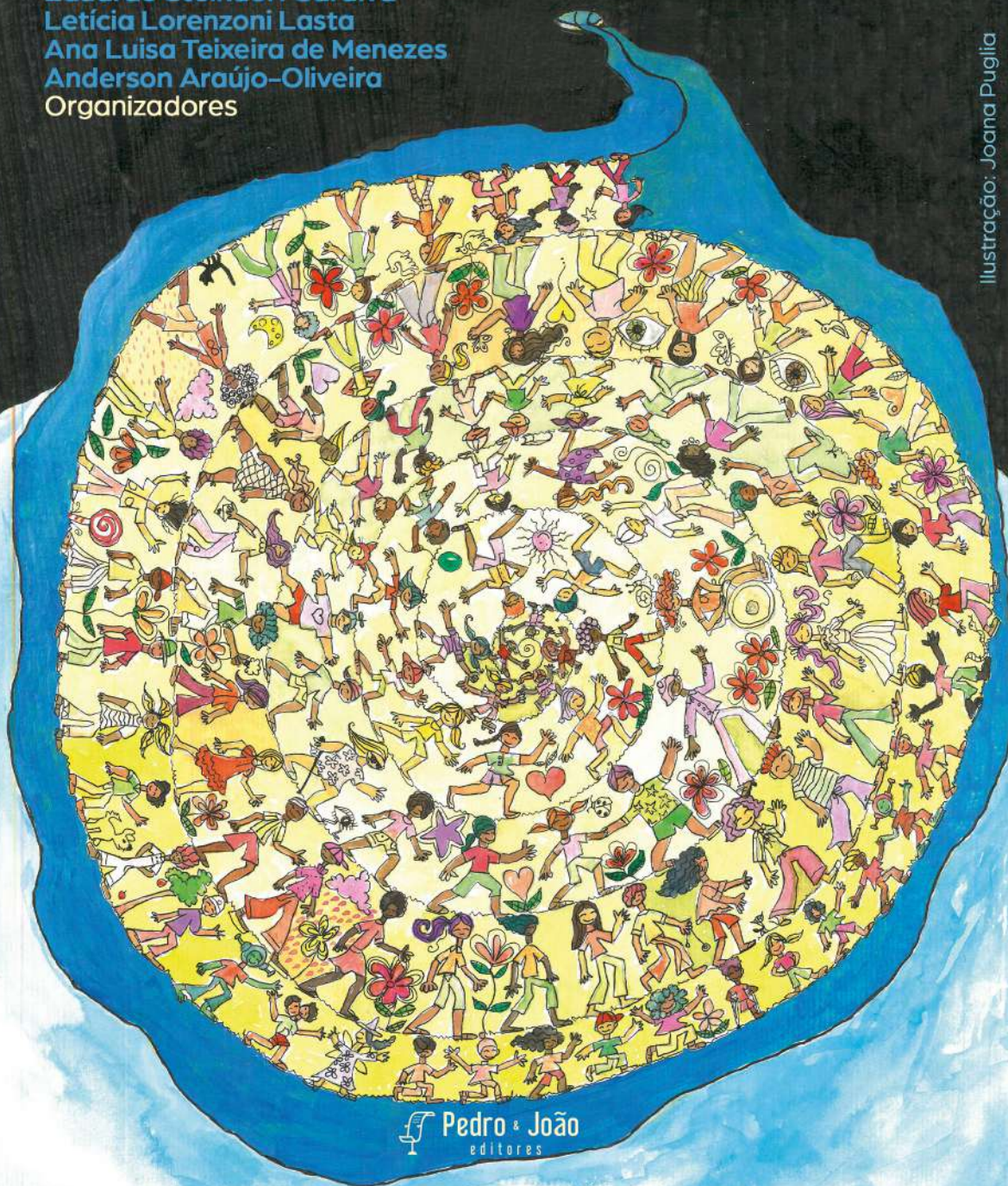


Ilustração: Joana Puglia

 Pedro & João
editores

Saúde mental e práticas sociais na Educação Básica

**Eduardo Steindorf Saraiva
Letícia Lorenzoni Lasta
Ana Luisa Teixeira de Menezes
Anderson Araújo-Oliveira
(Organizadores)**

**Saúde mental e práticas sociais na
Educação Básica**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Eduardo Steindorf Saraiva; Letícia Lorenzoni Lasta; Ana Luisa Teixeira de Menezes; Anderson Araújo-Oliveira [Orgs.]

Saúde mental e práticas sociais na Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 338p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1202-9 [Impresso]

978-65-265-1203-6 [Digital]

1. Saúde mental. 2. Práticas sociais. 3. Educação Básica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ilustração da capa: Joana Puglia

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajéu – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajéu (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

9 Prefácio

Jaqueline Gomes de Jesus

13 Apresentação - Discutindo saúde mental e práticas sociais na Educação Básica: uma articulação entre saúde, inclusão, diversidade, política e cultura

Letícia Lorenzoni Lasta, Eduardo Steindorf Saraiva, Ana Luisa Teixeira de Menezes e Anderson Araújo-Oliveira

Primeira parte: Saúde

15 Capítulo 1

Dos ossos ao ofício: o adoecimento psíquico dos professores da rede básica de educação

Luiza Tamara de Almeida Leal, Jerto Cardoso da Silva e Cleimar Luís dos Santos

37 Capítulo 2

“Quando acende a luz amarela, a gente diz - Opa, tem alguma coisa aqui!”: Percepções de gestoras da educação sobre saúde mental infantil

Letícia Lorenzoni Lasta, Suzane Beatriz Frantz Krug, Edna Linhares Garcia, Euna Nayara Cordeiro da Costa, João Gabriel Rezes de Andrade, Fernanda Garmatz Leite e Jennifer Paloma Dreissig

61 Capítulo 3

Vivências de estagiários na formação docente para o ensino primário: implicações na saúde e na subjetividade dos futuros professores

Karine Vanessa Perez e Anderson Araújo-Oliveira

- 81 Capítulo 4**
Ecos do desamparo: a automutilação na adolescência contemporânea
Eduardo Steindorf Saraiva e Jémerson Madrid Dias
- 107 Capítulo 5**
Análise de uma comunidade escolar em contexto de pandemia de Covid-19
Ana Flávia Fuerstenau e Ana Luisa Teixeira de Menezes

Segunda Parte: Inclusão e Diversidade

- 127 Capítulo 6**
O unicórnio alquímico: uma análise comunitária escolar
Jéferson Diogo de Oliveira Santos e Ana Luisa Teixeira de Menezes
- 151 Capítulo 7**
Adolescencias: entre cuidados, centros educativos y construcción de autonomías
Rossana Blanco e Cecilia Marotta
- 171 Capítulo 8**
Feminismo Negro e Psicologia: ferramentas articuladoras na educação antirracista
Fernanda Cássia Landim
- 191 Capítulo 9**
A diferenciação pedagógica em contexto de diversidade: reflexões de uma professora-estudante comprometida com uma educação inclusiva
Anderson Araújo-Oliveira, Carla Barroso da Costa, Karine Vanessa Perez

Terceira parte: Política e Cultura

- 219 Capítulo 10**
Percepções sobre a violência machista no contexto escolar: apontamentos de atividades educativas com adolescentes entre Brasil e Espanha
Violeta Maria de Siqueira Holanda e Janaína Sampaio Zaranza
- 247 Capítulo 11**
A escola como “não-lugar” e reprodutora da desigualdade social: o impacto da pandemia e os desafios do ensino remoto
Thamara Rosa Pedro e Marcelo José Oliveira
- 261 Capítulo 12**
Justiça restaurativa nas escolas: desde abordagens formais até respostas informais
Geovana Faza da Silveira Fernandes, Carla de Sampaio Grahl e Eduardo Steindorf Saraiva
- 291 Capítulo 13**
Reflexões sobre convivência e diferentes mediações no âmbito escolar
Célia Passos
- 311 Capítulo 14**
Aprendizagens interculturais com indígenas na educação básica: propostas biocêntricas de ensino
Ana Luisa Teixeira de Menezes
Carine Josiéle Wendland
Onório Isaías de Moura
- 333 Sobre as autoras e os autores**

Prefácio

Educação em saúde mental como estratégia de desenvolvimento humano e científico

Jaqueline Gomes de Jesus¹

Compreendo que relatar esta experiência pessoal, quase que em tom anedótico, pode ser uma estratégia didática bem-sucedida para demonstrar a importância do debate sobre saúde e os desafios da educação em qualquer nível e contexto brasileiro. A minha pesquisa em saúde mental foi premiada e tive a oportunidade de ser convidada para falar a respeito dela na Universidade Harvard (Estados Unidos da América), durante uma conferência internacional sobre o Brasil. Na plateia, vislumbrei um público singular, com destaque para luminares da ciência e tecnologia, o que muito me orgulhou. Também tive a oportunidade de encontrar, pela primeira vez na vida, bilionários que nasceram em nosso país. Um deles assistiu minha apresentação.

Eu fiquei curiosa para entender o que tinha lhe atraído para minha fala, ao que ele me respondeu concisamente:

¹ Professora de Psicologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Departamento de Direitos Humanos, Saúde e Diversidade Cultural da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (DIHS/ENSP/FIOCRUZ). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROFHISTÓRIA/UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS/FIOCRUZ). Doutora em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado pela Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Foi Presidenta da Associação Brasileira de Estudos da Trans-Homocultura – ABETH (gestão 2021-2023). Coordena a pesquisa SMILE Brasil de saúde mental LGBTI+. E-mail: jaqueline.jesus@ifrj.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0121194567584126>

“Professora, eu não invisto em educação no Brasil, porque posso pagar para trazer os meus filhos para estudarem aqui em Harvard, onde eles têm uma formação muito melhor do que a de lá. Mas eu invisto em saúde, porque eu fico muito no Brasil, e posso precisar”.

Não me espantei com a lógica da afirmação, porque conhecera outras pessoas ricas, em outros momentos, porém me chamou atenção esse particular da relevância dada ao campo da saúde, como se totalmente dissociado da educação. Respondi-lhe, compreendendo que não fariam sentido argumentos morais por justiça social, que, portanto, faz-se mister investir em educação em saúde, para que nossos profissionais sejam cada vez mais capacitados para lidar com uma sintomatologia cada vez mais complexa, com vistas ao desenvolvimento de tratamentos baseados em evidências. Creio que ele concordou.

O Brasil é um celeiro de cérebros tanto nas Ciências Exatas quanto nas Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas e Saúde. Falta-nos investimento para permanência dos nossos talentos, certamente por fatores econômicos, mas principalmente culturais, como essa persistente síndrome de vira-latas, decorrente de diferentes fatores históricos e conjunturais que prejudicam autoestima e autoimagem coletiva, aliada a diferentes níveis de estereótipos, preconceitos e discriminação contra diversos grupos sociais.

Fiz essa introdução genérica, anedótica (e um tanto irônica), para tentar embasar o meu argumento de que o presente livro, ao reunir estudos e intervenções em saúde mental e práticas sociais na Educação Básica, não está apenas prestando um serviço de comunicação com viés assistencialista, como pode soar a alguns acostumados em apenas acompanhar os resultados de uma prática social em saúde, sem conhecer os processos em si.

Esta coletânea de textos agrupa conhecimentos acumulados na prática de uma experiência singular no planeta: o da promoção de saúde mental e bem-estar na rede básica de educação de um país continental e multicultural, e isso não é pouca coisa. Improvável que modelos estrangeiros em saúde desenvolvidos, em países de alta renda, funcionem plenamente em nosso território, sem que a

sua aplicação seja testada e adequada a nossa complexa realidade nacional.

A cultura é um elemento central na formação humana, e portanto na saúde integral dos indivíduos. Ao nos adentrarmos nestas veredas, nas quais uma parte considerável da população sofre de uma saúde mental prejudicada, com sintomas mais agravados que os de pessoas que tiveram experiências em guerras, desenvolvemos um conhecimento situado dos mais refinados, que inclusive contribui com possibilidades de intervenção extremamente úteis, até mesmo para os países desenvolvidos economicamente.

Há muitas diferenças e paralelos nas realidades globais, mesmo no que tange a uma lente interseccionalizada e comparada, especialmente quanto a diversidade de gênero e raça, como demonstrado nos capítulos desta obra: Estigmas, abusos sofridos na família e na comunidade, o impacto negativo de políticas públicas inexistentes ou ineficazes, prejudicam a saúde mental e o bem-estar em qualquer aspecto da vida escolar, e demandam intervenções, seja da parte de especialistas no campo educacional ou psicossocial, tanto quanto de leigos bem orientados.

Compreendo que esta publicação serve também aos colegas trabalhadores da educação e membros da comunidade engajados com o bem-estar, que não necessariamente são especializados em saúde mental. Estes podem contribuir para a prevenção de transtornos mentais e comportamentos como a automutilação e a ideação suicida, principalmente entre crianças e adolescentes.

Promover apoio social, eliminar microagressões, investir na aceitação e no cuidado nas relações pessoais, familiares e na comunidade, e estimular a resiliência e o desenvolvimento de habilidades de planejamento e tomada de decisão são fatores protetivos em saúde mental, como bem sabemos e comprovamos em nossos estudos, e as intervenções descritas no livro demonstram isso.

Na contramão de uma lógica neoliberalizante da vida, que defende a atomização da vida coletiva, e portanto seu

esfacelamento, aliado à responsabilização progressiva de cada um pelos seus próprios cuidados em saúde, especialmente no campo econômico, estas práticas sociais e técnicas respondem com sucesso, conforme se testemunhará nas próximas páginas, a uma perspectiva de participação ativa, criativa e tecnicamente fundamentada na ação coletiva em saúde. Promover a saúde mental na Educação Básica é parte fundamental de qualquer projeto de desenvolvimento humano e científico, em qualquer país na contemporaneidade.

Tivemos avanços notáveis nas últimas décadas, quanto ao diálogo entre sociedade civil, academia e organização governamental, no que concerne à saúde nas escolas, porém ainda há desafios notáveis, que impedem o acesso pleno de estudantes, comunidade e os próprios trabalhadores da educação a direitos humanos fundamentais, incluindo o direito a saúde.

Considero que a valorização cada vez maior do tema da saúde mental, particularmente entre as novas gerações, tenha um impacto favorável ao investimento no campo, em termos de políticas sociais, institucionais, públicas e privadas, decorrente da conscientização quanto à sua importância e a indissociabilidade entre uma concepção integral de saúde com práticas de reconhecimento do papel da diversidade e da representatividade quanto à qualidade de vida e à melhoria das condições de toda a sociedade.

Essa concepção está entremeada nas páginas desta obra, em seus diferentes capítulos, e, portanto, convido-lhe a participar você também desta empreitada de transformação social desde a base.

Rio de Janeiro, 12 de maio de 2024.

Apresentação

Discutindo saúde mental e práticas sociais na Educação Básica: uma articulação entre saúde, inclusão, diversidade, política e cultura

Esta obra caracteriza-se como uma coletânea de textos de docentes, pesquisadores/pesquisadoras, estudantes de graduação, mestrandos/as, doutorandos/as, jovens mestres/as e doutores/as de diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil e do Exterior. Os textos aqui apresentados articulam-se a trajetórias de ensino, pesquisa e extensão, comprometidas com o debate em torno da saúde mental e práticas sociais na Educação Básica. Nesse sentido, buscamos apresentar reflexões que nos permitam discutir tal temática, assim como levantar questões e problemas a partir da diversidade de práticas que, de forma assimétrica, configuram o nosso tempo presente. Para tal, a obra está dividida em três eixos: I) Saúde; II) Inclusão e Diversidade e; III) Política e Cultura.

No primeiro eixo encontramos textos que problematizam a complexidade dos processos de saúde-doença dando visibilidade para as experiências de diferentes atores, dentre estes: trabalhadores/as da educação, estagiários/as em formação docente e adolescentes. Com isso, marcadamente debatem sobre saúde mental, adoecimento psíquico, os efeitos da pandemia da Covid-19 e suas implicações subjetivas, sociais, inter-relacionais e econômicas. Além disso, através de algumas aproximações teórico-conceituais da Psicologia Social e Institucional, Psicologia Escolar e Educacional e Psicanálise, procuram produzir algumas pistas para refletirmos sobre esse campo multifacetado.

O segundo eixo do livro aborda questões como feminismo negro e uma educação antirracista; as adolescências entre o cuidado, a educação e a construção da autonomia; a educação inclusiva e a diversidade; e a análise comunitária como um

dispositivo potente na formação em Psicologia, com o qual se pode construir algumas brechas para a desnaturalização de padrões vigentes de normatização/normalização. Esses capítulos promovem um movimento de (des)construção acerca da temática da inclusão e da diversidade, transversalizando outras discussões possíveis e necessárias no contexto da Educação Básica.

No terceiro e último eixo, as discussões apontam para percepções acerca da violência machista no contexto escolar, em que atividades educativas realizadas com adolescentes no Brasil e na Espanha são problematizadas. Nos últimos anos, o Brasil e o mundo foram fortemente impactados pela pandemia da Covid-19, com isso, este eixo traz reflexões sobre o impacto da pandemia e os desafios do ensino remoto, e, por fim, dimensiona através de uma abordagem crítica da justiça restaurativa nas escolas, reflexões sobre a construção de uma Educação para a paz. Além disso, aborda os princípios de uma boa convivência no âmbito da educação, os desafios e as perspectivas futuras para a implementação da mediação em suas distintas acepções.

Ao transitar pelos eixos temáticos – Saúde, Inclusão e Diversidade, e Política e Cultura –, esta coletânea não apenas evidencia a complexidade das práticas sociais na Educação Básica, mas também oferece insights valiosos para a compreensão de desafios contemporâneos. Com enfoque na pluralidade de perspectivas, a obra proporciona uma rica análise de temas como saúde mental, inclusão, diversidade e os impactos da pandemia. Ao promover diálogos interdisciplinares, os autores contribuem para a construção de conhecimento e reflexão crítica, reafirmando a relevância dessas discussões no contexto educacional.

Boa leitura!

Letícia Lorenzoni Lasta,
Eduardo Steindorf Saraiva,
Ana Luisa Teixeira de Menezes,
Anderson Araújo-Oliveira

Capítulo 1

Dos ossos ao ofício: o adoecimento psíquico dos professores da rede básica de educação

Luiza Tamara de Almeida Leal¹

Jerto Cardoso da Silva²

Cleimar Luís dos Santos³

“Ofício” ou “vocação” qual o melhor termo ao nos referirmos ao ser professor? Independente de qual dos vocábulos iremos escolher, ambos estão relacionados à materialidade da escola, seja ela física ou simbólica, um espaço que reúne e propaga saberes, abraça os sujeitos de todas as idades, sexos, credos e raças, abarca linguagens e histórias em um tempo e um espaço delimitado. Afinal de contas, ofício não pode ser destacado do lugar que é vivido.

De acordo com Larrosa (2019), a escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha para o chef, o livro para o escritor, ou seja, é seu laboratório e tem o seu labor. Lugar este em que o docente exerce sua função, mostra suas competências, desempenha sua prática, aplica seus conhecimentos, executa suas atividades e tem prazer. Acrescentamos, vive seus medos, ansiedades, dúvidas e sofrimentos, a escola dá materialidade à função, além do mais, o ofício de professor não tem a ver com a aplicação de competências ou procedimentos padronizados com maior ou menor eficácia. De acordo com Larrosa (2017, p. 9):

[...] é uma arte incorporada, encarnada, uma arte que se corresponde com um modo de vida – algo a que poderíamos nos referir como uma ‘chamada’ ou uma vocação, palavras usadas [...] muitas vezes com uma

¹ Psicóloga. E-mail: luiza_tamara@hotmail.com

² Professor adjunto, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: jerto@unisc.br

³ Psicólogo, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: cleimarluis@gmail.com

conotação de surpresa a respeito da irracionalidade (econômica) de certas buscas e opções vitais.

O termo “vocação”, para alguns autores, é alvo de críticas, já que se assemelha ao sentido da palavra “destino”, partindo do princípio de que existiria uma essência a priori. No mundo moderno, as palavras “profissão” ou “ocupação” passam a estar associadas à forma como se ganha a vida. Deixa de ser uma vocação, ou seja, um chamado religioso, mas sim uma escolha racional.

Rememorando os aspectos históricos, percebemos que a expressão “ossos do ofício” surge da prática utilizada antigamente para deixar as folhas de ofício branquinhas. Naquela época, os fabricantes usavam pó de tutano, substância que existe no interior dos ossos do corpo e que tem propriedades alvejantes. As folhas de papel, material tão usado no ofício dos professores e empregado até hoje pelos estudantes e docentes, passa a ser o lugar no qual se pode rabiscar, delinear, escrever, dar vida e concretude aos percursos de aprendizado. Esse processo próprio do aprender e do ensinar é forjado na dimensão da folha em branco, espaço vazio onde se constrói as ideias e os ideais que outrora literalmente se constituíam a partir do corpo do outro, do interior dos seus ossos, nos vestígios de seus corpos e neles, por contraste, se registravam novas histórias. Da vocação se passa ao ofício que traduz a materialidade do fazer.

Na atualidade percebe-se uma série de estudos que demonstram que a profissão docente pode ser atravessada por fatores que podem desencadear adoecimentos, trazendo repercussões na saúde física, mental e no desempenho profissional. Silva *et al.* (2006), em seus estudos, encontraram elevadas prevalências de queixas e sintomas nos professores: cansaço mental, nervosismo, alta demanda de trabalho e baixo suporte social. Na pesquisa realizada por Cardoso, Nunes e Moura (2019), revela-se um agravamento na saúde dos professores, ocasionando um número significativo de professores que solicitaram afastamento das suas funções alegando motivos de saúde, reforçando como a

saúde física e emocional dos professores é atravessada diretamente pelo ritmo e condições de trabalho.

Nessa perspectiva, visamos analisar como os professores compreendem os processos de ser professor, como os mesmos se subjetivam e se percebem perante a profissão. Pesquisar sobre tal temática é de suma relevância, uma vez que estes profissionais ocupam papel fundamental perante a sociedade. A partir desta pesquisa, buscamos trazer contribuições e reflexões sobre o ofício dos professores da rede básica de ensino, mostrando indicativos para próximas pesquisas e a necessidade de intervenções que viabilizem e qualifiquem ações de saúde.

Esse estudo tem como aporte a cartografia, inicialmente proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a cartografia opera como uma crítica à concepção de método, distanciando-se da ideia de um objeto ou verdade a ser revelada, e funcionando segundo o princípio do rizoma: possui múltiplas entradas e múltiplas saídas e se dá por conexões em redes. Dessa forma, o cartógrafo tem como objetivo “desenhar a rede de forças na qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (Barros; Kastrup, 2009, p. 57).

Partindo do pressuposto de que, pesquisar com vidas é compor com subjetividades partilhadas, “cartografamos com afetos, abrindo nossa atenção e nossa sensibilidade a diversos e imprevisíveis atravessamentos” (Kastrup; Passos, 2013, p. 277). Nesse sentido, recorreremos a Deleuze e Guattari (1995) que propõem que o processo de travessia em que se pretende caminhar, são os processos investigativos da existência e a produção de subjetividades. A escola, então, é pensada entre as redes de forças marcadas por esses ofícios. Este estudo apresenta o desenho das redes de forças na qual os sujeitos aqui representados, os professores, que se encontram conectados, suas falas desvelam modulações de seus movimentos permanentes. É esse movimentar permanente que permite a realização do pesquisar-intervir com todos os atravessamentos atuais (Barros; Kastrup, 2010).

Esse estudo é um recorte da Pesquisa Medicalização, Saúde e Adoecimento Docente, desenvolvida na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Na direção da metodologia escolhida, o dispositivo que foi operacionalizado para a coleta em movimento e análise dos dados produzidos, foi através de entrevistas. Diferente dos moldes tradicionais, a entrevista como instrumento da cartografia não visa objetos fixos, não faz uma coleta a partir de um mundo pré-estabelecido. Dessa forma, a escuta foi potencializando o encontro, permitindo que o processo de fala, escuta, trocas e conversa, abrisse espaço para novas construções.

Por se tratar de um estudo cartográfico, as entrevistas foram um dispositivo de trocas de informações e acesso às experiências vividas. Dessa forma, a entrevista na cartografia “não visa exclusivamente à informação, isto é, o conteúdo do dito, e sim o acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência e não como representação” (Tedesco; Sade; Caliman, 2013, p. 303). Portanto, foi no encontro com os professores, via entrevistas, que colocamos em relevo as experiências revividas nas falas, promovendo uma abertura ao plano coletivo de forças e suas potências criativas. Nesse processo de entrevistas, a escuta, nesse encontro, foi potencializada, permitindo a troca de experiências e abrindo espaço para novas construções.

Seguindo os critérios de inclusão desta pesquisa, participaram das entrevistas, 42 professores, de escolas públicas e privadas oriundos de diferentes localidades brasileiras. Com idades entre 26 a 64 anos, predominantemente do sexo feminino, em sua grande maioria com pós-graduação, com área de atuação tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

As entrevistas transcritas respeitam o anonimato previsto no Termo de Consentimento assinado pelos participantes. O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética local sob o número do CAEE: 09843019.0.0000.5343. A pesquisa seguiu as orientações da Resolução n. 510, de abril de 2016, segundo a qual se deve levar em consideração a ética em pesquisa, que visa o respeito, garantia dos

direitos e a devida proteção dos participantes (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

Dito isto, organizamos esse escrito da seguinte forma: em um primeiro momento, abordamos o tema do “Adoecimento docente e as implicações do ofício de ser professor”, que retrata a profissão docente, suas implicações e seus sofrimentos. Na sequência, apresentamos a “Desvalorização profissional dos docentes: um olhar sobre a carreira no ensino”, que trata da desvalorização da profissão e suas imbricações. Após, discutimos a “Interlocação escola-professor-família: atravessamentos na docência”, seção que permite problematizar sobre a família e suas implicações no processo de ensino.

Adoecimento docente e as implicações do ofício de ser professor

A partir do processo de escuta dos nossos participantes, percebemos como o adoecimento de professores está atrelado às suas condições de vida e trabalho, no entanto, em estudos recentes, tem sido focado, de forma mais recorrente, apenas os aspectos biológicos. O que nos inquieta e nos leva a indagar: como esses sujeitos se percebem e como são os processos de adoecimento conectados aos de subjetivação frente às suas práticas cotidianas?

No percurso desse estudo, nos deparamos com a complexidade das vivências dos docentes em seus ofícios, atravessados por múltiplas conexões, sendo elas, políticas, econômicas e transformações sociais que interferem nos seus cotidianos e que podem ser possíveis fontes de adoecimentos. Percebemos a partir da análise dos relatos dos professores que os sentidos vinculados ao adoecimento apontam para a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional e ao aumento da produtividade. Iremos abordar essas temáticas, acopladas às narrativas trazidas pelos professores da rede básica de educação, participantes dessa pesquisa, entre os anos 2020 a 2022.

Numa perspectiva histórica, percebemos que as condições de trabalho dos docentes se modificaram intensamente nas últimas

décadas. Segundo Souza *et al.* (2003), até a década 1960, grande parte dos professores tinham uma segurança material, empregos estáveis, prestígio social e bons salários. Já a partir de 1970, com o aumento da população, houve um crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles o da educação. Desde então, a atividade docente passou a ser marcada por significantes desafios e mudanças, associadas às constantes transformações relacionadas ao mundo do trabalho. Tais condições acarretam uma avalanche de demandas e exigências sobre os professores, desestabilizando as posições sociais conquistadas outrora. Podemos perceber nas falas dos entrevistados a ênfase dada às questões salariais e a falta de reconhecimento social:

No século passado os professores lutavam por outros sonhos e conquistas. Hoje lutamos por respeito em primeiro lugar. Pais não assumem mais seu papel e ainda nos impõe suas responsabilidades. Sendo que, nos julgam que não demos conta da tarefa (P5)⁴.

No exercício da nossa função nos falta valorização financeira, auxílio para solucionar os problemas em sala de aula, reconhecimento da sociedade. Antigamente parece que existia um reconhecimento por parte da comunidade, que hoje não vemos (P6).

Deixar para o professor apenas a tarefa de lecionar, algo que se perdeu com o tempo, parar de usar a educação com moeda de troca política, o professor não é um alimentador das redes sociais. Nos falta um olhar mais humano por parte dos gestores para a classe, dando a importância que somos merecedores. Salários dignos, turmas menores, maior respeito e reconhecimento social (P23).

Frente às narrativas dos professores, fica evidente que, na atualidade, estamos permeados por tempos de crises, instabilidades e escassos investimento na educação. Desta forma, o professor vive diretamente todas essas alterações no mundo do trabalho. Gasparini *et al.* (2005) afirmam que, nesse viés, o docente

⁴ Os entrevistados dessa pesquisa, foram denominados pela abreviação “P”, que sinaliza “participante”, seguido do número referente à entrevista, por exemplo: “Participante 1” está sinalizado como “P1”, que corresponde ao primeiro entrevistado do estudo, e assim respectivamente.

ampliou a sua missão como profissional para além do quadro e do giz, ele passa também a ser exigido a garantir, mesmo em tempos difíceis, a articulação entre a comunidade e a escola. Articulação que transfere ao profissional, a responsabilidade de preencher as lacunas deixadas nesse processo de transformação e institucionalização, tendo ele que buscar, por seus meios, a requalificação para melhor remuneração e se defrontar com esse novo lugar social de desvalorização do saber e do ofício de ensinar, como apontam os docentes entrevistados:

É evidente uma falta de valorização da categoria, precisávamos de melhores salários para não precisarmos trabalhar em vários lugares (P10).

A classe precisa de um aumento salarial, maior estabilidade. Assim não seria necessário trabalharmos em múltiplas escolas, fazendo várias horas, para tentarmos tiramos um salário que pague o básico (P31).

Nos falta um salário compatível com o nível de graduação, afinal passamos anos aprimorando nossos conhecimentos e não temos o devido reconhecimento. Falta apoio das famílias e escola nos desafios diários, apoio psicológico e incentivo à boa alimentação (P37).

Além do estresse diário, o trabalho não tem colaboração dos pais, muitas vezes das direções. Não ter certeza de receber salário, descontos infundados, inexplicáveis, dificulta em muito a função (P17).

A educação vem sendo marcada pelas desigualdades sociais, divisões sociais do trabalho, expropriação e exploração cada vez maior de grande parte de população. De acordo com Galiano (2020), a docência é uma profissão que gera prazer, sofrimentos e adocimentos. O prazer só é alcançado quando os objetivos que são evocados à profissão são atingidos, em especial, quando o aluno aprende o que é ensinado. A satisfação em desenvolver suas atividades, nos relatos, está associada ao reconhecimento e ao gostar de ensinar, como podemos observar:

Eu gostaria de trabalhar menos tempo, com menos alunos sala de aula, ter menos burocracia, manter um bom relacionamento com os alunos. Gostar da sua profissão e gostar de ensinar (P3).

Gostar de dar aula é gostar de ensinar, o que por vezes proporciona ter um ambiente bom na escola e ser respeitado pelos alunos (P19).

Mesmos com todas as adversidades, a autoestima é gostar de si e gostar do trabalho que realiza faz muita a diferença (P40).

O sofrimento docente também está relacionado à impossibilidade ou à dificuldade para exercer e concretizar suas atividades, devido ao desrespeito ou às condições inadequadas para o exercício de suas tarefas. Galiano (2020) relata que o sofrimento advém do esgotamento emocional e falta de reconhecimento pelo esforço dispendido. Esse sofrimento pode estar diretamente ligado ao adoecimento, sendo um agravamento dos sintomas, que imprimem no corpo, a repulsa em relação à organização e às formas de atividade ocupacional.

Apontamos também, que os movimentos da globalização e das tecnologias de inteligências têm imprimido profundas e rápidas modificações no ofício de ensinar, a função docente se transforma e se transmuta. As formas de transmissão de conhecimentos e de educar não são mais as mesmas, forçando cotidianamente o professor a se repensar. Isso pode gerar sofrimento, pois o docente tem que se subjetivar num espaço de incertezas.

Em seus estudos, Viegas (2022) aponta que a profissão docente, na atualidade, é marcada pela sobrecarga de trabalho, acompanhada do aumento de precarização, diríamos, seja ela material ou subjetiva. Além disso, novas e complexas responsabilidades, acrescidas a jornadas intensas de trabalho, para além da sala de aula, geram uma sobrecarga que exige constante dedicação ao trabalho, estendendo-se a jornada ao espaço doméstico. As pausas são invadidas, o seu descanso comprometido, o que frequentemente leva ao processo de adoecimento, sendo isso percebido nos relatos:

Somos obrigados a elaborar diversos documentos que nunca são sequer vistos pela coordenação. Somos avisados de calendário de eventos, após realizamos planejamento. É impossível manter-se financeiramente com um emprego. Somos obrigados a cumprir dois ou mais cargos para nos manter em condições razoáveis. (P13)

Existe uma sobrecarga de trabalho muito grande, são grandes afazeres, muitas aulas, muitos relatórios, sem falar na sobrecarga emocional e as péssimas condições de trabalho (P27).

A sobrecarga é enorme, más condições de trabalho, perseguição por parte dos superiores, e os maus tratos dentro de sala pelos alunos, que nos tratam como um "lixo" (P31).

Existe uma pressão grande, por parte pessoal e também por parte dos superiores. O que gera estresse e sobrecarga (P39).

O estresse e a sobrecarga de trabalho são presentes do dia-a-dia, pois geralmente as doenças se manifestam quando não se está bem, nesse sentido também (P41).

Percebemos então, que à essas constantes modificações do cenário de trabalho, soma-se a sobrecarga e a intensificação das atividades laborais, o que convoca uma urgência psíquica de se reconstituir e resistir ao esfacelamento do ofício docente, bem como sua posição subjetiva. Dessa forma, a sobrecarga horária não remunerada, a instabilidade empregatícia, a flexibilização da função e, conseqüentemente a transformação do reconhecimento social, causam a depreciação da profissão no ambiente de trabalho. Esse conjunto de situações, acrescidos da hibridação do trabalho docente com o mundo tecnológico, tem interferido diretamente na saúde do docente, o que provoca um desgaste psíquico e físico.

Desvalorização profissional dos docentes: um olhar sobre a carreira no ensino

A desvalorização da carreira dos professores na rede básica de ensino no Brasil é um tema emergente, pois ao longo das últimas décadas, os educadores, que desempenham papel fundamental na formação de futuras gerações, têm enfrentado uma série de

desafios que depreciam a vida profissional. Santos (2015) argumenta que essa desvalorização da profissão está atrelada a questões econômicas, baixa remuneração, transformação social do lugar de professor e sua desqualificação. O que, de acordo com o autor, sinaliza para a urgência de políticas governamentais de valorização da docência.

A desvalorização da carreira docente resulta que muitos profissionais da educação optem pela mudança de carreira, em busca do aumento de renda. Kuenzer e Caldas (2009) citam que a desmotivação profissional está atrelada a questões financeiras como baixos salários, condições precárias, intensificação de trabalho, estresse, dentre outras. Estes fatores podem causar a síndrome da desistência, que inclui o esgotamento emocional. Tal conjuntura acaba por ocasionar atitudes negativas em relação ao trabalho, por exemplo a falta de envolvimento pessoal com a atividade docente.

Essas condições de trabalho desmotivam os docentes, levando-os à desistência da profissão, o que corrobora para que os professores sejam ainda mais desvalorizados. Os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, superlotação de sala de aulas, falta de recursos, agregados a uma série de fatores, tem por consequência o desprazer pela profissão. Essa falta de condições adequadas é agravada pela baixa de condições sociais destinadas aos professores de escolas públicas, o que potencializa os problemas e dilemas que os docentes encontram para desenvolver seu trabalho. Vemos nas entrevistas como estes fatores se fazem sentir pelos profissionais da educação:

A desvalorização da profissão professor, salários atrasados, adoecimentos em muitos colegas, ambiente laboral com muitas intrigas, crianças e adolescentes sem educação, sem valores, desrespeitam os professores. Ser professor na atualidade é um desafio em que muitos irão desistir (P39).

Meu sentimento é de derrota como profissional da educação (P27).

Trabalhar em muitas escolas, aumenta a minha carga horária, por vezes sinto que não vou dar conta (P47).

Eu realmente gosto de lecionar, mas mesmo trabalhando em duas escolas (municipal e estadual) meu salário é péssimo. Me sinto extremamente desvalorizada! Não incentivarei os meus filhos a seguir tal carreira (P24).

O adoecimento também acontece pelo desgaste emocional, o que gera vontade de desistir da profissão (P18).

De acordo com Kuenzer e Caldas (2009), a falta de condições adequadas no trabalho, a exemplo da ausência de um suporte de políticas educacionais e de outras políticas públicas e sociais, que contribuam para a valorização profissional da educação, acaba gerando nos professores um sentimento de isolamento. O desgaste mental influencia, sobretudo, os professores que têm vínculos empregatícios variados, ou seja, aqueles que trabalham em mais de uma escola e/ou aqueles que trabalham nos três turnos escolares. Essa longa jornada de trabalho exige que o trabalhador se adapte entre diferentes ambientes e prepare atividades distintas. Desse modo, esses docentes podem ter um alto nível de carga mental, associados a sintomas como a exaustão emocional, o que pode gerar sentimentos de desânimo, como observamos nas falas de nossos entrevistados.

Logo, os docentes que têm essas condições de salário e trabalho, acabam por produzir a realidade de um professor que tem múltiplas tarefas, cumprindo de repassar conhecimento elementar destinado “às classes subalternas, objeto natural de exclusão, para o que não se justificam longos e caros investimentos” (Kuenzer; Caldas, 2009, p. 36-37). O trabalho de tais profissionais não acaba quando se apaga a luz da sala de aula, eles têm várias obrigações e responsabilidades, dentro e fora da sala de aula, a exemplo de planejamento de aulas, preparação de reuniões com os pais, eventos culturais do calendário escolar, elaboração e correção de provas, suporte aos alunos, entre outros encargos de ser professor. Perante tantos deveres e prazos para o docente

cumprir e executar, vai-se desencadeando o desgaste físico e mental e até mesmo a exaustão desses profissionais.

Silvestre e Amaral (2019) apontam que a sobrecarga de trabalho tem implicações diretas com o tempo de lazer dos profissionais, já que foi constatado que parte do tempo e espaço de lazer dos professores é permeado pelo trabalho. Há um avanço no tempo da função sobre as demais esferas da vida cotidiana, somando-se condições precárias de trabalho, resultando em tempo e espaço de lazer, também, precários. Diante disso, os docentes destacam:

Tentei terapia com o psicólogo por um certo período. Mas no momento precisei suspender devido à falta de recursos financeiros, já que a baixa remuneração salarial, não me permite ter esse gasto (P18).

A escola que era o meu lugar de paz e satisfação hoje é o local onde menos gosto de pensar, porém ela não sai da minha cabeça (P16).

Não momento não consigo fazer muitas coisas. De vez em quando tento pequenas caminhadas. Mas com excesso de trabalho, o horário ficou muito prejudicado, sempre tem algo para se fazer (P36).

Gostaria de ter mais tempo, para daí sim ter lazer. Nos faltam condições mínimas, para poder existir investimento no lazer e atividades físicas ou prazerosas (P20).

Interlocução escola-professor-família: atravessamentos na docência

De acordo com Silva e Ferreira (2014), a escola tem um lugar de destaque na sociedade, já que além de ter a função de fornecer preparação intelectual e moral aos seus alunos, acaba por ser um local de inserção social frequentado pelas crianças e adolescentes, para além do âmbito familiar. A família desempenha a função de socializar os indivíduos, em primeiro lugar, espaço este que exerce papel fundamental no decorrer da trajetória do indivíduo. Já que as experiências vividas pela criança no contexto familiar contribuem para a formação do adulto.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) sinalizam quais aspectos deveriam ser esperados com relação às responsabilidades que envolvem a família e escola. O primeiro se refere ao papel da educação primária na vida da criança, tendo esta o propósito de orientar e desenvolver a aquisição de comportamentos considerados adequados, conforme os padrões sociais e culturais. O segundo aspecto refere-se à instituição escolar, que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita.

Dessa forma a relações entre escola e família baseiam-se na divisão do trabalho de educação das crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas. Carvalho (2004, p. 42) questiona “quais as responsabilidades, contribuições e limites educativos dessas instituições?” Ou seja, quais seriam os mecanismos que essas duas organizações deveriam estabelecer, para manter uma relação saudável e amigável, entre si. As conflitivas entre escola e família estão presentes nas falas dos entrevistados:

Logo que comecei a trabalhar era bem melhor, nunca me incomodei com os alunos, ultimamente tenho recebido os piores alunos, mal educados, sem limites não querem nada com nada (P23).

Poderia haver maior comprometimento por parte dos alunos e família em relação a educação (P17).

Em virtude da pressão do sistema, das famílias da sociedade que pensa que os professores devem resolver tudo, como se não estivéssemos lotados de coisas para fazer. Reuniões, planejamentos, lidar com várias turmas, etc. (P7).

Existe muita pressão, cobrança, carga excessiva de trabalho, famílias perdidas - tudo é responsabilidade da escola. Crianças mimadas (P 13).

Oliveira (2002) aborda que a relação entre família e escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, o que corrobora com o que percebemos, a partir das falas dos participantes desta pesquisa. Os entrevistados sentem que as famílias passam o processo de

educação e responsabilidade apenas aos professores. Todavia é importante que a escola também dirija à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária e essencial para o sucesso escolar. Ainda nas entrevistas podemos observar:

Muitos pais estão perdendo o controle sobre os filhos e transferindo a responsabilidade de educar para a escola, isso tem gerado muitos problemas (P8).

Seria fundamental um trabalho com as famílias para que orientassem, tanto alunos como responsáveis, sobre a importância da educação o que facilitaria o processo educacional e conseqüentemente o trabalho docente (P22).

Penso que a comunidade escolar, pudesse estar mais engajada na educação dos filhos (P30).

As duas instituições que se responsabilizam pelo processo educativo das crianças e adolescentes são a escola e a família. Ambas estão em constante processo de mudança, espaços que foram se constituindo ao longo do tempo e agora encontram-se em conflito. Esse encontro entre as duas instituições, por vezes, é atribulado, já que existe uma culpabilização entre ambas. Por vezes, a escola gostaria que os pais fossem mais participativos e, por outro lado, a família sente ansiedade e vergonha perante a sua incapacidade de prestar auxílio. Mesmo essas duas instituições possuindo distintos objetivos, compartilham a importante tarefa de preparar esses indivíduos para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica participativa e produtiva. Por outro lado, estão assoladas por um mundo social em transição.

Logo, se faz necessário um diálogo mais intenso entre escola e família. Assim, surge um desafio, conseguir que a relação família-escola possa se tornar mais frutífera, contribuindo efetivamente para o crescimento, socialização e desenvolvimento da criança ou adolescente, que são as principais figuras no cenário da educação.

Os desafios enfrentados pela docência no uso de tecnologias no ensino

As Tecnologias de Inovação e Informação na Educação (TICs), quando não são utilizadas como um meio agregador no processo de ensinar, quando as escolas não possuem equipamentos adequados e, quando os professores não recebem formação técnica e pedagógica para usá-las na aprendizagem dos alunos, podem se apresentar como mais um entrave para o educador.

Neste sentido, o terceiro elemento que transversaliza e funda efeitos na constituição da profissão e na saúde mental dos professores pode ser o despreparo para usar as tecnologias de informação. Esse tema vem tomando, cada vez mais espaço de discussão, em especial, após o período pandêmico vivenciado por todos entre 2020 e 2021. Contudo, como destaca Costa (2014), a aquisição e a utilização de tecnologias no processo de ensino não garantem a qualidade da aprendizagem. Por vezes, as escolas possuem as tecnologias à disposição, mas seu uso acaba se resumindo a um acessório, não levando em consideração seu real potencial pedagógico.

Assim, surge um novo desafio, preparar os professores para utilizarem os recursos tecnológicos em sala de aula, adequando sua forma de ensinar. Costa (2014) aponta que a dificuldade para essa adaptação pode estar ligada à resistência dos profissionais ou à falta de formação adequada para o uso das TICs. Schlemmer (2006), por sua vez, destaca que há uma lacuna geracional, entre aluno e professor, que torna o “educar” um grande desafio. Para o autor, os professores se comunicam numa linguagem analógica e os alunos já estão inseridos em uma linguagem digital. Cabe, então, ao educador sanar essa “falta”, melhorando a sua comunicação com os alunos.

Embora os professores saibam da importância de utilizar novas tecnologias em sala de aula, adequar o material pedagógico ainda é um desafio. Na atualidade, a transição para o ensino on-line exigiu uma rápida adaptação e o aprendizado de novas ferramentas e plataformas, o que por si só já representou um desafio significativo.

Além disso, a constantemente cobrança sobre os educadores para oferecerem um ensino de qualidade e envolvente, utilizando as tecnologias disponíveis, gera, por si só, uma grande pressão sobre os mesmos (Silva; Silva; Ribeiro, 2016).

Essa pressão para proporcionar uma experiência de aprendizagem eficaz utilizando meios tecnológicos pode gerar um peso adicional sobre os professores, que já se sentem constantemente cobrados e avaliados. A necessidade de se reinventar e encontrar novas formas de engajar os alunos, sem perder de vista os objetivos pedagógicos, coloca uma carga adicional sobre esses profissionais, que buscam incessantemente superar desafios e garantir uma educação de qualidade, em tempos de transformação digital. E isso é percebido pelos entrevistados, como demonstram suas respostas.

Pressão para usar recursos tecnológicos que não temos total conhecimento (P55).

O sistema/tecnologia impressiona para quem não conhece os usos de tecnologia, porque é uma situação necessária para nossa rotina no momento da pandemia (P84).

Os professores têm que planejar, corrigir e se adaptar às tecnologias. Lembrando que têm casa, marido e, às vezes, filhos. Muitas coisas para uma pessoa (P100).

Por fim, a respeito do cotidiano escolar, os professores pontuam sobre suas percepções e sentimento ao que se refere à gestão escolar, ou questões políticas que atravessam o exercício da função. Segundo Eyng *et al.* (2013), os modos e como a convivência escolar é percebida e normalizada no dia-a-dia, revelam traços dos pressupostos provenientes de políticas educacionais, que estão fortemente ligadas a influências pelas relações de poder e interesse econômico. Vemos nas entrevistas, como esses jogos de poder atravessam os docentes:

Nossa, são muitas coisas que passam em minha mente quando falo sobre a minha profissão. É o que eu me sinto feliz em fazer. Mas nos últimos anos tenho sentido muita revolta em ver que educação não é prioridade em governo algum. Somos parte de um país que precisa explicar e implorar para que os governantes votem leis para

umentar recursos e apoio à educação. Isso é um absurdo! É muito desgastante e já temos uma rotina de sacrifícios: planejamento anterior, cumprir horário, dar aulas, orientar alunos, corrigir trabalhos para reorganizar a rota de ensino, reunião entre professores (o que foi cortado pelo governo atual). Como vamos fazer o que é para ser em conjunto, de forma isolada? Já temos um trabalho que demanda investimento de tempo. Agora temos que ficar escrevendo aos vereadores para que nos ajudem. Sem contar que na escola tentamos buscar apoio de toda a comunidade e isso dá trabalho e nos consome tempo precioso. Nem sempre há sucesso. É importante lidarmos com a frustração (P39).

Cada vez estamos sem poder decidir o que é melhor para a escola e aulas. As Secretarias de Educação mandam tudo pronto e decidido (P12).

Os professores que têm perfil de jogar o jogo do sistema, aprovam deliberadamente os alunos, são considerados os melhores. Agradam os pais, os diretores, os alunos, as secretárias de educação. No entanto, os que levam a sério o crescimento do aluno e ensino para a vida ficam doentes, pois se violentam com a pressão para aprovar (P1).

A minha sobrecarga é intelectual. É muita cobrança para gerenciar na sala de aula. Um lado a secretaria e equipe pedagógica nos cobrando melhores resultados dos alunos e por outro, alunos desassistidos, com problemas de vulnerabilidade social, problema familiar, alunos que veem na professora uma única forma de carinho. Ainda temos os reprovados, que não acompanham e que temos que fazer um trabalho paralelo para inseri-lo no ambiente escolar (P26).

A partir das falas dos entrevistados, foi possível perceber que a gestão escolar e as questões políticas perpassam a profissão docente, acarretando no desgaste profissional. Assim, desvela-se a falta de autonomia no que se refere à tomada de decisões, ao contrário de uma gestão democrática que a escola deveria proporcionar. Em tese, esse deveria ser um local de clima participativo, com possibilidades de uma aprendizagem solidaria, que refletisse os valores institucionais democráticos da sociedade. Uma participação que fosse para além da construção de um projeto pedagógico, mas que retratasse a construção de um trabalho diário, com suas regras, normas e valores.

Considerações finais

Podemos perceber, nas falas desses professores, mudanças significativas no ofício do trabalho docente, mudanças essas que impactam a saúde desses trabalhadores imersos num mundo social em transformação, e que têm gerado prazer e sofrimento, saúde e adoecimento.

As mudanças na vida social, familiar e nas formas de educar tem impactado o trabalho docente, não apenas na forma como se ensina, mas no conteúdo ensinado. Essas transformações são constitutivas desse novo posicionamento subjetivo e laboral dos professores. Os lugares instituídos do saber e aprender se transformam rapidamente alavancados pelas tecnologias de informação que torna esse processo muito rápido e, por vezes, palco de adoecimento. Nessa perspectiva, a pressão por resultados imediatos, a flexibilização, a precarização das condições de trabalho, a exemplo da sobrecarga, invasão dos espaços de descanso, o imediatismo e a convocação das tecnologias de informação transformam a práxis docente num lugar de tensão. O corpo docente vibra, seus ossos fraturam e mostram em seus relatos, um adoecer.

Segundo Forattini e Lucena (2015), a flexibilização do mundo do trabalho e as tecnologias da informação, com a apropriação da inteligência artificial, fazem do desenvolvimento tecnológico, o meio de intensificação do trabalho num mercado globalizado, que sugere um trabalhador focado em resultados, na mercantilização, na intensificação das atividades, para além de sua carga horária formal de trabalho. Ou seja, o ofício tem adoecido os professores, fraturado seus ossos, ativando seus traumas. Urge então pensarmos na humanização das condições de trabalho dos professores, passando pela própria humanização da sociedade como um todo.

Referências

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 29 maio 2021.

CARDOSO, J. S.; NUNES, C. P.; MOURA, J. S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 125-140, abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052019000200125&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2023.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 121, p. 41-58, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>. Acesso em: 10 maio 2023.

COSTA, S. M. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. v.1. Rio de Janeiro: Ed.34 Letras, 1995.

EYNG, A. M., GISI, M. L., ENS, R. T., & PACIEVITCH, T. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, n. 81, p. 773–800, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400007>. Acesso em: 10 maio 2023.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em**

Revista, Sorocaba, v.1, n. 2, p. 32- 47, maio/ago. 2015. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338004/html/>. Acesso em: 10 maio 2023

GALINDO, M. C. T. *et al.* Prazer e sofrimento no trabalho docente em uma instituição de ensino superior. **Gerai**s, **Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202020000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2023.

GASPARINI, S. M. *et al.* O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 1989-1999, 2005.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2021.

KUNZER, A. Z.; CALDAS, A. O trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, F., OLIVEIRA, M. A. M., FIDALGO, N. L. R. (org.): **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades**. Campinas: Papirus, 2009.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAZZARATO, M. **O governo do homem endividado**. Rio de Janeiro: N-1 Editora, 2017.

OLIVEIRA, C. B. E. DE; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99–108, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 10 maio 2023.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229–253, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100011>. Acesso em: 10 maio 2023.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, 6(11), 349-358, 2015. Recuperado de <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>

SCHLEMMER, E. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 33-42, 2006.

SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, n. 15, p. 107-123, 2016.

SILVA, L. G. M.; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **Revista Projeção e Docência**, v. 5, p. 06-23, 2014.

SILVESTRE, B. M., & AMARAL, S. C. F. Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista. **Movimento**, v. 25, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.86965>. Acesso em: 10 maio 2023

SOUZA, K. R. *et al.* Trajetória do sindicato estadual dos profissionais da educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-21, 2022. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 10 maio 2023.

Capítulo 2

“Quando acende a luz amarela, a gente diz - Opa, tem alguma coisa aqui!”: Percepções de gestoras da educação sobre saúde mental infantil

Letícia Lorenzoni Lasta¹

Suzane Beatriz Frantz Krug²

Edna Linhares Garcia³

Euna Nayara Cordeiro da Costa⁴

João Gabriel Rezes de Andrade⁵

Fernanda Garmatz Leite⁶

Jennifer Paloma Dreissig⁷

Nosso ponto de partida

Pandemia. Saúde mental infantil. Dificuldades de aprendizagem. Chama a família. Autismo. TDAH. Alunos incluídos. Encaminhamentos para a psicóloga da secretaria. Psicopedagoga. Laudos. Sala e professora de AEE. Aulas de reforço. A presença/ausência de monitores. Não se pode negligenciar. Tem que ter um tratamento. (Falas das gestoras de Santa Cruz do Sul/RS).

¹ Professora adjunta, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: leticialasta@unisc.br

² Professora adjunta, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: skrug@unisc.br

³ Professora adjunta, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: E-mail: edna@unisc.br

⁴ Mestre em Psicologia, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: nayaraeuna@gmail.com

⁵ Bolsista Iniciação Científica (PIBIC CNPQ). Acadêmico do Curso de Enfermagem da Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: jgab00010@gmail.com

⁶ Acadêmica do Curso de Medicina, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: nandagarmatz@hotmail.com

⁷ Acadêmica do Curso de Medicina, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: jjenniferpaloma@gmail.com

O excerto acima foi organizado a partir de trechos de falas retiradas das transcrições das entrevistas que compõem uma das etapas da pesquisa intitulada *“Cuidados com a saúde mental infantil em escolas da rede municipal”*⁸. Este estudo buscou compreender as práticas e processos de cuidados com a saúde mental infantil em escolas da rede municipal de Teresina/PI e de Santa Cruz do Sul/RS e, a partir disso, propor ações coletivas de intervenção nesses diferentes contextos educacionais. No excerto inicial, evidenciamos trechos de relatos das gestoras da educação, quando questionadas sobre suas percepções em relação à saúde mental infantil no contexto escolar, a importância da saúde mental no desenvolvimento integral da criança, assim como, sobre dificuldades de aprendizagem, uso de medicamento contínuos, encaminhamentos realizados pela escola, inclusão escolar, dentre outros. Tais aspectos destacados das falas, nos fizeram levantar o seguinte questionando: *a escola estaria sendo um espaço de prevenção de sofrimento/adoecimento e de promoção de saúde mental, sendo a principal estratégia, o encaminhamento para o profissional da área “Psi”?*

Para Dessen e Polonia (2007), a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do sujeito. Para as autoras, tanto a família quanto a escola são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado.

Em relação à escola é importante destacar que, como um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, um local que reúne variedade de conhecimentos, atividades, regras e valores, opera não apenas na transmissão do conhecimento, mas também fabrica sujeitos, produz identidades e deve estar, intrinsecamente, comprometida com a transformação da sociedade (Louro, 2014). No que se refere à infância, estudos têm mencionado os aspectos ambientais, nos quais as crianças vivem,

⁸ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul, sob o Parecer nº 5.194.621, de 06 de janeiro de 2022.

como fatores potenciais na determinação da saúde mental na infância e adolescência.

Considerando o cenário mundial atual ocasionado pela pandemia da Covid-19, tem-se discutido questões a respeito da importância da saúde mental, principalmente no período pós-pandêmico, os quais impuseram uma nova forma de viver e se comportar na sociedade, falando em especial da questão do isolamento social, que provocou e agravou problemas relacionados à saúde mental de indivíduos, não só adultos, mas também do público infantil, o que aponta a importância e pertinência deste tema.

A saúde mental infantil é importante para o desenvolvimento dos sujeitos, tendo em vista que é nessa fase que o sujeito pode ter aquisições que servirão como base para o desenvolvimento nos próximos anos. Os problemas de saúde mental interferem na qualidade das experiências precoces e, portanto, no desenvolvimento das potencialidades das crianças (Santos; Celeri, 2018).

A compreensão do desenvolvimento infantil possibilita a estimulação do crescimento, identificação de fatores de risco, distinção entre comportamentos considerados adequados e inadequados e favorece a identificação mais assertiva, acerca do funcionamento dos processos da criança, dentro do esperado, ou que necessite de um olhar mais cuidadoso (Jacowski *et al.*, 2014). E, sendo a escola um espaço onde o público infantil está em interação permanente com seus pares, percebe-se a importância dos profissionais que trabalham nesse ambiente como aliados nos cuidados com esses cidadãos.

Dito isso, cabe contextualizar que os dados discutidos neste capítulo, dialogam com a pesquisa já mencionada, a qual foi pensada a partir de três etapas, sendo que as duas etapas iniciais consistiram na realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores dos estados, Rio Grande do Sul (RS) e Piauí (PI). Já a terceira etapa, encontra-se em andamento, na qual estão sendo desenvolvidas ações que envolvem rodas de conversa, oficinas temáticas, dinâmicas de

grupo, elaboração e apresentação de produtos técnicos, ferramentas tecnológicas e educativas junto às escolas.

Em relação aos recursos metodológicos, este estudo caracterizou-se como descritivo-exploratório de abordagem qualitativa, o qual nos possibilitou compreender aspectos específicos das percepções estabelecidas em relação à saúde mental infantil, no contexto escolar. A análise das entrevistas foi guiada pela perspectiva da Análise de conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin (2016).

Os sujeitos deste estudo caracterizaram-se por serem profissionais que atuam em sala de aula e na gestão escolar. Foram entrevistados dois profissionais em cargo de gestão e três professores de cada escola, sorteados aleatoriamente do quadro de pessoal, totalizando trinta profissionais, sendo quinze profissionais do Rio Grande do Sul e quinze do Piauí.

Para fins deste capítulo, tomamos seis entrevistas realizadas com as gestoras das escolas localizadas na região Sul do Brasil, como materialidades de análise. Utilizamos o termo gestoras para nos referir às interlocutoras, neste capítulo, pois todas identificam-se como mulheres, com idades variando entre 44 e 58 anos, cujo tempo de serviço junto à instituição escolar varia entre 07 e 25 anos. Já, em relação ao tempo em cargo de gestão, o período oscilou entre 01 ano e 23 anos.

A fim de manter o sigilo, as interlocutoras foram apresentadas, ao longo desta escrita, como produtoras das reflexões que compõem o capítulo, como um convite a pensarmos sobre os cuidados com a saúde mental na Educação Básica, para tanto, usou-se a letra 'D' (fazendo referência à função de Diretora), seguida de um número - D1, D2, D3, D4, D5, D6. Portanto, as seis interlocutoras atuam em escolas da rede municipal de ensino como diretoras de escola.

A cidade de Santa Cruz do Sul está localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, pertencente ao Vale do Rio Pardo. Possui população de 132.271 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE (2021), distribuídas em um território de 733,898

Km2. Conforme dados informados pela Secretaria Municipal de Educação (2023), o município conta com 27 escolas municipais de ensino fundamental, totalizando cerca de 6.706 alunos matriculados, 837 funcionários e 15 estagiários CIEE-RS. No que se refere à Educação Infantil, conta com 20 escolas municipais, totalizando cerca de 2.767 crianças matriculadas, 889 funcionários e 70 estagiários CIEE-RS.

Em relação às características das três escolas estudadas, cabe destacar: a) escola de Educação Infantil, situada na zona Leste da cidade, possui 198 crianças matriculadas, com idade entre 00 e 04 anos, possui em seu quadro, 64 funcionários e 04 estagiários CIEE-RS; b) escola municipal de Educação Infantil e Fundamental conta com 394 alunos matriculados, com idades de 05 a 12 anos, 52 com funcionários e 02 estagiários CIEE-RS; c) escola municipal de Ensino Fundamental, conta com 350 alunos matriculados, com idades entre 05 e 12 anos, e tem 46 funcionários.

A partir destas considerações, este capítulo tem por objetivo apresentar, mediante a análise das entrevistas, as percepções de gestoras da educação sobre os cuidados com a saúde mental infantil, de modo a problematizar em que medida as escolas vêm operacionalizando ações de prevenção e de promoção em saúde mental. Sendo assim, o texto se organiza a partir de dois pontos: a realidade no campo de pesquisa e considerações finais.

A realidade no campo da pesquisa

Ao nos analisarmos as falas das gestoras entrevistadas percebemos que estas trouxeram especificidades que possibilitaram aglutinação em quatro categorias temáticas, as quais constituíram a seguinte organização e análise: 1) *O que dizem as gestoras sobre saúde mental infantil*; 2) *O que se faz na escola frente às demandas de saúde mental*; 3) *A escola diante do TEA, do TDAH e da medicalização*; 4) *As práticas (im)possíveis de prevenção e promoção em saúde mental na escola*.

O que dizem as gestoras sobre saúde mental infantil?

Matos, Ferreira e Jorge (2022) buscaram compreender as mudanças no entendimento da concepção de saúde mental, especialmente após o *boom* do termo, devido aos efeitos da pandemia. As transformações do uso desta concepção foram retomadas pelos autores, desde a compreensão de saúde mental enquanto loucura na Grécia Antiga, a relação com as forças sobrenaturais na Idade Média, e, na contemporaneidade, a concepção de saúde mental como oposição ao sofrimento mental. Neste sentido, os autores alertam que, “foi na concepção de loucura que surgiu a doença mental e a lógica pela reestruturação do sujeito através do conceito de saúde mental” (Matos; Ferreira; Jorge, 2022, p.238).

Atualmente, a Organização Mundial de Saúde conceitua saúde mental como sendo um estado de bem-estar no qual um indivíduo percebe suas próprias habilidades e pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade (World Health Organization, 2014). A partir de tal perspectiva, é por meio da saúde mental que a pessoa poderá não somente definir suas escolhas e decisões, mas também se relacionar com os demais, seja no ambiente familiar, escolar, laboral ou social.

Constatamos nas entrevistas com as gestoras, que a saúde mental aparece como imprescindível para o bom desenvolvimento pessoal, emocional e comunitário. Nas entrevistas, mencionam sobre a saúde mental ser:

“[...] super importante, eu acho. Faz parte como um todo né. Criança têm que se desenvolver como um todo e a saúde mental é uma das principais, né?” (D1)⁹.

“Ah é fundamental, o primeiro passo, se tu tá bem né mentalmente com a saúde mental boa não tem maiores complicações” (D2).

⁹ Todos os excertos retirados das entrevistas com as gestoras foram apresentados ao longo do texto, em itálico.

“Eu acho que é essencial né, que a criança esteja bem né, para que ela se desenvolva num todo assim de uma forma saudável” (D4).

Já a respeito da importância da saúde mental das crianças, as gestoras trouxeram considerações sobre a relevância da convivência no espaço escolar, de forma a estimular seu desenvolvimento biopsicossocial e, também, oportunidades de aprendizagem e construção de conhecimento:

“Com certeza. Até pela questão das crianças estarem em contato com outras crianças, né. Da questão da socialização, da troca, né” (D5).

“[Na escola] tu lida com diferentes pessoas, com diferentes emoções, tu aprende a conviver com o outro, com o diferente. O aprender a brincar ou a brigar até, né, a resolver situações-problemas, porque é positivo” (D3).

“[...] a gente percebe aqui que as crianças assim que estão com algum desenvolvimento em atraso, elas interagindo com os outros nas atividades aqui da escola elas acabam desenvolvendo” (D4).

A respeito desses relatos, Atkins, Hoagwood, Kutash, Seidman (2016) e Cid, Gasparini (2016) enfatizam que o processo de escolarização tem sido preocupação de profissionais da educação e de saúde mental, pois compreende tempo e espaço potencial de ações de promoção à saúde mental de crianças. Levando em conta que os contextos familiar e escolar são os mais imediatos e plenamente vivenciados por crianças, Matsukura e Cid (2008) sugerem que tais ambientes devem lhes propiciar condições/situações que favoreçam um crescimento saudável, no que se refere aos aspectos motores, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Confirma-se, dessa forma, a defesa de que a escola é um dos principais contextos de vida de crianças e adolescentes na atualidade, possuindo caráter psicossocial relevante.

Lipp, Arante, Brito e Witzig (2002) destacam o papel da escola e do professor, reiterando a importância do estreitamento da relação escola-família, uma vez que o contexto escolar tem sido, cada vez mais cedo, o segundo ambiente de vivência das crianças.

Nesse mesmo contexto, o professor tem também a responsabilidade de educar para além do currículo formal, passando a ter um papel afetivo, configurando-se como referência para a criança em desenvolvimento.

Diante de tais ponderações em relação às implicações da escola e de seus atores, parece-nos importante ressaltar que o conceito de saúde mental ao ser tomado em uma perspectiva ampliada, considera a dimensão biopsicossocial dos sujeitos como integradores dos processos de saúde e doença. Desse modo, o encontro com as gestoras para as entrevistas, sobre os cuidados com a saúde mental infantil na escola, possibilitou uma abertura ao diálogo de modo a tensionar a própria compreensão acerca desse tema, pois, como nos ensina Almeida Filho, Coelho e Peres (1999, p. 123, grifo nosso) **“a saúde mental significa um socius saudável”**, ou seja, implica refletirmos sobre as questões contextuais que envolvem os determinantes sociais de saúde como o acesso ao lazer, à cultura, às condições de vida, assim como, a possibilidade de se experienciar a vida cotidiana como significativa.

O que se faz na escola frente às demandas de saúde mental

Por se tratar de um ambiente no qual, muitas vezes, a criança passa a maior parte do seu dia, a escola tem papel fundamental na promoção de saúde mental. Afinal, é nesse espaço que o indivíduo irá desenvolver variadas conexões interpessoais com colegas, educadores e funcionários, por exemplo. A escola pode ser entendida como o primeiro ambiente de socialização externa da criança após o contato inicial com a família. Desse modo, é por intermédio do ambiente escolar que ela irá desenvolver novas relações, trocas e vínculos afetivos, bem como, a construção e maturação do seu desenvolvimento mental e psicológico.

As gestoras das escolas de Santa Cruz do Sul trouxeram sua compreensão sobre o espaço escolar como ambiente promotor de saúde, na concepção sobre ações que traduzem esse significado. Isso

se expressa no desenvolvimento de atividades essenciais e corriqueiras com as crianças, como momentos de escuta, de acolhimento, de abraços, de sorrisos, de manifestação de sentimentos como carinho e afago, por exemplo:

“[...] a gente faz de tudo, o que está ao alcance da gente, a gente faz, então acho que sim a escola promove sim” (D2).

“Das crianças, a gente faz conversas. A orientadora, ela faz as conversas individuais ou em família, encaminhamentos para especialistas, assim em relação às crianças. No caso da prevenção, há palestras, conversas. A gente tem a parceria com o postinho de saúde, elas vêm aqui, elas fazem essas conversas” (D3).

“Olha, sempre que possível se faz, digamos, eu não vou dizer palestras para as crianças, mas é uma conversa, com pessoas que são entendidas no assunto, diversos assuntos relacionados à saúde mental que levam os alunos, para abrir a mente sobre tais questões [...]” (D6).

Lourenço e Cid (2010) destacaram possibilidades de intervenção no contexto da Educação Infantil, principalmente voltadas para a prevenção primária em saúde e a promoção do desenvolvimento infantil, e discutiram o quanto essas práticas estão em consonância com os preceitos da educação inclusiva. As autoras encontraram estudos e experiências práticas que evidenciaram a importância e a necessidade da capacitação dos educadores para que possam não só promover o desenvolvimento das crianças, mas também identificar problemáticas e realizar interlocuções necessárias aos demais setores da comunidade, no sentido de tornar mais precoce o processo de resolução das situações que prejudicam o crescimento e a vida das crianças.

A escola, como um dos principais locais de desenvolvimento infantil se coloca como um dos atores sociais responsáveis pela criança, cabendo a ela (também) o acompanhamento do processo de crescimento e bem-estar biopsicossocial desse indivíduo. Entretanto, faz-se necessário refletir sobre em que condições estruturais e político-sociais a escola tem desempenhado seu papel na sociedade contemporânea, a fim de que se possa entender

melhor as estratégias adotadas por essa instituição, ao se deparar com problemáticas que envolvem a manifestação das singularidades, sejam elas de ordem física, mental e social, pelos estudantes e suas famílias.

Por outro lado, as gestoras apontaram também estratégias voltadas a atividades que enfocam encaminhamentos e tratamentos especializados no sentido de dar atenção à saúde mental das crianças:

Sim, porque qualquer situação que a gente perceba que o desenvolvimento da criança não tá de acordo, a gente não espera a coisa evoluir ou se agravar. A gente conversa com a família, tenta encaminhar pro profissional especializado (D2).

“Quando a gente percebe alguma coisa, a primeira atitude que se tem é fazer uma reunião, conversar com a profe (...) chamamos os pais para conversar também, para saber como é que é em casa o comportamento da criança e se necessário encaminha para a equipe multiprofissional da secretaria de educação” (D4).

“A gente tem atendimento com a psicopedagoga, temos a sala de recursos, a sala de orientação e daí via postinho também quando a gente precisa de algum atendimento” (D1).

“Agora a gente tem a psicopedagoga na escola, antes era feito o encaminhamento para a Secretaria de Educação. As professoras fazem planos adaptados, têm trabalhos diferentes e fazem acompanhamento” (D3).

Os excertos acima suscitam reflexões a respeito da atenção dada, pelas gestoras da educação, aos comportamentos e expressões das crianças no contexto escolar. Por um lado, esta atenção, quando direcionada a partir do conhecimento sobre desenvolvimento infantil e da consideração a respeito do contexto de vida da criança, bem como de outras variáveis – intensidade, duração e frequência dos comportamentos e emoções –, pode favorecer uma identificação mais precoce do sofrimento, possivelmente vivenciado pelos estudantes e um encaminhamento para ações intersetoriais mais efetivas e preventivas.

Cid *et al.* (2019) identificaram em seu estudo que a questão relacionada à saúde mental nas crianças é expressa por meio de

situações de agressividade e agitação excessivas, isolamento, desatenção e dificuldade no cumprimento de combinados e que envolve fatores do contexto familiar, escolar e socioculturais presentes no cotidiano das crianças. Os resultados do estudo sinalizam a importância de ações intersetoriais de promoção à saúde mental infantil que possam abarcar os diferentes atores e os serviços direcionados a essa população.

A escola diante do TEA, do TDAH e da medicalização

Na atualidade a conexão e, muitas vezes, confusão entre problema neurológico, não aprendizagem ou comportamento não adequado dos alunos apresentam-se cada vez mais frequentes no cotidiano das escolas e também dos serviços de saúde, para os quais as escolas encaminham grande contingente de alunos (Meira, 2012). Desse modo, a autora considera que crianças apresentam dificuldades escolares devido a disfunções ou transtornos neurológicos (congenitas ou provocadas por lesões ou agentes químicos), as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais; dentre outros.

A respeito disso, as seis gestoras integrantes do estudo quando questionadas sobre as dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais e uso de medicamentos contínuos mencionaram a existência de alunos com laudo médico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Down, assim como diferentes dificuldades de aprendizagem, conforme os excertos:

“Olha esses dias a gente fez uma listagem, a gente tem entorno assim de sete a oito [alunos] principalmente ali nas séries iniciais do primeiro ao terceiro ano se agravou muito [...]” (D2).

“Tem os alunos com TDAH, têm os alunos com TEA, dislexia, tem que a gente sabe assim, tem aluno que toma remédio para ansiedade, não sei se é contínuo, mas toma há bastante tempo já. Acho que dá trinta crianças que fazem uso de medicamentos, com laudos, fora aqueles que ainda estão em análise que estão analisando se tem ou não alguma deficiência [...]” (D3).

“Até ontem, anteontem, veio uma menina aqui para tomar medicação aqui. Eu não sou muito de acordo que escola faça a medicação, mas a orientação educacional, acompanhando com os pais, tem autorização de dar o remédio para os alunos. Mas tem aluno que toma ritalina, ham, esses remédios para [silêncio] esse tipo de remédio assim de uso contínuo ritalina [...]” (D6).

Corso e Meggiato (2019), a partir de estudo realizado entre os anos de 2009 e 2017, em escolas públicas (a grande maioria, e particulares da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, apontam que a leitura e a escrita são as áreas que motivaram o encaminhamento do maior número de alunos quando estas habilidades não ocorreram. Questões de comportamento ligadas à desatenção, estavam presentes em 35% da amostra (60 alunos dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, encaminhados pela professora de sala de aula para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem), sendo que cerca de 30% dos alunos já tinham sido reprovados. Dos alunos encaminhados, 70% não recebiam acompanhamento extraclasse.

A partir de tais dados, as autoras afirmam que é desafiador para as escolas, o manejo de situações que envolvem dificuldades de aprendizagem, transtorno de aprendizagem ou circunstâncias em que as crianças evidenciam um comportamento que foge ao esperado. Tal desafio se apresenta, pois na maioria dos casos há uma preocupação dos profissionais da educação em propiciar uma aprendizagem efetiva para todos os alunos (Corso; Meggiato, 2019). Neste sentido, quando as gestoras foram questionadas sobre as dificuldades das escolas no manejo destas situações, mencionaram sobre seus desafios:

“Olha, com certeza não é fácil, porque eu acho que o professor faz pedagogia ou que cursa uma licenciatura não é preparado para lidar com o aluno de necessidade especial. Mas, a gente com o tempo vai aprendendo a conviver e caminhar” (D6).

“Porque lidar com todos iguais é fácil. Quando tu tem um diferente, dificulta. Mas, eu acho assim, esse trabalho a gente sempre está junto, acaba que as pessoas conseguem lidar com a maioria dos casos trabalhando integrado” (D3).

“Eu sempre costumo dizer que uma criança com dificuldade assim, vamos supor um autista, ou um com síndrome de down que ele requer mais atenção, mais auxílio, tu deixar tudo para a professora da turma é muito difícil [...]” (D4).

“A gente sempre sente dificuldade tá. Então, assim, tem situações e situações, a gente tenta sempre resolver da melhor forma possível [...]” (D2).

Um outro ponto que merece destaque é que o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), e o transtorno do espectro autista (TEA) foram os diagnósticos mais apontados pelas gestoras na manifestação de sintomas de condutas e comportamentos infantis na escola. Tal realidade vem demandando atenção e necessidade de encaminhamentos e atendimentos profissionais especializados, com o uso de terapia medicamentosa entre as práticas mais referidas pelas gestoras.

Sabe-se que são altos os índices de comorbidades entre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os problemas de aprendizagem, em torno de 15% a 20% da população de alunos com transtornos de aprendizagem (TA) apresentam critérios para o diagnóstico de TDAH (Rohde; Mattos, 2003). Na idade escolar, alunos com TDAH apresentam maior probabilidade de repetência, evasão escolar, baixo rendimento acadêmico e dificuldades emocionais e de relacionamento. Todavia, cabe ressaltar que o TDAH não é um problema de aprendizagem, mas os sintomas nucleares desse transtorno (desatenção, agitação, impulsividade) exercem uma grande influência no desenvolvimento acadêmico e, por isso, estudos apontam que alunos com TDAH apresentam de duas a três vezes mais risco de fracassar na escola do que alunos sem TDAH.

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) já apontava entre 2009 e 2011, o aumento em 75% do consumo do medicamento metilfenidato (Ritalina) em crianças com idade de 6 a 16 anos, no Brasil. O medicamento é utilizado no tratamento do TDAH. E constata-se a redução do consumo nos meses de férias escolares (ANVISA, 2013). Corroborando com o referido aumento anunciado pela ANVISA, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) informa que o Brasil é o segundo maior consumidor mundial do aludido psicofármaco. A compra do substanciado medicamento é realizada somente mediante a apresentação de receita médica, pois é classificado como tarja preta e contém diversas contraindicações, que vão desde o aumento de nervosismo a crises de ansiedade e, em casos mais graves, pode levar à depressão e convulsões (CFP, 2013).

Essa é uma das razões porque o CFP, desde 2012, lançou uma Campanha Nacional “Não à medicalização da Vida” onde retrata a Medicalização como um processo que transforma artificialmente questões de ordem social, política, cultural em “distúrbios”, “transtornos”, atribuindo ao indivíduo uma série de dificuldades que o inserem no campo das patologias, ou seja, são deslocados para o campo médico, problemas que fazem parte do cotidiano dos sujeitos (CFP, 2013, p.6).

No que diz respeito ao TEA, entende-se como um conjunto de desordens do desenvolvimento neuropsíquico caracterizadas por déficits no comportamento social, como redução do contato visual e baixa expressividade facial. Outros sintomas motores, como estereotípias, também podem estar associados e estão presentes desde a infância, podendo limitar ou prejudicar as atividades diárias do indivíduo (American Psychiatric Association, 2014). No Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos com TEA matriculados em escolas regulares aumentou de 77.102 (em 2017) para 105.842 (em 2018), representando um aumento de 37,28% em apenas um ano. Porém, não existem dados que permitam avaliar a qualidade do atendimento desses alunos nas escolas regulares

(Tenente, 2017), as quais devem ser um espaço importante de encontro e potencializador para o aluno com autismo (Pinto, 2013).

Em relação aos transtornos específicos de aprendizagem, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5), estes têm impacto nas habilidades acadêmicas gerais e seu diagnóstico envolve dificuldades persistentes em leitura (incluindo compreensão de leitura), escrita (expressão escrita e ortografia), aritmética ou habilidades de raciocínio matemático durante os anos de escolarização formal (APA, 2014). Diante de tais dados, é importante ter claro que conceitualmente a dificuldade em aprender diferencia-se de transtornos específicos de aprendizagem, TEA e TDAH.

Em outras palavras, as dificuldades de aprendizagem são o resultado de um baixo rendimento escolar em consequência de muitos fatores isolados ou em interação, como, por exemplo, falta de interesse e motivação, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola. Nesses casos, de um modo geral, um trabalho pedagógico efetivo e/ou adaptações nas propostas pedagógicas são estratégias capazes de promover avanços na aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são, em geral, de percurso, transitórias, e tendem a desaparecer à medida que são sanados os fatores causadores das mesmas (Corso; Meggiato, 2019).

Dito isso, um alerta se faz necessário, a medida da produção dos fenômenos do não aprender na escola, assim como, dos fatores que determinam sua identificação, por parte de educadores e gestoras da educação, como sintomas de transtornos, pois cabe entendermos a medicalização na educação como um “desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais” (Meira, 2012, p. 135). Assim, tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a necessidade de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que as determinam (Meira, 2012).

Desse modo, sem esta reflexão, pode-se levar muitas crianças a **“iniciar uma carreira de portadores de dificuldades de aprendizagem”** (Meira, 2012, p. 4, grifo nosso), tendo em vista que este olhar patologizante induz muitas crianças ao tratamento e ao uso de medicação controlada. Portanto, é urgente pensarmos criticamente sobre o quanto essa cultura da medicalização na educação pode estar disseminando a ideia de que não existem outras ações possíveis frente ao problema da não aprendizagem ou do “não se comporta na escola”.

As práticas (im)possíveis de prevenção e promoção em saúde mental na escola

Vieira *et al.* (2014) ao resgatarem a historicidade do conceito de promoção de saúde mencionam que este, oficialmente, foi apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1984. Este relaciona-se a uma concepção ampliada de saúde e pressupõe um modelo que envolve os determinantes sociais de saúde, como educação, meio ambiente, acesso a serviços essenciais, por meio de ações coletivas, intersetoriais e fomentadoras de políticas públicas.

Desse modo, a promoção da saúde vincula-se à capacidade de comunidade e indivíduos, por meio da informação e do desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, modificarem os saberes prévios e as atitudes em relação a determinados problemas de saúde, dentre estes, problemas de saúde mental (Vieira *et al.*, 2014). Os autores citados fazem um contraponto, lembrando que a prevenção em saúde volta-se ao controle dos fatores de risco que antecedem aos transtornos. Neste sentido, as práticas preventivas atuam em diferentes fases no *continuum* saúde-doença.

Em outras palavras, as ações de prevenção têm como alvo, evitar o surgimento de patologias específicas, enquanto as ações de promoção têm como objetivo fortalecer os processos de saúde e bem-estar (Czeresnia, 2003 *apud* Faria, Rodrigues, 2020, p. 2). Portanto, a prevenção pode ser pensada a partir de três diferentes níveis, e se tomarmos a temática da saúde mental, como exemplo,

pode-se indicar: a) prevenção primária: ações que visam prevenir a ocorrência de agravos relacionados a saúde mental antes desses ocorrerem; b) prevenção secundária: ações que visam interromper o curso de sintomas relacionados a saúde mental; e, por fim; c) a prevenção terciária: quando, após a configuração de um estado de adoecimento e comprometimento desenvolvimental e mental buscam-se métodos de tratamento.

Nas entrevistas, identificou-se que as gestoras das escolas de Santa Cruz do Sul percebem o encaminhamento aos serviços especializados e/ou a profissionais da área “psi” para a realização do tratamento como uma estratégia de prevenção. Isso pode ser visualizado nas falas:

“[...] porque tu percebe que nossa, aquela criança tá quase pedindo socorro, mas a gente já encaminhou para a secretaria e para a psicologia fazer essa avaliação e conversar com a família, ver o que ela consegue” (D4).

“[...] a criança como doente, no caso, com esse tipo de doença mental, problema, saúde mental prejudicada, ela vai render pouco, né. Ela não vai se destacar, ela vai ter problemas de socialização dentro da sala de aula, o aprendizado vai ser prejudicado. Então, com certeza, uma saúde mental com problemas sérios vai ter dificuldade de aprendizagem, vai ter dificuldade de socialização, vai ter dificuldades em vários campos dentro da escola. Eu vejo assim. Não tem como ser diferente, por isso tem que ter um acompanhamento, né, tem que ter um tratamento” (D6).

Tal medida de ordem de prevenção terciária, não é a única estratégia, pois nas falas das gestoras também é possível visualizar algumas outras possibilidades, tais como:

“[...] quando a universidade vem com alguma palestra para alunos de, ham, de ensino fundamental, em idade infantil, uma linguagem adequada, nós abrimos as portas. Outras entidades como CRAS, também vem e fazem atividades relacionadas à saúde mental” (D6).

“[...] temos palestras extra classe como saúde infantil, mas da saúde mental acho que não, deixa eu pensar” (D1).

“É as palestras, essas conversas [...]” (D3).

“[...] os projetos que as profes fazem as dinâmicas em sala de aula, [...], mas também é questão das relações interpessoais, sabe entre eles [...] E agora tem o Pacto pela paz que é bem trabalhado em cima desta questão [...]” (D2).

Nota-se que palestras, ações propostas por outras instituições, assim como, atividades propostas na escola, através do planejamento de alguns professores, foram apontadas como estratégias de prevenção e promoção em saúde, que buscam desenvolver espaços dialógicos na escola sobre algumas temáticas.

Todavia, quando as gestoras foram questionadas sobre a periodicidade de tais ações na escola, as respostas variaram entre o que se vê na primeira fala a seguir e as outras duas falas:

“É que esses dois anos de pandemia, olha paramos assim, agora para voltar, tá meio que [silêncio]” (D1)

“Não tem uma periodicidade, é quando aparece. Mas a orientação vai na sala de aula e faz, dentro da necessidade, essa conversação” (D6).

“Muito pouco [...]” (D2).

De acordo com Faria e Rodrigues (2020), a participação da escola na promoção de saúde mental pode ser encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual assume que a mesma deve promover o desenvolvimento global das crianças. A escola pode contribuir de diferentes maneiras para a promoção de saúde mental, seja consolidando-se como um ambiente saudável e protetor, seja preocupando-se em desenvolver nas crianças recursos que as ajudem a lidar com os desafios cotidianos e que permitam a elas se perceberem como protagonistas dos processos de saúde.

Martínez (1996) destaca que, inicialmente, a escola cumpre um importante papel ao promover uma formação cultural que permita às crianças compreenderem as diferentes mensagens em relação à saúde que circulam nos meios de comunicação. Além dessa formação fundamental, para a autora, a escola pode abordar

diretamente temáticas relativas à saúde/saúde mental, ao inserir nos currículos temas referentes ao corpo humano e ao seu funcionamento; aos riscos à saúde e àquilo que a potencializa; à importância de determinados hábitos para a saúde, como boa alimentação e prática de esportes, entre outros.

Faria e Rodrigues (2020) apresentam análise pertinente para o âmbito escolar, quando focalizam a avaliação da influência do formato do programa de promoção de saúde sobre os resultados, comparando três tipos de formatos. Sendo eles: 1) conduzido pelos professores no cotidiano da sala de aula; 2) conduzido por pessoas de fora da escola, como pesquisadores, também em contexto de sala de aula; e 3) aqueles que aliam a condução dos professores em sala de aula ao treinamento de pais ou a projetos mais amplos na escola toda, caracterizando-se como programas multicomponentes.

Os resultados indicam que os programas conduzidos pelos professores apresentaram impactos em todos os aspectos avaliados, expondo, portanto, resultados mais abrangentes em comparação aos demais formatos, os quais restringiram seus impactos a apenas algumas categorias avaliadas (Faria; Rodrigues; 2020). Essas evidências apontam para a importância de sensibilizar os professores sobre seu importante papel como agentes promotores de saúde mental, indicando a necessidade de que os mesmos sejam capacitados para abordar tais questões.

Por fim, o estabelecimento de um espaço de diálogo com as instituições escolares e seus atores sobre as práticas (im)possíveis de prevenção e promoção em saúde mental na escola, pode propiciar que o foco dos esforços não recaiam apenas sobre a doença, sobretudo a respeito do seu tratamento, tal qual podemos observar nas falas das gestoras entrevistadas. Assim, concordamos com Faria e Rodrigues (2020, p. 94), ao afirmarem que “as propostas de promoção e prevenção em saúde mental apresentam-se como estratégias mais adequadas e eficientes e menos onerosas humana e materialmente”. Pois, a partir disso, os esforços podem vir a se concentrar nos processos de produção de saúde e prevenir o surgimento de problemas que deterioram a saúde.

Considerações finais

As questões abordadas no presente estudo estão relacionadas às percepções de gestoras da educação sobre saúde mental infantil no espaço escolar. Como questão central, atenta-se para a operacionalização de ações de prevenção de agravos e de promoção de saúde mental, de forma a problematizar esses aspectos nas escolas estudadas em Santa Cruz do Sul/RS.

Por um lado, as gestoras apontaram a importância de ações de saúde mental, considerando a escola como potente espaço, haja visto o tempo de permanência dos jovens em tal ambiente e a construção de afetos e relacionamentos sociais que ali se estabelecem. Nessa perspectiva, apontaram a importância do envolvimento de toda comunidade escolar (alunos, professores, pais, funcionários) em ações de promoção da saúde mental. Por outro lado, trouxeram aspectos relacionados à saúde mental dos alunos no que se refere a transtornos e dificuldades de aprendizagem dos alunos e a necessidade de conduta da escola diante de tais situações, como os encaminhamentos a profissionais especializados e a prática problemática de medicalização nessas situações.

Entende-se que as compreensões das gestoras não são isentas de contradições, avanços, retrocessos e conflitos, mostrando-se, na verdade, inerentes aos processos que envolvem o tema da saúde mental na contemporaneidade, especificamente aqui, no espaço escolar. Há condicionamentos macrossociais mas, também, há premissas vinculadas às próprias experiências das gestoras nas escolas, que balizam essas compreensões.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA), 2013. **Publicação sobre estudo que aponta o crescimento no consumo de metilfenidato**. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/resultado-de-busca?ppid=01&pplifecyc>

le=0&ppstate=maximized&ppmode=view&ppcolid=column1&ppcolcount=1&101strutsaction=%2Fassetpublisher%2Fviewcontent&101assetEntryId=2673362&101type=content&101groupId=219201&101urlTitle=estudo-aponta-crescimento-no-consumo-de-metilfenidato&inheritRedirect=true. Acesso em: 08 jun. 2023.

ALMEIDA FILHO, N. de; COELHO, M. T. Á.; PERES, M. F. T. O conceito de saúde mental. **Revista USP**, São Paulo, n. 43, p. 100-125, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28481/30335>. Acesso em: 21 mai. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CID, M. F. B. *et al.* Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20170093, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/x46ycvnxT3msphKhJm4WyjF/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP), 2013. **Subsídios para a Campanha: Não à medicalização da Vida**. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2023.

CORSO, L. V.; MEGGIATO, A. O. Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem? **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 57-72, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v36n109/07.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/>. Acesso em: 16 mai. 2023.

FARIA, N. C.; RODRIGUES, M. C. Promoção e prevenção em saúde mental na infância: implicações educacionais. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 51, p. 85-96, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n51/n51a09.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos Pós-Graduação Distúrbio do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v20n1/v20n1a02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/santa-cruz-do-sul.html>. Acesso em: 05 mai. 2023.

JACOWSKI, A. P.; LAUREANO, M. R. *et al.* Desenvolvimento normal no período escolar. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. São Paulo: Artmed, 2014, p.81-100.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTÍNEZ, A. M. *La escuela: un espacio de promocion de salud. Psicol. esc. educ.* [on-line]. 1996, vol.1, n.1, p. 19-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/FMNjVJPHCK3vNWWCwxmvkpg/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MATOS, T. N. F. de; FERREIRA, D. da S.; JORGE, M. S. B. A construção da concepção de saúde mental. **Concilium**, v. 22, n. 7, p. 234-241, 2022. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/633/481>. Acesso em: 24 mai. 2023.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V.16, N. 1, 2012, p. 135-142. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 jun. 2023.

PINTO, S. da S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2013.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, R. G. H.; CELERI, E. H. R. V. Rastreamento de problemas de saúde mental em crianças pré-escolares no contexto da atenção básica à saúde. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 36, n. 1, p. 82-90, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2018;36;1;00009>. Acesso em: 16 mai. 2023.

SCHNEIDER, S. A., Magalhães, C. R., & Almeida, A. do N. (2022). Percepções de educadores e profissionais de saúde sobre interdisciplinaridade no contexto do Programa Saúde na Escola. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 26, e210191. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dr4YJSfvkxCthHWzNfNgGDL/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SILVA, G. V. da *et al.* Promoção de saúde mental para adolescente em uma escola de ensino médio - Um relato de experiência. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 11, n. 2, p. 133-148, ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2023.

TENENTE, L. B. **A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VAZQUEZ, D. A.; CAETANO, S. C. *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde Em Debate**, 46(133), 304-317, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213304>. Acesso em 24 de maio de 2023.

VIEIRA, M. A.; ESTANISLAU, G. M. *et al.* A Saúde Mental na Escola. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**, 2014. São Paulo: Artmed, p. 13-23.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health: a state of wellbeing**. [Internet]. 2014. Disponível em: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/. Acesso em: 24 mai. 2023.

Capítulo 3

Vivências de estagiários na formação docente para o ensino primário: implicações na saúde e na subjetividade dos futuros professores

Karine Vanessa Perez¹
Anderson Araújo-Oliveira²

Introdução

Este capítulo tem como objetivo explorar as experiências de estagiários no campo da educação, com ênfase no ensino primário³, e analisar as implicações dessas vivências para a saúde, a subjetividade e a formação dos estudantes. Busca contribuir com as discussões do campo da saúde e da educação, com enfoque nas vivências de futuros professores. A abordagem teórica utilizada como base para essa análise é a Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida por Dejours (1992, 1999, 2008), que busca compreender a relação entre prazer e sofrimento no trabalho, aplicada neste estudo às atividades realizadas durante o estágio ou a ele relacionadas.

Este texto apresenta as informações levantadas em uma entrevista de grupo focal realizada com dez professores em formação, do programa de Bacharelado em Educação Pré-escolar e

¹ Professora, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: karinevanessaperez@gmail.com

² Professor titular, Université du Québec à Trois-Rivières. E-mail: anderson.araujo-oliveira@uqtr.ca

³ O ensino primário no Québec é obrigatório e possui uma duração de 6 anos. É direcionado a crianças de 6 à 12 anos e corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil. Ele é conduzido por um professor generalista, salvo para as especialidades de artes, educação física e inglês.

Ensino Fundamental, em uma universidade do Québec, província francófona do Canadá. Essa pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado "*Ombres et lumières de la formation à l'enseignement en milieu de pratique: points de vue des futurs enseignants d'une université au Québec*", que teve como objetivos identificar as contribuições das experiências de estágio, por meio de documentação produzida por associações estudantis e pela mídia local, bem como pelo discurso dos próprios alunos. Além disso, busca delinear os limites dessas experiências de estágio, também com base na documentação produzida por associações de estudantes e pela mídia local, e identificar pistas que possam facilitar uma melhor integração dessas vivências na formação inicial em ensino.

Neste estudo, em particular, cujo foco se encaixa na pesquisa mencionada anteriormente, será discutido sobre como as vivências de estágios, durante a formação, podem impactar a saúde e a subjetividade dos estudantes do curso de Bacharelado em educação pré-escolar e ensino primário. A proposta é identificar os reflexos da experiência universitária na saúde mental e na vida dos estudantes, abordando o estágio como um trabalho, indo além de sua função remuneratória e considerando o estagiário como um trabalhador, já que este executa atividades com um fim de transformação.

Após uma apresentação sucinta da problemática e do quadro de análise que propõe uma leitura dos estágios de formação docente sob o prisma da Psicodinâmica do Trabalho, o texto apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para o levantamento e tratamento das informações. Em seguida, a exposição dos principais resultados – que contemplam como categorias temáticas de análise: a) distância entre a teoria e a prática; b) vivências de sofrimento; c) estratégias de mediação e sugestões de mudanças. Esta será acompanhada pela identificação de algumas pistas de interpretação.

Problemática

Formar professores com sólidas competências psicopedagógicas e adaptáveis à realidade social e à diversidade dos alunos, é o objetivo central dos programas de formação docente para o ensino secundário no Quebec, no Canadá. Esses programas de quatro anos permitem o desenvolvimento de competências disciplinares, psicopedagógicas, linguísticas e de gestão de sala de aula, além da capacidade de tornar os conhecimentos escolares acessíveis aos alunos. Através da integração de tecnologias digitais ao longo da formação, os futuros professores também adquirem competências para lidar com dificuldades de aprendizagem, comportamentais e com estudantes com deficiência. Além disso, desenvolvem habilidades de trabalho colaborativo, capacidade de questionamento e reflexão sobre sua prática docente, comprometendo-se com o desenvolvimento profissional contínuo (Gouvernement du Québec, 2020).

Nesse contexto, a formação prática desempenha um papel fundamental no processo de formação docente. Ela consiste principalmente em quatro estágios supervisionados obrigatórios, distribuídos ao longo dos anos de formação, totalizando um mínimo de 700 horas de atividades práticas em ambiente de trabalho real (Gouvernement du Québec, 2008). O objetivo é que os futuros professores obtenham o máximo de experiências variadas durante os estágios, a fim de conhecerem o campo profissional e direcionarem sua atuação após a graduação, além de compreenderem profundamente a profissão e sua complexidade.

Esses períodos de experimentação da prática profissional, durante a formação inicial, são momentos cruciais na construção da identidade e desenvolvimento profissional dos futuros professores. Os estágios representam o momento mais desejado pelos estudantes dos programas de formação docente (Desbiens *et al.*, 2012), pois modificam a lógica de aprendizado, confrontando os conhecimentos teóricos das disciplinas universitárias com os saberes experienciais adquiridos na prática. São decisivos para as

escolhas profissionais futuras e a continuidade da carreira docente. Segundo Glayman (2013), os estágios são uma ferramenta importante na transformação do estudante em profissional. No entanto, em muitos casos, o estágio é o momento em que os estudantes se deparam pela primeira vez com o contexto dinâmico e complexo do mundo do trabalho, especialmente na sala de aula e na escola secundária. Esse momento é crucial, pois fortalece o sentimento de pertencimento a um grupo profissional e permite confirmar a escolha de seguir (ou não) a carreira em um determinado campo de atividade. No entanto, também pode gerar dificuldades, questionamentos e até mesmo levar ao abandono do projeto de formação e carreira.

Este capítulo situa-se no centro dessa problemática e busca discutir os impactos dos estágios de formação docente na vida dos futuros professores do ensino primário, provenientes de uma universidade francófona no Quebec, Canadá. Especificamente, aborda como essa vivência de estágios durante o período de formação pode impactar a saúde e a subjetividade dos estudantes. Assim, a proposta é identificar os reflexos da experiência universitária na saúde mental e na vida dos estudantes da educação, abordando a questão do estágio como um trabalho, entendendo-se este último, para além de sua função remuneratória. O trabalho-estágio, além de transformar o meio, produz também alterações na sua subjetividade, atualizando a identidade humana e profissional, transformando também a si por meio do trabalho realizado, neste caso no contexto da formação profissional.

Quadro teórico

Nesta pesquisa, analisou-se as vivências dos futuros professores durante o estágio sob a óptica da Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida por Christophe Dejours a partir de estudos sobre Psicopatologia do Trabalho na década de 1970, na França (Dejours, 2004, 2006, 2016a). Essa abordagem compreensiva, inserida no paradigma subjetivista, estuda a organização do

trabalho como fonte de prazer e sofrimento. A partir dessa dinâmica, análise e elaboração de estratégias defensivas que permitem aos indivíduos lidar com as exigências da situação de trabalho e evitar o adoecimento. O prazer, neste contexto, refere-se ao estado de bem-estar que o sujeito sente quando o seu trabalho satisfaz o desejo de reconhecimento, permitindo que ele se sinta cada vez mais competente e afirme a sua identidade profissional. O sofrimento é definido como um estado de mal-estar que o sujeito experimenta em relação à organização do trabalho, como medo, ansiedade, angústia, decepção ou insatisfação.

Dejours (2016a) afirma que o sofrimento é inerente a todas as situações de trabalho e não pode ser completamente evitado. No entanto, existem maneiras de transformá-lo. A dinâmica do reconhecimento do trabalho, ou seja, o julgamento dos outros sobre o trabalho realizado, pode ser considerada como um meio de valorização social que permite dar sentido ao sofrimento, encontrar prazer e produzir saúde. Quando isso não é possível, os trabalhadores desenvolvem estratégias de mediação do sofrimento para lidar com os efeitos negativos do contexto de trabalho e evitar o surgimento de doenças. Essas estratégias são implementadas, muitas vezes, de forma inconsciente, podendo ser individuais ou coletivas. São elas que possibilitam, em alguma medida, aos trabalhadores a continuidade do investimento do sujeito no trabalho.

Considerando os preceitos da Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 1992, 1999, 2008), o trabalho é então analisado a partir da sua dimensão psíquica e subjetiva, como um elemento essencial na constituição da identidade, fator de sociabilidade e desenvolvedor de novas competências e potenciais do sujeito trabalhador, que neste caso, encontra-se em formação.

Método

As informações contidas neste texto foram obtidas por meio de uma entrevista em grupo, seguindo os princípios do grupo focal. A entrevista foi conduzida com dez participantes, sendo sete mulheres, dois homens e uma pessoa que preferiu não se identificar. Os estudantes haviam finalizado há pouco tempo os 4 estágios previstos.

A entrevista em grupo seguiu os pressupostos do grupo focal, que é uma técnica que permite a coleta de dados por meio da interação em grupo, em torno de um tema proposto pelo pesquisador, que assume o papel de moderador nessa etapa da pesquisa (Souza, 2020).

Esta pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, cujo objetivo é captar e analisar os significados, valores, atitudes e aspirações dos sujeitos da pesquisa. Busca-se trabalhar com informações profundas relacionadas a fenômenos e interações humanas. A palavra é o principal meio de interação entre pesquisador e pesquisados, juntamente com a observação e interação que ocorrem durante a pesquisa (Minayo, 1993).

Após a transcrição da entrevista, que foi gravada, procedeu-se à análise e interpretação das informações. A análise descritiva das informações seguiu a proposta de Bardin (2015), utilizando a análise de conteúdo, que tem como objetivo descrever o conteúdo expresso por meio de falas ou textos. Esse tipo de análise consiste em procedimentos que organizam os dados textuais por meio do estabelecimento de categorias (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014).

Após a leitura e releitura do documento contendo as transcrições, foram estabelecidas três categorias de análise, respeitando os objetivos e temas abordados durante as entrevistas. Essas categorias referem-se a: a) distância entre a teoria e a prática; b) vivências de sofrimento; c) estratégias de mediação e sugestões de mudanças.

É importante mencionar que as entrevistas foram realizadas e transcritas em francês, a língua oficial do Quebec, província onde

residem os participantes deste estudo. Durante a análise das transcrições, trechos extraídos das entrevistas foram traduzidos para o português, mantendo-se o sentido original das expressões dos participantes. Os sujeitos da pesquisa serão identificados pelos seguintes códigos - P1, P2, P3 e assim por diante - a fim de garantir o anonimato em relação à identidade dos participantes.

Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos resultados é composta, essencialmente, a partir das informações levantadas no decorrer do desenvolvimento do grupo focal, incluindo também a interpretação dessas informações, juntamente com a discussão dos elementos abordados no estudo. A partir da interpretação dos resultados foi possível estabelecer três categorias de análise, que estão relacionadas aos objetivos da pesquisa. Tais categorias serão analisadas de modo detalhado no decorrer deste item.

Distância entre a teoria e a prática

Entre as diversas observações feitas pelos estudantes, cabe destaque a menção de que muitas vezes a proposta de formação, incluindo atividades na universidade e no meio prático, se distancia daquilo que é orientado como modelo de educação para os alunos (crianças e adolescentes) nas escolas. Assim, parece haver uma incongruência entre o discurso e a prática, o que impacta significativamente no desenvolvimento do estagiário como professor.

Responder a uma exigência... precisamos cumprir o que não precisamos exigir dos alunos. E é aí que eu acho que está a inconsistência. É uma exigência muito rigorosa. Nos ensinam o modelo construtivista, mas nós não estamos na construção. Nós estamos enquadrados (limitados/impossibilitados de construir) (P5)⁴.

⁴ *“Répondre à une exigence... on exige de nous ce qu'on demande de pas exiger aux élèves. Et c'est ça là que je trouve que l'incohérence est. C'est cette exigence-là très stricte. On*

Quando chegamos ao estágio, não podemos nem mesmo reutilizá-los porque os construímos para crianças fictícias que não existem. Então, às vezes, não há mais nada para recuperar (nada a aproveitar) (P7)⁵.

O tempo investido na formação, conforme os relatos, acaba sendo muito mais focado com tarefas como formatação de trabalhos acadêmicos do que propriamente para refletir sobre as necessidades das crianças e criar atividades a serem implementadas em sala de aula. Assim, o tempo, que é limitado, precisa ser compartilhado entre as obrigações relativas à universidade e ao que de fato gostariam de propor como professores em experimentação.

[...] que a gente acaba fazendo atividades que podem ser menos interessantes porque falta tempo, porque a gente passa muito tempo investindo em... [...]. Em estruturas, formatação e trabalhos acadêmicos [...] (P5)⁶.

A percepção dos alunos é que há uma exigência excessiva e uma rigidez institucional que interfere na prática de estágio, produzindo uma sobrecarga mental e sentimento de frustração. Pode haver uma expectativa por parte dos estagiários, criada nos primeiros anos de estudos na universidade, que não corresponde à realidade deparada no encontro com a prática no ambiente escolar.

E isso desestabiliza bastante, porque desde o primeiro ano nos pedem para responder a uma estrutura, a uma estrutura muito precisa, muito exigente [...] (P5)⁷.

Há tantas demandas de ambos os lados que não acho que haja tempo suficiente para dar um passo atrás e absorver tudo. Como você disse, em algum momento, temos

nous enseigne le modèle constructiviste, mais on est pas dans la construction. On est dans le cadre". (P5).

⁵ *Quand on arrive en stage, on peut même pas réutiliser ça parce qu'on les a bâtis pour des enfants fictifs qui existent pas. Fait que des fois, y'a plus rien de récupérable.* (P7).

⁶ *[...] qu'on en vient à faire des activités qui peuvent être moins intéressantes parce qu'on manque de temps, parce qu'on passe trop de temps à s'investir dans des... [...]. Dans des canevas pis des travaux universitaires [...]* (P5).

⁷ *Et ça déstabilise énormément parce qu'on nous demande depuis la première année de répondre à un cadre, à une structure très précise, très exigeante [...]* (P5).

uma sobrecarga cognitiva e tentamos atender às demandas de todos, mas continuamos humanos. E é isso, às vezes acho que isso vai contra o aprendizado que deveríamos estar fazendo (P8)⁸.

Por outro lado, é importante considerar que o trabalho prescrito, aquilo que se aprende na teoria, nunca é possível de ser colocado em prática do mesmo modo. Nesse sentido, podemos nos referir à distância que existe entre o trabalho real e o trabalho prescrito, conforme delineado por Dejours (1999). O trabalho prescrito refere-se a tudo aquilo que é pensado e planejado como o trabalho a ser realizado, enquanto o trabalho real diz respeito ao que de fato é realizado na prática. Este último inclui imprevistos, improvisações e invenções para dar conta do real do trabalho.

Uma distância considerável entre o trabalho prescrito e o trabalho real é importante, pois é nesse "espaço" que é permitido ao sujeito criar modos de trabalhar. Entretanto, essa distância não pode ser muito grande no sentido de produzir uma sensação de estar realizando um trabalho sem prescrição.

Em relação aos futuros professores essa sensação de menor prescrição ou até mesmo de uma diferença entre a teoria e a prática, pode estar relacionada aos anseios próprios do início de carreira. A necessidade de haver um direcionamento e uma continuidade entre aquilo que se aprende na universidade e aquilo que se desempenha no estágio refere-se a um momento do percurso profissional onde ainda não se desenvolveram as habilidades de fazer ajustes entre a teoria e a prática, algo que é próprio e desenvolvido com os anos de experiência docente.

⁸ *On a tellement d'exigences de part et d'autre que je trouve qu'on manque de temps pour prendre un pas de recul et assimiler tout ça. Comme tu dis, un moment donné, un a une surcharge cognitive et on essaie de répondre aux exigences de tout le monde, mais on reste humain. Pis c'est ça, je trouve de fois que ça va à l'encontre de l'apprentissage qu'on devrait aller chercher" (P8).*

Vivências de sofrimento

As vivências de sofrimento, relatadas pelos estudantes, estão relacionadas fundamentalmente à sobrecarga de atividades, concernente à necessidade de conciliação das disciplinas e as atividades de estágio. Pode-se adicionar a esse contexto, o fato de muitos estagiários trabalharem, para além da prática universitária, e terem obrigações familiares. Estes fatores demonstram que há pouco tempo para pausas e intervalos que viabilizem o descanso e o lazer.

[...] temos a carga horária do curso e depois chegamos na parte prática do estágio e depois temos a carga da universidade e o trabalho que fica lá [de lado] (P8)⁹.

No relato abaixo, pode-se observar que as vivências dos estagiários podem apresentar particularidades e diferenças. Entretanto, há um reconhecimento de que há uma exigência importante que muitas demandas são feitas para que seja possível concluir as tarefas de estágio.

Já tive estágios em que meus amigos estavam arrancando os cabelos, chorando, e eu, no meu grupo de estágio, era: “Ah, bem, sim” Em minha equipe de estágio, é exigente, tenho de estar presente com meus alunos, há muito o que fazer, mas também não estou à beira do esgotamento (P3)¹⁰.

[...] achei muito exigente, além dos requisitos da universidade [...] (P3)¹¹.

É importante mencionar que, quando se faz referência ao sofrimento, não significa que estamos igualando ao contexto de adoecimento. De acordo com Dejours (1992, 1999), o sofrimento é inerente ao trabalho. Não existe trabalho neutro, em maior ou

⁹ *[...] on a la charge de travail de cours pis on arrive dans le côté pratique en stage pis on a la charge de l'université et les travaux qui restent là. (P8).*

¹⁰ *J'ai eu des stages où j'ai eu des amis qui s'en arrachaient les cheveux, qui pleuraient pis moi, dans mon groupe stage, c'était : « Ah, ben oui ». Dans mon groupe-stage, c'est exigeant, je dois être là avec mes élèves, y'a beaucoup à faire, mais je suis pas sur le bord du burn-out non plus. (P2).*

¹¹ *[...] j'ai trouvé ça hyper exigeant en plus des exigences de l'université (P3).*

menor grau o trabalho vai produzir impactos relativos à subjetividade dos trabalhadores, podendo ser uma ocasião de produzir satisfação e/ou saúde ou mal-estar e sofrimento.

Sendo assim, essa nova experiência de contato com a profissão vai produzir desconfortos próprios desse momento da vida acadêmica. Porém, é relevante avaliar o quanto dessa experiência vai produzir um sofrimento passível de ajustes, ou seja, um sofrimento criativo, e em que medida estas vivências vão apontar para uma dimensão adoecedora, quando se trata do sofrimento patogênico em que não há possibilidades de transformação.

O modo como os estágios estão organizados, de modo concentrado em um determinado momento do semestre, faz com que as exigências produzam uma importante carga mental, conforme pode ser evidenciado no relato abaixo.

Sim, bem, de fato, sobre a carga de trabalho e tudo isso junto, acho que, de fato, é a carga mental também que varia. [...] é uma carga mental que é muito intensa. E o fato de ter feedback o tempo todo ou alguém que não tem, alguém que tem um supervisor muito exigente ou não, além do que é muito pessoal e do que eles podem vivenciar paralelamente, a carga mental não é a mesma de um estagiário e para outro. E não se trata apenas de uma questão de personalidade. É realmente uma questão de peso, que não é o mesmo. E isso faz parte (P2)¹².

A participante ressalta ainda, que não se trata apenas de uma questão de personalidade, o modo como a carga mental impacta cada estudante. Diz respeito ao contexto em que este estagiário está inserido, dependendo também da relação com o supervisor e de outras questões da vida do estagiário que podem afetar o seu modo de vivenciar a prática de estágio.

¹² *Oui, ben en fait, sur la charge de travail et tout ça ensemble, je trouve qu'en fait, c'est la charge mentale, aussi, qui varie. [...] c'est une charge mentale qui est trop intense. Pis le fait d'avoir des rétroactions tout le temps ou quelqu'un qui l'a pas, quelqu'un qui a une superviseure très exigeante ou pas, au-delà de ce qui est très personnel et ce qu'il peut vivre à côté, la charge mentale est pas la même d'un stagiaire à l'autre. Pis c'est pas juste une question de personnalité. C'est vraiment une question de lourdeur qui est pas la même. Pis ça, ça en fait partie (P2).*

Eu tinha uma professora associada que era muito, não "exigente", mas era demandante. [...] Depois disso, a única parte, não que ela fosse controladora, mas que ela queria manter para si mesma, eram os relatórios (P10)¹³.

Por que eu estava fazendo de 7 a 17 (7h da manhã às 17h da tarde) e essa era uma particularidade importante [...] ela (supervisora) dava muito feedback durante os períodos livres e o almoço, então eu não tinha 100% do tempo disponível para fazer minhas correções, o que significava que eu recuperava o atraso à noite (P10)¹⁴.

Referências à alta exigência e ou demandas dos supervisores foram mencionadas durante a entrevista coletiva. Também houve menção à uma espécie de falta de empatia e falta de uniformidade nas requisições das atividades de estágio, fatores que ocasionaram dificuldades na relação entre os estagiários e os supervisores locais (professores associados).

Havia supervisores que eram muito mais exigentes em termos de planejamento longo ou de trabalho entregue do que outros (P2)¹⁵.

E, além da disparidade entre os professores associados, acho que esse era um problema muito grande (P2)¹⁶.

É que há realmente uma disparidade no nível de professoras associadas (P3)¹⁷.

Assim, as vivências de sofrimento dos estagiários estão relacionadas, muitas vezes, a sentimento de impotência relacionados à estrutura institucional dos estágios e o modo como se dá a relação com os supervisores locais, evidenciando as

¹³ *J'avais une enseignante associée qui était très, pas « exigeante », mais qui en demandait. [...] Après ça, la seule partie, pas qu'elle était contrôlante, mais qu'elle tenait à garder pour elle, c'était les bulletins" (P10).*

¹⁴ *Pourquoi je faisais de 7 à 17 pis ça, c'est une particularité importante, [...] elle faisait beaucoup de rétroaction lors des périodes libres et de diner, donc j'avais pas 100 % de temps disponibles pour faire mes corrections, ce qui fait que je rattrapais le soir (P10).*

¹⁵ *Y'avait des superviseurs qui étaient beaucoup plus exigeants en termes de planification longue ou des travaux qui étaient remis comparés à d'autres (P2).*

¹⁶ *Pis en plus de la disparité chez les profs associés, je pense que ça, c'était un très gros problème" (P2).*

¹⁷ *C'est que y'a vraiment une disparité au niveau des enseignantes associées (P3).*

dificuldades no diálogo, o que impacta na relação e, conseqüentemente na experiência de aprendizado em meio prático dos futuros professores.

Há, evidentemente, uma incoerência entre o que são ensinados a fazer e a desenvolver na relação com crianças nas escolas e o que estão aprendendo na relação com os professores/supervisores. Neste sentido, vale o questionamento sobre essa distância entre teoria e prática: como aprender na prática, se na prática há uma experiência que vai na contramão do que foi aprendido durante os estudos teóricos e nos momentos vividos dentro da universidade?

Assim, pode-se apontar também o limitado espaço para a criação, já que estes estudantes acabam muito mais envolvidos com os enquadramentos institucionais do que com a personalização da sua prática para o contexto de estágio. Pelo fato de haver uma alta demanda de atividades e uma sobrecarga, os estudantes também mencionam dificuldades para conciliar a vida pessoal com a vida acadêmica, especialmente nos períodos de estágios.

Estratégias de mediação e sugestões de mudanças

Para lidar com essas dificuldades os estudantes fazem uso de algumas estratégias que permitem atravessar este período da formação com uma certa tentativa de minimização dos danos. Uma das estratégias se refere ao apoio percebido por parte dos supervisores de estágio que pode produzir uma mudança significativa na relação dos estagiários com esse momento de experimentação prática.

E pude vivenciar isso em meu quarto estágio porque tive uma supervisora de estágio que nos permitiu. Ela disse: "Vocês agora são meus colegas, não preciso dizer a vocês o que fazer. Então, mostrem-me" e o essencial está lá e com um apoio, ela nos apoiou: "Bem, talvez vocês tenham esquecido essa etapa do planejamento". Foi ótimo. Sabe,

um suporte um pouco mais diferenciado e individualizado para cada um dos cursos com certa liberdade e responsabilidade (P5)¹⁸.

Outra maneira de enfrentar os desafios vivenciados é focar no objetivo de atravessar esse período, finalizar os estágios e, conseqüentemente, concluir a formação. Entender que este é um período com começo, meio e fim, pode ajudar a estabelecer alguns objetivos ligados à formação e minimizar os efeitos que o sofrimento próprio deste contexto pode causar.

Então não foi fácil, mas foi o que eu achei necessário para chegar ao fim (P10)¹⁹.

As estratégias de mediação são importantes para que se possa lidar, de alguma maneira, com o sofrimento vivenciado neste momento de estágio. São mecanismos mobilizados psicologicamente com o intuito de evitar a descompensação psíquica e possibilitar o atravessamento do sofrimento relacionado ao trabalho (Moraes, 2013).

De acordo com os relatos dos estudantes, evidencia-se que outros destinos para o sofrimento são possíveis, neste contexto. Assim, é possível fazer menção ao sofrimento criativo. Conforme Dejours (1999), quando o sujeito possui recursos para mobilizar a sua personalidade em busca da transformação daquilo que afeta negativamente o trabalho e, ainda possui meios externos para assim fazê-lo, é o sofrimento criativo que está em voga. Assim, há vias de transformação do sofrimento em prazer. Entretanto, quando não há possibilidade de mudanças face às adversidades, o que entra em jogo é o sofrimento patológico.

A partir da análise dos relatos dos estagiários, foi possível perceber as possibilidades de transformação do sofrimento em

¹⁸ *Et j'ai pu le vivre dans mon stage 4 parce que j'ai eu une superviseure de stage qui nous l'a permis. Elle a dit : « Vous êtes maintenant mes collègues, j'ai pas besoin de vous dire quoi faire. Donc, montrez-moi » pis l'essentiel est là et avec un support, elle nous supportait : « Ben, peut-être que t'as oublié cette étape-là dans ta planification ». C'était génial. Tu sais, un accompagnement un peu plus différencié, individualisé à chacun des stages en ayant une certaine liberté pis une certaine responsabilité" (P5).*

¹⁹ *Puis c'était pas facile, mais c'est ce que je trouvais nécessaire pour arriver au bout (P10).*

prazer, especialmente quando os desafios que se apresentavam no contexto do estágio podiam ser superados. A partir desses desafios, que também podem ser entendidos como um sofrimento criativo, os estudantes desenvolveram novas competências profissionais.

Durante a entrevista coletiva, os futuros professores também compartilharam algumas sugestões de mudanças com o intuito de tornar esse momento de estágios menos penoso. Uma das sugestões diz respeito ao estabelecimento de diretrizes explícitas, por parte da universidade, sobre o que deve ser solicitado aos estudantes, algo no sentido de uma padronização. Essa ação evitaria diferentes diretrizes que poderiam estar associadas a diferentes supervisores.

[...] acho que se a universidade desse uma linha clara em que todos fossem iguais, eles também poderiam pedir aos professores associados que nos solicitassem as mesmas coisas (P4)²⁰.

Outra sugestão relevante diz respeito à atitude empática do supervisor em relação ao estudante, o que pode impactar positivamente na relação do estagiário com este período de estágio. Ser acolhido pelo supervisor e compreender que este é um profissional que está inserido neste contexto para transmitir algo da experiência, mas também para oferecer suporte, são fatores essenciais para os futuros professores. Neste sentido, ressalta-se a importância do desenvolvimento de uma relação de diálogo e confiança entre supervisores e estagiários.

E eu, imagine que você teve uma entrada complicada, mas você tem um supervisor que está lá para lhe dizer: 'Bem, talvez você pudesse ter feito isso, feito aquilo. Mude tal coisa. Você já pensou sobre essa rotina? Você já pensou nisso? Eu acharia incrível ter acesso a isso (P5)²¹.

²⁰ [...] je pense que si l'université donnait une ligne claire où tout le monde était pareil, eux pourraient demander aussi aux enseignantes associées de nous demander les mêmes choses (P4).

²¹ Pis moi, imagine t'as vécu une entrée bordélique, mais t'as une superviseure qui est là pour te le dire : « Ben là, peut-être que t'aurais pu faire ça, faire ça. Change telle affaire.

O uso de estratégias de mediação do sofrimento, muitas vezes, é o que vai permitir com que estes estudantes finalizem a sua formação. Elas têm um papel importante para evitar o agravamento do sofrimento ligado ao momento dos estágios. Poder refletir, falar e ser escutado em relação à sugestão de mudanças relativo àquilo que não vai bem, neste momento da formação, também pode produzir esperança de que a maneira com que os estágios estão organizados, especialmente na prática, pode ser transformado.

Considerações finais

A prática profissional, vivenciada em momentos de formação, configura-se como um dos momentos mais aguardados pelos estudantes. É neste período da formação que o estagiário vai entrar em contato pela primeira vez com a profissão escolhida. O estágio é um momento de experimentação e desenvolvimento de importantes competências para a carreira de professores (Desbiens *et al.*, 2012; Glayman, 2013).

A partir da pesquisa realizada, observa-se que a formação de futuros professores apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à tentativa de praticar aquilo que é aprendido teoricamente. Os estudantes, durante a entrevista, tiveram uma oportunidade de fazer uma pausa e refletir sobre aspectos relativos aos estágios e que impactam suas vidas.

A análise e discussão dos resultados revelam importantes aspectos relacionados à distância entre a teoria e a prática na formação de futuros professores. Os estudantes relataram que a proposta de formação nem sempre corresponde ao modelo de educação orientado nas escolas, resultando em uma incongruência entre o discurso e a prática. Isso afeta significativamente o

As-tu pensé à telle routine? As-tu pensé à ça? » Moi, je trouverais ça incroyable d'avoir accès à ça (P5).

desenvolvimento do estagiário como professor, gerando frustração e desestabilização.

Além disso, os relatos dos estagiários destacam a sobrecarga de atividades e a falta de tempo para desenvolver atividades práticas em sala de aula devido às demandas da universidade e a outras obrigações. Isso resulta em vivências de sofrimento, sendo mencionada a carga mental intensa imposta pelos estágios concentrados em determinados momentos do semestre. A falta de pausas e intervalos adequados para descanso e lazer também contribui para essa sobrecarga.

É importante considerar que a discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é comum, e esse espaço permite ao sujeito criar modos de trabalhar. No entanto, para os futuros professores, a percepção de menor prescrição ou diferença entre teoria e prática pode estar relacionada à falta de experiência e habilidades para fazer ajustes entre ambas. Essa lacuna entre a formação teórica e a prática vivenciada no estágio gera expectativas não correspondidas e dificuldades na transição para a carreira docente.

As vivências de sofrimento também estão relacionadas à relação com os supervisores locais (profissionais que acolhem o estagiário na escola), a falta de empatia e a disparidade nas exigências das atividades de estágio. A estrutura institucional dos estágios e a dificuldade de diálogo impactam negativamente na relação entre estagiários e supervisores, comprometendo a experiência de aprendizado em meio prático.

Concorda-se com Dejours (2016b), quando este diz que a prevenção do adoecimento relacionado ao trabalho não está sob a exclusiva responsabilidade dos profissionais da medicina ou da psicologia. Esta possibilidade reside na valorização e no acolhimento mútuo, na reciprocidade entre colegas, na compreensão das boas práticas sociais, na convivência harmônica e na construção de relações solidárias. A cooperação, por sua vez, assume um papel central como mediação indispensável no processo formativo e na revitalização dos laços solidários para

combater o sofrimento no trabalho, que neste caso também pode ser estendido ao meio de formação e experimentação profissional.

Proporcionar espaços de acolhimento para os estudantes é uma medida relevante no sentido de promover a percepção de que eles não estão isolados em suas experiências, mas sim respaldados por profissionais qualificados e por colegas que enfrentam circunstâncias semelhantes. Para ressignificar as vivências de sofrimento nos ambientes laborais, é fundamental reconhecer o papel significativo do coletivo. Assim, a possibilidade de implementação de espaços de acolhimentos em grupo, durante os estágios, pode emergir como uma ferramenta a ser cuidadosamente considerada, uma vez que o sofrimento no trabalho e nos espaços de formação profissional é uma resultante do contexto social no qual estamos inseridos, requerendo, portanto, uma abordagem adequada (Perez; Brun; Rodrigues, 2019).

Diante disso, é fundamental repensar a forma como os estágios são estruturados e promover uma maior integração entre a teoria e a prática na formação de professores. Além disso, é necessário melhorar o suporte e o acompanhamento dos estagiários, garantindo um ambiente de aprendizado mais saudável e propício ao desenvolvimento profissional. Somente assim será possível reduzir a distância entre a teoria e a prática, proporcionando uma formação mais efetiva e preparando os futuros professores para os desafios da sala de aula.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & sociedade: estudos**, v. 24, n. 1, 2014.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez Oboré, 1992.

- DEJOURS, C. Addendum – Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, S; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours - Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo, 2008, p. 49-106.
- DEJOURS, C. **Banalização da injustiça social**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- DEJOURS, C. Organização do trabalho e saúde mental: quais são as responsabilidades do manager? *In*: K. B. MACÊDO *et al.* (org.). **Organização do trabalho e adoecimento: uma visão interdisciplinar**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2016b.
- DEJOURS, C. **Situations du travail**. Presses universitaires de France, 2016a.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, 14(3), 27-34., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>
- DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- MORAES, R. D. Estratégias de enfrentamento do sofrimento e conquista do prazer no trabalho. *In*: A. R. C. Merlo, A. M. Mendes, & R. D. de Moraes (Eds.). **O sujeito no trabalho: Entre a saúde e a patologia**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 175-186.
- PEREZ, K. V.; BRUN, L. G.; RODRIGUES, C. M. L. Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas. **Trabalho (En) Cena**, v. 4, n. 2, p. 357-365, 2019.
- SOUZA, L. K. de. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **Psi UNISC**. Santa Cruz do Sul, 2017, vol. 4, n. 1 (jan./jun. 2020), p. 52-66, 2020.

Capítulo 4

Ecoss do desamparo: a automutilação na adolescência contemporânea

Eduardo Steindorf Saraiva¹

Jémerson Madrid Dias²

A dor e os modos de sofrer nunca são ordinários, fixos ou triviais. Embora existam formas de expressão padronizadas, cada um experiencia o padecer à sua maneira. Apesar de muitas vezes existir certo padrão identificável na manifestação do sofrimento, no sentir, ele é sempre único. Há sempre nele, uma parcela indispensável de singularidade e algo de inusitado. Se cada sujeito constrói suas próprias formas de manifestar o sofrimento, cada época também configura formas distintas de expressão da dor, levando em consideração a estrutura social vigente, bem como a dinâmica do laço social daquele momento histórico (Le Breton, 2013). Essas premissas articulam-se para modular as formas de expressão do sofrimento de uma determinada época.

Em nosso tempo, as transformações sociais predisõem inúmeras metamorfoses nas formas de relação do sujeito consigo, com o outro e com o mundo, levando-o a criar novos modos de expressão do sofrimento. A infinidade de opções e possibilidades de escolha conduz o indivíduo moderno a uma nova espécie de mal-estar, a do sujeito sem lugar, sofrendo com a contingência do mundo moderno, com a falta de contornos precisos para sua existência, bem como pela enorme liberdade de escolha que a vida

¹ Professor adjunto, Departamento de Ciências da Saúde da UNISC. E-mail: eduardo@unisc.br

² Psicólogo, Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil Microrregional Vera Cruz. E-mail: jemerson1984@gmail.com

lhe oferece. Forbes (2012), quando sentencia a contemporaneidade a um tempo de escolhas, também sugere o fim do que chamou de sociedade pai-orientada, aquela guiada por padrões norteadores da vida (estabelecendo contornos e atenuando a contingência), que apesar de não dispor de muita flexibilidade e liberdade era, pelo menos, aparentemente mais segura.

Se o futuro sempre foi incerto, hoje, cada vez mais, o próprio presente parece vacilante e duvidoso. E, quando ele se torna insuportável, a fuga é inevitável. Até mesmo necessária, pode-se dizer. “Às vezes, nossa existência nos pesa”, diz Le Breton (2018, p. 9). E o que fazer quando ela nos impõe esse peso? Que às vezes extrapola nosso limite? Que se torna intolerável e muitas vezes nos coloca em situações das quais não vemos saída? Como aliviar esse peso? Não sabemos. É incerto.

Estamos todos desbussolados (Forbes, 2012). Não temos mais referências, contornos, não temos mais conceitos prontos que guiem nossos passos e nos garantam chegar a algum lugar. Assim, nesse espaço e tempo histórico em que vivemos, o adolescente passa pela angústia da falta de padrões (sejam eles afetivos, sociais, relacionais, etc.), onde não há mais modelos a seguir e, portanto, é preciso criar um modo singular de enfrentar o caos do mundo (Forbes, 2012). Ao não conseguir fazê-lo, o jovem (re)constrói formas de expressão inusitadas, tanto no que se refere à manifestação do prazer quanto da dor. Dunker (2015, p. 31) diz que “é preciso considerar cada novo sofrimento como invenção e resposta às transformações no horizonte de uma época”. A automutilação talvez seja uma dessas respostas.

Fase repleta de transformações corporais, subjetivas, relacionais e sociais, a adolescência é também um período de tensão, incerteza, experimentação e sensação de vazio. Além disso, é um espaço e um tempo de (re)construção de identidade. Logo, é possível estabelecer uma relação entre o estádio do espelho, proposto por Lacan (1998) como momento da constituição do eu, e a fase da adolescência, onde esse processo teria sua reedição (Rassial, 1999).

Ao entender a adolescência como uma reedição do estágio do espelho é consequência lógica pensarmos na constituição desse sujeito por intermédio da imagem. Contudo, não é somente com a formação dessa imagem de si que será composta a identidade do sujeito, mas sim, e principalmente, a partir da confirmação (ou negação) dessa representação pelo outro, fazendo assim a intermediação entre o eu e a sua realidade. Costa *et al.* (2004) comentam que na infância, é da Mãe Primordial, essa função de intermediação. E, ela é fundamental, tendo em vista que a “relação do homem com o seu meio, com a natureza, com a cultura, não é tranquila, ao contrário, provoca mal-estar” (*ibidem*, p. 32).

Assim como na infância a mãe “modela” o corpo do bebê a partir do toque, do afeto, da voz e do olhar (*ibidem*), na adolescência não é diferente, pois é também necessária essa inscrição significativa. É a linguagem, o toque e o olhar do outro que definirão e afirmarão a identidade do sujeito. Contudo, essa relação especular é geradora de angústia, tendo em vista que a busca dessa validação faz a imagem de si “vacilar a preferência entre o eu – objeto – e a imagem ideal no espelho” (*ibidem*, p.34), pois nem sempre há uma confirmação.

Afora as questões de formação do eu referentes ao estágio do espelho, as transformações sociais de nossa época também influenciam diretamente na construção do adolescente contemporâneo. Para Forbes (2012), a mudança na estrutura do laço social na modernidade transforma a dinâmica das trocas sociais, alterando a forma de nos relacionarmos, além de transformar nossos comportamentos e a vida em sociedade. O fato de não vivermos mais em uma sociedade pai-orientada, isto é, onde tínhamos modelos a seguir, onde tínhamos contornos que nos serviam de suporte (circunscrições afetivas, sociais, relacionais, etc.), conduz os indivíduos a uma intensa sensação de angústia. Hoje, vivemos em um mundo globalizado, um mundo de escolhas, onde somos os únicos responsáveis pela nossa vida e temos liberdade para fazermos dela o que quisermos (pelo menos é o que nos fazem acreditar). Desta forma, ao mesmo tempo em que somos

convencidos de que usufruímos de uma liberdade nunca antes vivenciada, em contrapartida, sofremos de uma angústia arrebatadora.

Na falta dessas fronteiras, dessa circunscrição, ficam prejudicados os limites necessários para uma mínima validação de identidade, conseqüentemente colocando em xeque a noção de “eu”, os limites da individualidade e a capacidade de alteridade, fragilizando o indivíduo. Além de buscar a validação na família, o jovem tenta confirmação, também, através de outros espelhos: os amigos e relacionamentos amorosos, por exemplo. Porém, em muitas situações, a busca por validação e pertencimento fracassa, levando a um sofrimento intenso que transborda e precisa de vazão. A automutilação pode ser uma das opções de descarga.

Mesmo que a automutilação não seja nova na história, a forma como ela se manifesta contemporaneamente e o contexto em que se apresenta parece ligeiramente distinto de outrora. Muitas sociedades primitivas utilizaram o autoflagelo e as escarificações como ritual, seja como sinal de sacrifício, como marca estética, para significar alguma relação de poder, representar o pertencimento a um grupo ou marcar a passagem de ciclos de desenvolvimento (Assumpção, 2016). Além disso, este autor pontua que a religião cristã utilizou (e algumas alas da igreja ainda se utilizam), como forma de sacrifício do corpo, na busca de redenção dos pecados, práticas de autoflagelo no decorrer da história. A carne (o corpo) como sede do pecado, deveria ser purgada através da penitência para que a alma pudesse entrar no reino dos céus.

Outro ato ponderado para o estudo do fenômeno, e por alguns autores considerada uma forma de automutilação socialmente aceita, é a tatuagem. Imprimir um símbolo no corpo traduz para o sujeito o desenho ou a escrita em um sentido. Silva (2014) discorre sobre a utilização do corpo para atribuir significado através da linguagem da tatuagem. Diz a autora: “através da tatuagem, num processo de textualização do corpo, esse sujeito grava no tecido da pele o seu desejo, a sua interpretação e a sua interpelação” (p.12). Assumpção (2016), também falando sobre a tatuagem, relata que

esse fenômeno possui um lugar histórico e cultural, pois alguns povos e tribos utilizam-se da tatuagem para delimitar posições dentro do clã.

Para Vilhena, Rosa e Novaes (2015, p. 137), “as cicatrizes são uma marca social. É a Lei, que em sociedades sem escrita, se inscreve no corpo”. Corroborando com essa autora, Costa e Melo (2017) falam sobre a (não) inscrição da Lei e a relacionam com fenômenos típicos da adolescência. As autoras expõem que no mundo contemporâneo os adolescentes não possuem a inscrição de limites e de fronteiras, bem como estão sem referências que afirmem a Lei, o interdito. Desta forma, sem saber como responder aos encontros com o mundo, o adolescente escolhe o caminho da transgressão, do delito, ou, nossa hipótese, da automutilação.

Dunker (2015), a partir do termo alemão *Unbehagen*, sugere que o mal-estar “convoca uma dimensão moral” (p. 193), na qual o mal-estar pressupõe uma ideia de lugar, de posição. Entendemos então que o mal-estar descrito pelo autor é a sensação do indivíduo que não sabe seu lugar no mundo, que não encontrou seu espaço na realidade da vida, pois a cultura e a sociedade desconsideram e ilegitimam o adolescente como sujeito, negligenciando inclusive seu sofrimento, que muitas vezes é considerado sem motivo e sem importância. Desta forma, podemos pensar no adolescente como um sujeito do não-lugar (Le Breton, 2018).

Em tempos de ausência de referências e suporte afetivo, a angústia redobra sua força. Sem a validação do próprio eu na relação especular, o jovem é arrebatado por uma dor insuportável e inominada. Com a falta de limites simbólicos, inscritos pelo olhar, pelo afeto e pelo discurso do outro, o sujeito fica entregue à força de seus impulsos. E como Eco, que clama por Narciso, mas não obtém nenhuma resposta, o adolescente grita por socorro, mas ouve como resposta só o som da própria voz.

Metodologia

Este capítulo é fruto de um trabalho que buscou investigar a automutilação na adolescência contemporânea e cartografar elementos que contribuem para essa prática, na tentativa de conhecer os sentidos desse fenômeno. Como pesquisa qualitativa, teve por princípio o estudo das questões subjetivas (Minayo, 2002) relativas à automutilação, especialmente aos seus significados e a compreensão da realidade dos jovens que se utilizam de atos dessa natureza.

A escolha da cartografia como método de pesquisa foi sustentada na amplitude do espectro de investigação que ela permite, bem como à sua flexibilidade no que tange a mudar o curso quando assim for necessário, não perdendo seu rigor metodológico. O método cartográfico preza por um conhecimento produzido na prática, onde o pesquisador e seu objeto de estudo são, ao mesmo tempo, construtores e efeitos do processo (Passos, Kastrup; Escóssia, 2010). Para produção dos dados optou-se pela modalidade de entrevista livre, que possibilita ao pesquisador maior liberdade e flexibilidade para questionamentos e intervenções, além de permitir uma investigação mais profunda da subjetividade do entrevistado (Cunha, 2007). A fim de alcançar os participantes para compor o grupo utilizou-se o método Bola de Neve (Dewes, 2013).

A pesquisa que deu origem a este capítulo passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul, sendo aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 3.949.685. Por se tratar de um estudo com adolescentes, foram necessários o Termo de Assentimento de Menor ou Incapacitado bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsabilizado, nos quais foram descritos aos adolescentes e seus responsáveis o procedimento de pesquisa, a garantia do sigilo das informações e o caráter facultativo da participação na pesquisa.

O estudo foi realizado em um município de médio porte do interior do Rio Grande do Sul, com oito adolescentes (conforme

tabela 1), através de entrevistas dialogadas, algumas presencialmente, outras virtuais via *WhatsApp*. As entrevistas à distância precisaram ser incluídas como forma de produção de dados devido à pandemia de COVID-19, que instaurou o estado de calamidade pública no município, resultando na necessidade de isolamento social.

Tabela 1 – Dados sobre os participantes e modo de realização da pesquisa.

Nome Fictício	Idade	Sexo	Tipo de Entrevista
L.	16	F	Presencial
E.	14	F	Virtual
M.	15	F	Virtual
C.	15	F	Virtual
F.	13	F	Presencial
K.	13	F	Presencial
N.	13	M	Presencial
R.	12	F	Virtual

Fonte: Elaborado pelos autores.

Categorias de análise

Para melhor compreender os dados produzidos e facilitar o entendimento do caminho percorrido, estabelecemos categorias que serviram como coordenadas para guiar o leitor pelo percurso. Essas categorias foram criadas a partir daquilo que se encontrou de comum nas narrativas dos adolescentes, considerando como “comum” aquilo que é partilhado pelos jovens e, ao mesmo tempo, faz menção a certa forma de pertencimento (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016).

Dos temas mais comuns entre os entrevistados, o mais forte e presente deles é a sensação de insuficiência. Mesmo que a palavra não seja repetida exaustivamente, a sensação de insuficiência está presente amiúde nas narrativas. Sendo assim, a primeira das categorias elencadas é precisamente *Da Insuficiência*. A segunda categoria foi construída a partir da reclamação e da dor sentida pelos jovens quanto à indiferença dos pais em relação aos cortes.

Segundo as adolescentes, os pais banalizam o ato e negligenciam o sofrimento que lhe deu causa. Esses fatores originaram a categoria *Da Indiferença*.

Outra categoria surgiu diretamente da linguagem dos adolescentes, especialmente de algumas palavras específicas de suas falas que emergem frequentemente em seus discursos. Termos como corte e alívio aparecem muito nas entrevistas. Por isso, a terceira categoria foi nomeada como *Do Corte*. Por último, foi pensada uma categoria que pudesse dar margem para discussões acerca da relação entre automutilação e suicídio, suas aproximações e distanciamentos. Ademais, ao discutirmos essa categoria, será traçado um paralelo entre os adolescentes da pesquisa que se utilizam da automutilação como prática de alívio e aqueles que se feriram com intenção suicida. Desta forma, a última categoria foi nominada como: *Do Mal de Viver*.

Da Indiferença

O primeiro elemento de análise deste estudo é um fator observado já na busca de sujeitos para a pesquisa. A maior dificuldade em reunir sujeitos para as entrevistas foi o fato de os pais não saberem da automutilação dos filhos, de não perceberem os cortes (marcas de um sofrimento encoberto), mesmo que estes sejam realizados, na maioria das vezes, em locais visíveis, como o antebraço. É preciso salientar também que, geralmente, as adolescentes que se cortam escondem os ferimentos, principalmente dos cuidadores, por medo do julgamento destes. Contudo, é necessário evidenciar que, mesmo que haja o encobrimento dos cortes, podemos perceber o quanto os pais não “olham” para seus filhos³. O olhar é compreendido aqui, não como

³ Importante deixar claro que não estamos aqui culpabilizando os cuidadores, pois sabemos que existem vários fatores que levam a fragilizar essa relação, em especial, na sociedade contemporânea, questões sociais e econômicas, porém, é necessário salientar a relevância e força desse distanciamento.

um simples ver, mas sim como um ato de investimento, acolhimento, afeto, atenção, reconhecimento e, principalmente, de demonstração da importância do outro. Fala-se aqui, portanto, da necessidade de certa intencionalidade no olhar.

Outro fator relevante é que todas as adolescentes entrevistadas, em algum momento da entrevista, falam sobre a falta de preocupação e de compreensão dos pais. Além disso, comentam sobre a atitude dos pais de banalização dos cortes, da não preocupação acerca do que está acontecendo e o motivo disso ocorrer. A fala de M. ilustra o supracitado quando relata: *“minha mãe acha que é bobagem essas coisas que acontecem comigo”*. A automutilação pode ser interpretada, nesse caso, como uma súplica silenciosa que as adolescentes fazem por um olhar de cuidado:

Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o ‘real’ fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de cuidar, zelar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto. E, não por acaso, o italiano *guardare* e o francês *regarder* se traduzem precisamente por ‘olhar’ (Bosi, 1988, p. 78).

As adolescentes entrevistadas relatam também que os pais não lhes dão atenção, não se importam com o que acontece a elas. Seja no sentido da banalização dos cortes ou em função de não receberem cuidado, atenção e afeto, o fato dos pais distanciarem-se efetiva e afetivamente da vida dessas adolescentes gera uma sensação de desamparo, de abandono. Os relatos apresentados a seguir, demonstram essas circunstâncias:

“eu começo a chorar, aí eu começo a ter raiva. Vem na minha cabeça que a minha família não me ama, que o meu pai e a minha mãe não gostam mais de mim, aí eu começo a me cortar” (L., 16 anos).

“não é que eu não queria ajuda, é que ninguém oferecia, então eu ficava triste por ninguém perceber que eu queria ajuda” (E., 14 anos).

Retomando o termo “importar” muito utilizado pelas adolescentes nas entrevistas, como a própria etimologia da palavra

suscita – do latim *Importō* – o vocábulo significa trazer para dentro, introjetar (Torrinha, 1982). Quando as adolescentes reclamam da falta de preocupação dos pais e dizem que eles não se importam com o que lhes acomete, estão falando mais especificamente do desejo de introjeção, de incorporação do objeto de amor. Quando aos pais não “importam” os filhos, quando não se preocupam, não os olham, dizem a eles que não são amados, gerando neles também um sentimento de abandono. Os relatos de E. e de L. ilustram essa premissa:

“quando eu olhava pro meu braço, eu sentia que eu sabia fazer alguma coisa, tipo, porque eu me sentia muito inútil [...] e as pessoas que tavam comigo, ninguém falava nada, tipo, ninguém se importava sabe” (E., 14 anos).

[...] primeiro assim que eu ia me cortar, eu sempre tentava conversar com ela [mãe] sabe, daí tipo, ela, ela fazia outras coisas e daí tipo, eu ficava lá, no sofá, sentada. Daí depois eu ia pro quarto, depois que eles iam dormir, e daí eu ia...eu ficava chorando lá, pensando coisa da mãe assim, da mãe, que a minha família não gosta de mim. Aí dá vontade de me cortar (L., 16 anos).

A partir das narrativas, as adolescentes demonstram não querer só a atenção e preocupação dos pais, mas principalmente o afeto ligado a esse olhar amoroso. Desejam compreensão, acolhimento, reconhecimento e amor. Elementos que estão presentes tanto no olhar, como no diálogo e no toque. Demonstrando o quanto isso é significativo para esses jovens, damos a palavra a L., de 16 anos:

Segunda, eu acho, eu chorei bastante, não sei qual foi o motivo, parece que deu uma tristeza sabe, de repente assim. Aí eu comecei a chorar, daí eu comecei a olhar lá pra lâmina que eu tenho em casa assim, daí eu olhei pros meus pulsos, daí deu vontade de me cortar, assim. Aí depois eu chamei a mãe pra conversar. Aí, tipo, a gente conversou, daí depois eu abracei ela assim, daí parece que passou assim sabe, parece que eu me aliviei das coisas que eu estava sentindo.

Do Corte

Estabelecer limites também é importar-se com o outro, é cuidar. O contorno produzido pelo limite (o corte, a circunscrição, o interdito, a castração) e pelo cuidado gera uma sensação de segurança ao adolescente, pois se sente olhado, cuidado, sente que alguém se importa. Da mesma forma, o interdito como função primordial da formação do eu é fundamental para a entrada do sujeito no simbólico (Lacan, 1999).

Na fala das adolescentes, é sempre utilizado o termo “corte” ou “cortar” quando se referem à automutilação. Os seguintes relatos exemplificam essa afirmação:

“eu sempre tenho vontade de me cortar mais” (L., 16 anos); “eu não sei por que eu me corto quando brigo com o meu pai ou com os amigos meus, eu só sei que é isso que me alivia sabe, é isso que me deixa melhor” (M., 15 anos); “quando eu me cortava, eu sentia um alívio muito grande” (E., 14 anos).

Sem esse corte ou com a fragilização do interdito, o aparato simbólico do sujeito fica prejudicado, sem elementos suficientes para elaborar seu sofrimento ou nomear sua aflição. Mesmo sem uma representação de linguagem para seu padecimento, é necessário um corte na dor. Se não há corte simbólico, é preciso um corte real. Expressa-se no corpo aquilo que não encontrou lugar no simbólico. O corte vem como uma imposição de limite, reduzindo a tensão ou minimizando um sofrimento que não encontrou formas simbólicas e/ou afetivas de resolução e, portanto, precisou ser abreviado através de um ato concreto. É importante observar que os cortes são usados para suprimir uma dor que não cessa, para dar fim (mesmo que temporariamente) a uma angústia intolerável, para diminuir o sofrimento.

Da Insuficiência

Quando a resposta diante da demanda do adolescente é o desinteresse ou o distanciamento, o sofrimento gera um sentimento de insuficiência e uma sensação de desamparo. A partir do conteúdo das entrevistas, traduzimos o termo insuficiência como resultado de uma articulação afetiva que se compõe principalmente de dois afetos: culpa e vergonha. Partimos do entendimento que é no entrelaçamento desses dois afetos que atua o sentimento de insuficiência relatado pelas adolescentes.

Começando pela vergonha, Spinoza (2009) nos dá uma ideia de como entendê-la e de quais são seus efeitos na subjetividade ao considerá-la uma espécie de tristeza que está atrelada a um ato praticado (ou imaginado), o qual acreditamos que será desaprovado pelos outros. Portanto, a vergonha possui um caráter moral, além de ser uma medida do sentimento de inadequação, remetendo-nos novamente ao peso do olhar do outro (muitas vezes trazido pelas adolescentes como “julgamento”, outro fator bastante significativo e temido). Ainda, talvez como uma sensação de menos valia, a vergonha remete à dimensão da identidade (como falta de um sentimento de identidade) e do não reconhecimento, gerando a sensação de inadequação e o sentimento de insuficiência.

F. de 13 anos comenta:

eu me sentia insuficiente com... tipo, pra mim mesma e pros meus amigos, ou... ou tipo eu ficava triste porque não sabia fazer alguma coisa na patinação, e aí tipo.... ai era muito difícil. Ah....abandono, tipo a eu me sentia abandonada por tal pessoa sabe, eu ia lá e me recorria à lâmina.

Aliada à vergonha, talvez até mesmo entrelaçada a ela para compor o que as jovens chamam de insuficiência, há outro sentimento muito presente em suas falas, e que também possui um estatuto moral: a culpa. Ao relatarem algumas situações, todas as meninas entrevistadas expõem, mesmo que de forma encoberta, a automutilação como uma punição por atos ou pensamentos de

transgressão dos quais se sentem culpadas, bem como revelam a sensação de culpa por não alcançar o amor dos pais.

A culpa - do latim *culpa* “estado daquele que cometeu uma falta; culpa, falta, delito; crime, vício, falta contra o pudor; mal, prejuízo; negligência” (Torrinha, 1982, p. 217) – surgiu em uma oração, nos primórdios do cristianismo, chamada *Confiteor*. Nessa oração o penitente pede perdão a Deus pelos seus pecados: “*Quia peccavi nimis cogitatione, verbo, et opere: mea culpa, mea culpa, mea maxima culpa*⁴”. Essa culpa é relevante porque adquire um status moral a partir do momento em que a doutrina cristã serve de base para muitos dos nossos preceitos éticos e morais (Landim, 2013). Associado à origem da culpa em Freud (2010), que resulta do medo da perda de amor, pode-se construir uma articulação fecunda sobre a automutilação, pois esse medo está expresso na fala de L., quando relata que prefere se punir a deixar sua mãe triste.

[...] *tenho mais vontade de descontar em mim do que tipo ir lá e xingar a mãe sabe. [...] dá, dá sim essas vontades de ir lá xingar ela, tipo de ir lá e descontar nela sabe, mas não, daí eu prefiro descontar em mim, do que ir lá e xingar ela e ver ela triste, eu prefiro ver eu ficar triste do que ir lá ver ela triste* (L., 16 anos).

Fardo individual inalienável, a culpa, seja ela um pecado ou o simples resultado de uma transgressão, precisa ser expiada através de uma penitência, de um sacrifício. O sacrifício de uma parte de si para salvar a vida é imbuído de um caráter sagrado de redenção, dá significado ao ato e abre espaço para uma mudança. O “*sacra-facere*, a ação de tornar sagrados atos ou coisas” (Le Breton, 2010, p.38), está presente na automutilação tanto no intuito de sacralizar o ato (como um ritual), como no sentido de um sacrifício para expiar a culpa pela insuficiência através de uma penitência. Le Breton (2012) esclarece o sentido do sacrifício do jovem que se entrega a condutas de risco pontuando que este “sacrifica uma parte de si para salvar o que considera essencial” (p.35). Para o

⁴ “Pequei por pensamento, palavras e omissões: por minha culpa, minha culpa, minha máxima culpa”.

autor, condutas de risco são apelos por limites, por contornos, por um espaço continente e também uma atitude de resistência diante da violência familiar, seja ela física, psicológica ou emocional. A automutilação se encaixa nessa perspectiva de Le Breton (2012), principalmente quando agregamos a essa premissa, o fato de o autor entender essa forma de agir como “uma forma de ultimato para fabricar sentido e valor” (p. 38).

As meninas entrevistadas vivem em uma dinâmica de culpabilização e vergonha (que, com base em suas narrativas, traduzimos aqui no termo insuficiência), compulsivamente se cortando a fim de aliviar a tensão que sua condição encerra. Culpam-se pela insuficiência. Culpam-se pela suposta transgressão. Envergonham-se de si mesmas. A única forma de alívio é recorrer novamente ao corte, o único que nunca as decepciona, pois sempre alivia sua dor. Ou seja, os cortes tornam mais leves as sensações angustiantes que tomam conta do adolescente no momento de tensão e o consolam. Aliviam a raiva, a tristeza, a culpa e a vergonha, além de estabelecer um limite para o sofrimento e diminuir o peso da dor de existir. É interessante salientar que todas as meninas entrevistadas relatam algumas situações e palavras dirigidas a elas que lhes “machucam”, mas nunca se referem aos cortes como machucados, denotando que suas verdadeiras feridas são emocionais e que seus ferimentos são provocados por palavras (ou silêncios).

Do Mal de Viver

Le Breton (2012) corrobora com Menninger (2018) a compreensão de que a automutilação é uma prática ritualística que visa manter-se vivo. O primeiro expõe que:

As condutas de risco não dizem respeito a uma vontade de morrer, não são formas mal sucedidas de suicídio, mas um desvio simbólico para garantir o valor da existência; uma maneira de rejeitar o medo da insignificância pessoal. Longe de estarem fundamentadas na destruição de si, elas devem ser interpretadas como buscas identitárias e apelos à vida (p. 43).

Menninger (2018) vê o fenômeno da autolesão como “uma formação conciliatória para evitar o aniquilamento total, isto é, o suicídio” (p. 299). Portanto, os cortes podem ser uma forma que o adolescente criou para aliviar seu sofrimento e evitar o que seria a solução extrema, o suicídio. A fala de L. vem ao encontro dessas ideias:

Mas daí eu chego em casa assim, e parece que o mundo está desmoronando pra mim. Daí eu começo a chorar, daí eu só tenho vontade de me cortar. Daí parece que quanto mais eu me corto, mais vontade dá, de eu me cortar. Aí, a....tem até vezes já que eu já pensei até em me matar (L., 16 anos).

Apesar de concordarmos, em parte, com as teorizações de ambos os autores, no sentido de a automutilação ser uma prática que se impõe como alternativa diante de pensamentos sobre a morte, um elemento emergente de duas das entrevistas nos fez questionar e refletir acerca dessa premissa. Duas narrativas de sujeitos entrevistados chamaram atenção por uma sutil, porém significativa diferença de fala. Os adolescentes C. e N. relataram que já se autoagrediram (não só através de cortes), mas que essas ações não davam conta de aliviar o que sentiam. Esses dois jovens trazem no conteúdo de seu discurso uma maior inclinação ao suicídio que os demais adolescentes, pois têm as narrativas permeadas de ideias suicidas explícitas. As jovens que se cortam também falam da morte, entretanto, não demonstram ver o suicídio como uma saída. Não desejam morrer. Utilizam a automutilação como uma forma de continuarem vivas.

Já naqueles em que os cortes possuem maior intenção suicida, foi possível perceber peculiaridades em seus discursos que os diferenciam dos que se cortam. Uma delas, a mais explícita, foi que somente esses dois adolescentes já tentaram o suicídio. No caso de C. (15 anos) mais de uma vez, como ela mesma relata:

“eu nunca... eu não me cortei tanto assim, só foi algumas vezes. Eu tenho bastante caso de quase suicídio mesmo, sabe, eu tentei me matar muitas vezes já, e já tomei muito remédio pra tentar, esse tipo de coisa”.

Um teor mais sutil surgiu em alguns termos e/ou expressões utilizados por cada um desses adolescentes a partir dos quais foi possível distingui-los dos que se cortam. As jovens que se automutilam geralmente falam de sua sensação de insuficiência, da falta de amor e ausência de afeto, especialmente aquela que adviria dos pais. Os adolescentes com inclinações mais direcionadas ao suicídio dizem que se odeiam ou que não gostam de si. E não sabem o porquê, só conseguem relatar que isso já lhes acomete há muito tempo e que nunca tem fim. A fala de N. (13 anos) é ilustrativa e reforça essa premissa:

[...] eu me acho estranho sabe... sem dizer que eu... desde pequeno eu sempre me senti um lixo na verdade. Eu sorrio de vez em quando e tals, mas tem vez que eu... ultimamente na verdade né... eu to me sentindo morto por dentro. [...] uma vez eu tava... esses tempos ainda, mês passado ou retrasado eu acho, eu tava tão bravo que comecei a socar a minha própria cara. Eu ficava me socando, me socando, na minha barriga, minha cabeça, tudo, dava cotovelada no estômago, ficava puxando meus cabelos, fazia de tudo de errado [...] eu tava voltando a me odiar aos poucos.

Isso demonstra uma sutil diferença entre aqueles jovens que utilizam os cortes como forma de alívio, de extravasar sua tensão, e os que possuem uma tendência maior ao suicídio, e distancia-os minimamente. Além disso, demonstra uma divergência em relação aos afetos que inundam o indivíduo em cada contexto específico e demonstram que muitos adolescentes que se cortam não querem morrer, querem encontrar uma forma de continuar vivos.

Obviamente, não estamos negando que práticas recorrentes de automutilação possam ser preceptoras de tentativas de suicídio. Até mesmo porque, as orientações técnicas e publicações sobre o tema, oriundas da Política Nacional de Prevenção à ALNS – Autolesão Não Suicida – (Brasil, 2019) considera a autolesão um fator de risco para a probabilidade de suicídio *a posteriori*. Contudo, estamos apenas salientando os detalhes nas narrativas que nos chamaram atenção e deram margem para delimitar uma possível diferença, a fim de contrastá-las para melhor compreendê-las.

Além disso, reforça que há distinção entre uma ALNS e uma tentativa de suicídio, corroborando com as publicações atuais.

Outros elementos de análise

Entre alguns dos elementos de análise que se entrelaçam na discussão, o afeto e o olhar (seja na forma de compreensão ou de contornos) são investimentos parentais essenciais para o desenvolvimento do sujeito e condição básica desde a fase de desenvolvimento do narcisismo primário. É na relação com as figuras de cuidado da infância que se construirá a imagem simbólica que cada um tem de si (Dolto, 2008). Na adolescência, apesar da necessidade de afeto advinda dos pais ainda parecer bastante intensa, há outros objetos de amor e há também outros para os quais ser um objeto de amor. Esses objetos e os vínculos estabelecidos são elementos fundamentais na construção da imagem do adolescente, pois ao mesmo tempo em que ele está se diferenciando da família de origem, busca um lugar de pertencimento social entre os pares.

Sendo assim, é preciso ficar atento às relações significativas dos adolescentes, sejam elas familiares, de amizade ou amorosas, pois os vínculos afetivos são extremamente importantes no caso de jovens que se utilizam da automutilação como descarga. Essas relações servem muitas vezes de suporte emocional e refúgio em momentos de tensão. Por isso, cada um desses laços que se rompe traz um risco de o fenômeno emergir.

Porém, muitas vezes, a busca por afeto, pertencimento e aceitação é frustrada mesmo entre os pares. Um bom exemplo disso é o *bullying* que quatro das entrevistadas comentam ter sofrido. Duas delas relatam explicitamente que essa situação de humilhação reforçou a sensação de insuficiência e agravou sua angústia. Esse fato também as levou a se cortarem em certos momentos:

“eu sofria muito bullying porque eu sou magra, então muita gente falava que eu era seca, não sei que, não sei que, e faziam muito bullying comigo então eu ficava muito mal” (E., 14 anos).

“eu tinha um colega [...] aí ele fazia bullying comigo, eu sofri bullying durante quatro anos seguidos. E eu acho que isso também é um fato que ajudou em tudo isso sabe” (F., 13 anos).

O reconhecimento dos pares é elemento fundamental na construção de identidade do adolescente e para a busca de pertencimento. Silva e Dias (2019) demonstram que serão “as amizades, os relacionamentos amorosos e relações sociais que oferecerão os significantes a serem inscritos e que irão circunscrever, modelar e constituir o novo corpo imagético adolescente” (p. 27). E como a identidade é inseparável do valor (Barros Filho; Lopes; Ssler, 2005), com a constituição da própria imagem prejudicada em virtude da falha no processo especular, o adolescente perde também o seu valor. Ao espelhar-se no outro e receber de volta um reflexo distorcido, diferente do que esperava, ou ao não receber o afeto, a confirmação de que necessita para estabelecer-se como sujeito no mundo (encontrar um lugar, um *lócus*), esses jovens são inundados pela tristeza e efervescidos pela raiva:

“eu faço os cortes assim e tipo eu vou cortando, cada vez que eu vou cortando assim, parece que é uma raiva que eu to descontando sabe, nos meus pulsos” (L., 16 anos).

“quando eu to com raiva, quando eu to triste, eu vou lá e faço isso, sabe, e alivia minha dor realmente, a minha raiva sabe” (M., 15 anos); “eu não queria descontar a tristeza e a raiva que eu sentia nos outros, então eu descontava e mim mesma” (E., 14 anos).

Mas, de onde surge a ideia de se cortar? Todas as adolescentes relataram que iniciaram a prática baseadas em exemplos de pessoas que se cortavam, comentários de outras meninas que já se utilizavam dos cortes para aliviar a dor ou ainda de informações da *Internet*. Isso sugere certo efeito de contágio que o fenômeno possui entre as jovens. Forbes (2017) chama de *prêt-à-porter* (pronto para

vestir) um modelo de sofrimento que o sujeito toma emprestado de outro na falta de uma expressão singular da dor. Fortalece esse argumento o pensamento de Nietzsche (2017), ao dizer que “reduzir uma coisa desconhecida a outra conhecida alivia, tranquiliza e satisfaz o espírito, dando-nos, ademais, um sentimento de poder” (p. 50).

L. menciona que começou a se cortar porque sua tia o fazia e porque era “modinha” na época, mas depois não conseguiu mais parar. A adolescente E. comenta que o início de seus cortes aconteceu porque “*via muito na internet esses negócios de cortes*”. No mesmo sentido, M. declara que começou a se cortar porque as amigas estavam se cortando e lhe disseram que era muito bom e que aliviava a dor. E mais, ao experimentarem os cortes, isso as aliviou realmente, confirmando os discursos alheios e suas expectativas de alívio.

Sendo o sujeito um ser de linguagem, o inominado apavora, angustia e o inunda de mal-estar. Por isso buscamos explicação, algo familiar, um padrão, algo que nos dê um mínimo de segurança e que garanta certa permanência. Queremos um norte para guiar nossos passos e diminuir a sensação desesperadora de liberdade, de vazio e de desamparo. Nietzsche (2017) traz uma reflexão neste sentido:

[...] uma explicação qualquer é preferível à falta de explicação. Como, na realidade, trata-se apenas de se livrar de representações angustiantes, não se olha bem de perto os meios que conduzem à sua consecução. A primeira representação em virtude da qual o desconhecido se declara conhecido faz tão bem que a temos por verdadeira (p. 51).

No caso das adolescentes entrevistadas fica clara essa situação. O fenômeno se replica e se espalha, contagiando jovens por todos os lugares. Depois de tocadas pelo alívio que a automutilação traz, a compulsão que a prática encerra faz com que os cortes se transformem em uma espécie de vício:

“[...] eu não queria mais fazer isso aí, só que eu não consigo parar, parece que eu já peguei um vício assim que não dá mais pra parar” (L., 16 anos).

Em resumo, além da afirmação das adolescentes de não sentirem a dor física dos cortes, elas relatam que os cortes aliviam a dor emocional e que não conseguem parar com a prática.

A prevalência no sexo feminino

Após reunir sujeitos para a amostra ficou evidente a grande proporção de meninas que se utilizam da automutilação em comparação aos indivíduos do sexo masculino. Dentre todas as informações sobre adolescentes que se automutilam ou já se automutilaram, cerca de vinte jovens, houve relato de somente três meninos, o que resulta num percentual de 15%. Se considerarmos somente os que foram entrevistados, um menino e sete meninas, o percentual de indivíduos do sexo masculino cai para 12,5%.

Os motivos pelos quais esse fenômeno é prevalente no sexo feminino podem estar embasados na ideia de Le Breton (2010), relativa à construção cultural de gênero: o masculino com maior tendência à agressão contra o exterior, contrapondo-se à característica feminina de interiorizar o sofrimento. Para o autor, essa diferença na forma de expressar o sofrimento revela paradigmas educativos impostos na construção de gênero, baseados em valores que a sociedade legitima a cada um. O masculino valorizado pelas características viris, agressivas e másculas, enquanto o feminino pela fragilidade, sensibilidade e compassividade. Em ambos os casos, seja na agressão contra o mundo ou na autoagressão, neste caso a automutilação, essas condutas são pedidos de ajuda, de acolhimento e de compreensão.

A incidência da automutilação na modernidade

Aludindo novamente a Forbes (2016), pode-se dizer que a automutilação na adolescência contemporânea é uma inusitada forma de expressão do sofrimento que “se adapta ao relevo social de uma época” (p.186). Nosso tempo, era da informação digital e redes sociais, é também uma sociedade narcísica, sustentada pela

imagem. O narcisismo, conforme Dunker (2017) é “uma relação a dois, não um indivíduo apaixonado por sua imagem” que “precisa desesperadamente de outros por meio dos quais ele pode receber e confirmar sua própria imagem atraente de fascinação” (p. 266). Desta forma, as redes sociais, as *selfies*, as postagens muitas vezes maquiando a realidade e mostrando uma vida *fake* são também espaços onde o jovem contemporâneo se expressa, se mostra, busca validação e confirmação.

Esse palco onde o sujeito se apresenta nem sempre lhe dá o devido retorno, não lhe responde conforme o esperado. Não há aplausos após o espetáculo. Mais uma tentativa frustrada de validar uma imagem, de confirmar seu eu. A comparação entre o que posta e aquilo que vê no espelho mostra uma distância, aparentemente intransponível, entre o que ele é e como gostaria de ser visto pelo outro.

Fernando Pessoa, nos versos de *Livro(s) do Desassossego* (2015), poetizou que “o criador do espelho envenenou a alma humana” (p. 74), precisamente porque muitas vezes o fato de contemplar-se é tão significativo (quer seja encantador ou terrível), que depois desse ato, tudo acontece em virtude ou por intermédio da própria imagem. E, além disso, precisamos considerar o dado de comparação que o olhar-se encerra, pois o rosto que se enxerga no espelho não é o mesmo no olhar do outro que nos vê.

A exacerbação da condição narcísica do indivíduo moderno pode ser fruto do aumento (ou, talvez, do reconhecimento) de uma poderosa sensação de vazio, que abre espaço para inúmeras expressões inusitadas de prazer e dor. Ambivalências do humano, essas duas sensações nem sempre são bem definidas e muitas vezes andam juntas. Como postulou Freud (2011), há um aspecto masoquista na pulsão, em que a satisfação como forma de descarga está diretamente ligada à dor. Não estamos afirmando o caráter masoquista da automutilação em si, mas da pulsão que lhe origina. Portanto, em tempos narcísicos, o destino da pulsão é frequentemente o próprio corpo.

Em suma, a mudança na estrutura da sociedade contemporânea e, por conseguinte, as transformações do laço social na modernidade, nos levam a crer em uma forma singular (e fracassada) de busca por si mesmo e por um lugar no mundo, exacerbando um narcisismo que precisa cada vez mais investimento, pois o que se faz é sempre insuficiente. Com isso vem uma metamorfose das relações, consigo, com o outro e com o mundo. Essa mudança fragiliza as relações e desvela a vulnerabilidade de um eu desamparado, desnorteado, que não sabe o que fazer para minimizar seu sofrimento. Logo, a saída é compensar seu abandono e insuficiência investindo mais e mais em si mesmo, ainda que seja através de uma vida *fake* nas redes sociais ou com cortes no próprio corpo.

Considerações finais

Cartografar os sentidos da automutilação no território da adolescência, muito mais do que nos trazer respostas, abriu-nos um amplo leque de novos terrenos a explorar. A partir dos dados e resultados da pesquisa, inauguramos vários novos problemas a serem investigados e encaramos uma extensa multiplicidade de vieses a considerar na busca pelo entendimento do fenômeno, apesar de o trabalho ter mapeado alguns importantes elementos que contribuem para o fenômeno da automutilação.

O principal resultado da pesquisa é que o fenômeno da automutilação não possui um sentido em si (ou mesmo sentidos), mas é a busca por um sentido, que na falta de um símbolo, de uma metáfora que alivie um sofrimento que não encontrou lugar, transborda para o corpo. Por isso, pode ser encarado como uma forma de mal-estar contemporâneo, não específico da adolescência, mas bastante presente nessa fase do desenvolvimento.

Deduz-se uma prevalência do fenômeno no sexo feminino considerando a proporção de meninas entrevistadas em relação aos meninos, bem como das informações relativas a sujeitos que se cortam serem também maiores no sexo feminino. O efeito de

contágio da automutilação também pode ser inferido pelo exposto nas narrativas de todos os adolescentes, tanto em relação a influências diretas, ou seja, aquelas advindas de pessoas próximas que se utilizaram dos cortes para aliviar a tensão, quanto aos estímulos virtuais que pululam na *Internet*.

Há diversas condições que podem levar o jovem a cortar-se, porém, é impossível limitá-las a questões específicas, pois muitos são os atravessamentos. Muitas das adolescentes relataram problemas na relação com os pais, ou ao menos com um dos genitores, fator bastante relevante para o entendimento do fenômeno. Entretanto, sempre há condições e/ou elementos singulares em cada história que influenciam (ou reforçam) o estímulo para cortar-se. O *bullying*, por exemplo, exerce uma forte influência na motivação para automutilar-se quando está presente no cotidiano dos adolescentes. Contudo, mesmo alguns que não o sofreram, são sequestrados pela insuficiência e acabam se utilizando da automutilação como saída para sua dor.

A modernidade é um tempo fecundo para o surgimento de formas inusitadas de expressão do sofrimento devido à sua característica notadamente narcísica, que leva o sujeito a investir cada vez mais em si mesmo. Aliás, a sensação de não-lugar leva a procurar formas de sofrer que tragam algum pertencimento e certa forma de compartilhamento da dor. Assim, na falta de soluções simbólicas para isso, o corpo é o local possível de investimento e de expressão desse sofrimento.

A automutilação na adolescência é um fenômeno intrigante. Estudá-lo, apesar de ter possibilitado algumas breves elucidações, trouxe também, e principalmente, inúmeras novas questões a serem investigadas. Ainda há muito desse terreno a ser explorado, e quanto mais o conhecemos, mais ele revela ambientes escuros que estavam encobertos no cenário.

Enfim, a automutilação pode ser um signo, um sinal e/ou um sintoma. Signo tendo em vista que precisa articular-se a outros significantes para adquirir um sentido. Sozinha e fora de contexto, possui uma forma, mas é vazia de significado. É ainda um sinal,

pois funciona como indício, um anúncio de que há uma dor subjacente. Por fim, é também um sintoma, uma névoa que encobre o real do sofrimento.

Referências

ASSUMPÇÃO, A. P. V. de A. **O Discurso da Falta e do Excesso: a automutilação**. 2016. 100 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/O-Discurso-da-Falta-e-do-Excesso_A-Automutila%C3%A7%C3%A3o-Ana-Paula-Vieira-de-Andrade-Assump%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BARROS FILHO, C.; LOPES, F.; ISSLER, B. **Comunicação do Eu: Ética e Solidão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOSI, A. Fenomenologia do Olhar. *In*: NOVAES, A. (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 1988, p. 65-87.

BRASIL. **Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Diário Oficial da União: seção 1, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 1-2, 29 de abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm.

COSTA, A. *et al.* **Adolescência e Experiências de Borda**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004.

COSTA, V. A. de S. F.; MELO, M. de F. V. de. A Carência de Fronteiras na Adolescência da Atualidade: o adolescente em pane? **Subjetividades**, Fortaleza, v. 17, n. 3, p. 13-22, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/5571/pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <<http://www.brunovivas.com/wp->

content/uploads/sites/10/2019/04/psicodiagnoc3b3stico-v-jurema-alcides-cunha.pdf >. Acesso em: 02 abr. 2020.

DEWES, J. O. **A Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling**: uma descrição de método. Monografia (Bacharelado em Estatística) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, Sofrimento e Sintoma**: uma Psicopatologia do Brasil entre Muros. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, C. I. L. **Reinvenção da Intimidade**: Políticas do Sofrimento Cotidiano. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

FORBES, J. **Inconsciente e Responsabilidade**: Psicanálise do século XXI. Barueri: Manole, 2012.

FORBES, J. **Você quer o que deseja?**. 12 ed. Barueri: Manole, 2016.

FORBES, J. **Você Sofre para não Sofrer?** Desautorizando o Sofrimento prêt-à-porter. Barueri: Manole, 2017.

FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**. São Paulo: Companhia da Letras, v. 12, 1915/2010.

FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**. São Paulo: Companhia da Letras, v. 16, 1924/2011.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **O Seminário**: livro 5: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

LANDIM, R. A. **A relação entre modernidade e cristianismo em O Anticristo**. *Sacrilegens*. Juiz de Fora, v. 10, n.1, 22-32. Jan-jun., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/26741/18448>. Acesso em: 09 jul. 2020.

LE BRETON, D. **Antropologia da Dor**. Trad. Iraci D. Poletti. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

LE BRETON, D. **Desaparecer de Si**: uma tentação contemporânea. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2018.

LE BRETON, D. Escarificações na Adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a. 16, n. 33, p. 25-40, jan./jun. 2010.

LE BRETON, D. O Risco Deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. **Revista de Ciências Sociais – Política e Trabalho**, v. 2, n. 37, p. 33-44, dez. 2012.

MENNINGER, K. A. **Eros e Tântatos**: o homem contra si próprio. São Paulo: IBRASA, 1938/2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NIETZSCHE, F. W. [1888]. **Crepúsculo dos Ídolos**: a Filosofia a Golpes de Martelo. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do Método da Cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PESSOA, F. **Livro(s) do Desassossego**. São Paulo: Global, 2015.

RASSIAL, J. J. **O Adolescente e o Psicanalista**. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

SILVA, J. C.; DIAS, J.M. O Signo da Falta: a automutilação na adolescência. **Boletim Entre SIS**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 21-30, jan./jun. 2019.

SILVA, N. S. da. **Tatuagens**: Sujeitos e Sentidos. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Naiara_Silva.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SPINOZA, B. de. [1677]. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TORRINHA, F. **Dicionário Latino Português**. 2. ed. 1942.

VILHENA, J.; ROSA, C. M.; NOVAES, J. V. Narrando dores: A tatuagem como narrativa. **Cadernos de Psicanálise**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 33, p. 129-154, dezembro de 2015. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cadpsi/v37n33/v37n33a07.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Capítulo 5

Análise de uma comunidade escolar em contexto de pandemia de Covid-19

Ana Flávia Fuerstenau¹
Ana Luisa Teixeira de Menezes²

Escrevo³ este capítulo a partir de uma experiência de estágio, ao final da graduação, em 2020, que teve grande impacto em minha formação como psicóloga. Por meio das atividades do Laboratório de Práticas Sociais (LAPS) da UNISC, tive acesso à comunidade escolar de Santa Cruz do Sul/RS e região, em um contexto de caos e insegurança ao início da pandemia de COVID-19. O trabalho realizado será descrito ao longo deste texto, em que relato minha experiência, junto à 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE), de inserção comunitária, em uma metodologia de pesquisa ação-participante.

O objetivo inicial de minha inserção foi a coparticipação na busca ativa pelos alunos em situação de evasão escolar devido à condição de trabalho remoto causado pela pandemia. Este trabalho foi denominado *Projeto Ao Encontro*, e foi elaborado em uma parceria do LAPS com a 6ª CRE. Ao longo das semanas, identificamos uma demanda de acolhimento às orientadoras escolares, que se viam sobrecarregadas pelas exigências trazidas pelo novo contexto. Dentre o grupo de estagiários, fui designada para atender a essa demanda, e redirecionei meu objetivo para

¹ Mestranda, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: anafuerstenau@gmail.com.

² Professora, Programa de Pós-graduação em Educação e Psicologia da UNISC. E-mail: luisa@unisc.br.

³ O texto é escrito em primeira pessoa do singular, pois o relato de experiência é de Ana Flávia, orientado e supervisionado pela professora Ana Luisa.

oferecer apoio e suporte em saúde mental aos orientadores das escolas estaduais e municipais da região de Santa Cruz do Sul/RS. Descrevo esta jornada apresentando, em primeiro momento, a psicologia comunitária e a metodologia que dela se dispõe para atuação no campo, seguido pelas etapas do meu processo e as vivências realizadas.

Alguns preceitos teóricos da psicologia comunitária

Na América Latina, a denominação “Psicologia Comunitária” é utilizada desde 1975, como uma nova psicologia social. Essa demanda surgiu pela preocupação de psicólogos latino-americanos com os escassos resultados sociais da psicologia tradicional e pelas características particulares do continente e os problemas que enfrenta. A psicologia comunitária se orienta por uma práxis libertadora, a partir das próprias condições (potenciais) de desenvolvimento da comunidade e de seus moradores. A essência deste trabalho é compreender o modo de vida da comunidade e auxiliar na realização de seus potenciais de desenvolvimento pessoal e social (Góis, 2007).

Cezar Wagner de Lima Góis comandou a construção da Psicologia Comunitária em Fortaleza (Ceará), dentro do marco da Psicologia da Libertação. Esta última é entendida como uma área da Psicologia Social voltada para a compreensão da atividade comunitária como atividade social significativa própria do modo de vida da comunidade. Essa atividade social abarca seu sistema de relações e representações, modo de apropriação do espaço físico-social, a identidade pessoal e social, a consciência, o sentido de comunidade e os valores e sentimentos aí implicados. A Psicologia da Libertação tem como objetivo a expressão e o desenvolvimento do sujeito na comunidade, mediante o aprofundamento da consciência dos moradores com relação ao modo de vida da comunidade, com a organização de um esforço interdisciplinar voltado para a organização e desenvolvimento das pessoas, dos grupos e da comunidade em si (Góis, 2007).

A psicologia comunitária estuda os significados e sentidos, assim como os sentimentos pessoais e coletivos da vida da comunidade e sua forma de manifestar-se nas atividades e condições gerais de vida dos moradores. Isto significa compreender as necessidades destas pessoas e a importância do compromisso que o psicólogo comunitário tem com a comunidade em que atua. Para construir a noção do morador como sujeito ativo e responsável dentro da comunidade, compreendemos que a Psicologia Comunitária deve avançar objetivamente para o tema da conscientização, e que as práticas comunitárias não podem ser consideradas somente como práticas instrumentais ou comportamentais. Também consideramos os processos conscientes e as demais funções psicológicas superiores, especialmente a afetividade (Góis, 2007).

Podemos dizer, a partir daí, que o sentido último da Psicologia Comunitária é a contínua busca de vida e humanização pelos moradores de uma comunidade, pois esta nos parece ser a vocação do sujeito para superar-se como ser vivo e livre que de fato o é. Reconhecemos que nossa concepção de Psicologia Comunitária contém valores arraigados nas ciências sociais e humanas em nosso país, valores baseados na história, no sofrimento e miséria de nosso povo, bem como numa ideologia de mudança social, de libertação (Góis, 2007, p. 81).

Como comunidade, entendemos uma instância da sociedade ou da vida de um povo que a reflete com uma dinâmica própria. É um lugar de moradia, de permanência duradoura, de crescimento, de proteção. Apresenta seu próprio sistema sociopsicológico, cheio de contradições, antagonismos e interesses comuns; intermedeia a vida familiar e a vida social, que confirmam o indivíduo como membro de uma determinada cultura e identidade local. Muitas vezes, esses fenômenos não são conscientes, por isso é necessária a inserção no local: assim se compreende o código cultural do lugar, e o processo de identificação entre profissionais e moradores pode se realizar.

De acordo com o autor, a atuação deste profissional não deve apoiar-se apenas em diagnósticos, levantamento de dados, porcentagens, tabelas ou índices; é necessária uma fundamentação qualitativa, como componente complementar essencial. Na verdade, não há uma oposição entre o quantitativo e o qualitativo, embora exista uma tensão a respeito disso, pois ambos são aspectos contínuos de uma comunidade, e tudo deve ser levado em consideração.

Os caminhos metodológicos de uma análise comunitária

Quando consideramos o que fazer e como fazê-lo em saúde comunitária, vemos que a opção metodológica mais adequada é o método facilitar-pesquisando, por ele tomar como ponto de partida a realidade local e seus problemas, e se constituir como método participativo, dialógico, reflexivo, vivencial, problematizador.

E mais, nele se vê o morador não apenas do ponto de vista ontológico ou histórico-cultural, mas bem mais adiante, numa realidade periférica de cortiço e senzala, na perspectiva de um indivíduo que é histórico e socialmente oprimido e explorado, porém, potencialmente capaz de agir coletivamente em favor da mudança positiva da comunidade em que vive e de si mesmo (Góis, 2007, p. 143-144).

Contribuir com a construção da saúde da comunidade e de cada um de seus moradores, pelo método facilitar-pesquisando, é dar ênfase aos processos interativos, coletivos e grupais, focando o cuidado ambiental, a mudança social, o desenvolvimento humano e a construção coletiva do conhecimento como constituintes inseparáveis na ação de saúde. Significa agir coletivamente sobre a realidade da comunidade e o movimento da identidade pessoal e social, no próprio processo de construção comunitária de um saber e da saúde individual e coletiva.

O método ação-participante se constitui de ação conjunta realizada com moradores a partir de suas necessidades e objetivos, que são identificados por meio de diálogo-problematizador e do

entendimento que os participantes têm de sua realidade, de suas próprias necessidades e das formas coletivas de atendê-las. A inserção do profissional de saúde se dá no sentido de contribuir ativamente com os esforços dos moradores para transformar sua realidade, implicando a presença ativa de todos (profissional e moradores), em relação colaborativa de troca.

A ação-participante é traduzida, então, em ações coletivas em que os moradores definem suas lutas, seus desafios, o que pretendem atingir, como vão fazer e o que corresponde como tarefa a cada participante. Baseados num certo conhecimento da realidade e de suas limitações, os moradores procuram agir em conjunto para aprofundar esse conhecimento e lidar com objetivos que, na maioria das vezes, ao serem alcançados, beneficiam a todos ou a uma parcela mais necessitada da comunidade.

Brandão e Borges (2007) definem a pesquisa participante como um modelo de investigação social que, entre suas diferentes alternativas, alinha-se a projetos de envolvimento e mútuo compromisso com ações sociais de vocação popular. A partir desse modelo, atua-se preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares, situando-se em suas realidades e buscando sempre unir a teoria e a prática, em um processo de construção e reconstrução da realidade. De forma geral, deve ser pensado como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária.

Minha inserção na comunidade escolar passou por diferentes contextos e situações, desde o convívio com estudantes e professores até o convívio com a coordenadoria de educação da região. O processo de conhecer, relacionar-se, possibilitar trocas, tem acontecido em diferentes âmbitos, de forma que minha análise não poderia deter-se a um grupo apenas. O que escrevo, portanto, engloba a vivência com toda esta comunidade escolar, seguindo a narrativa das fases um, de entrada e inserção na comunidade, e dois, de aprofundamento da ação na comunidade. As demais três fases constituem uma continuidade da ação comunitária, mas não foram realizadas em minha prática.

(i) Fase 1 - Entrada e inserção na comunidade: momento de ambientação, interação, construção de confiança; identificação recíproca; expressão de sentimentos positivos; convivência com as lideranças locais; problematização inicial das próprias posturas profissionais; construção de uma relação inicial de cooperação, etc.;

(ii) Fase 2 - Aprofundamento da ação na comunidade: mapeamento sociopsicológico e ambiental da comunidade; conhecimento dos problemas e necessidades locais; identificação do potencial de ação coletiva; conhecimento da experiência acumulada; análise das atividades existentes; ações de promoção e prevenção em saúde, etc.

Problematizações iniciais da minha prática

No início do mês de março de 2020, os estabelecimentos públicos de Santa Cruz do Sul foram fechados por tempo indeterminado, conforme Decreto nº 10.565, de 19 de março de 2020 (Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Sul, 2020). Este Decreto surgiu em consequência do surto da doença COVID-19, causada pelo novo coronavírus, configurando Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, conforme Decreto da OMS, em 30 de janeiro (OPAS, 2020). Os primeiros casos ocorreram na província de Hubei, na China, e logo atingiram uma proporção global de contaminação. Em 11 de março, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, termo usado para reconhecer que, no momento, havia surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Somamos, até meados de 2023, mais de 37 milhões de casos confirmados, e mais de 700 mil óbitos, números jamais vistos antes na história do país (Ministério da Saúde, 2023).

O alto grau de transmissão do vírus forçou o mundo a parar suas atividades normais. O isolamento social, experienciado no mundo inteiro desde março de 2020, afetou a humanidade para muito além de sua saúde física. A mudança de rotina incluiu deixar de circular; em grande parte dos casos deixar de trabalhar;

permanecer dentro de casa; sair somente quando necessário; dobrar cuidados básicos de higiene; quando fora de casa, circular sempre protegido por máscara; notificar sintomas e manter-se atento em caso de suspeita.

Embora houvesse, desde o decreto da OMS, uma mobilização nacional para a construção de leitos de UTI e para a compra de todo o material de apoio necessário, não haveria espaço suficiente para que 20% da população brasileira utilizasse deste serviço. Por essa razão, decretou-se no Brasil a medida de isolamento social como medida de prevenção da contaminação, especialmente aqueles que são mais vulneráveis, considerados como “grupo de risco”. Este comportamento se repetiu na grande maioria dos países.

Em Santa Cruz do Sul, as aulas das escolas estaduais foram suspensas em 19 de março de 2020 e retomaram suas atividades de maneira remota a partir do dia 1º de junho do mesmo ano. O poder executivo estadual comprometeu-se com a garantia de acesso a todos os níveis da rede pública, disponibilizando recursos para pais e/ou responsáveis com dificuldade de acesso via *Internet*. Essa modalidade de ensino, embora satisfatória, não substituiu o ensino presencial, de forma que as autoridades seguiram elaborando estratégias para melhor administrar a educação em período de pandemia (Portal Gaz, 2020).

As 95 escolas abrangidas pela 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE), incluindo 18 municípios (entre eles Santa Cruz do Sul), adotaram o método de distribuição de material para os alunos trabalharem em casa. Com aulas virtuais, os encontros entre alunos e professores seguiram acontecendo. Semanalmente, os alunos retiravam na escola o material a ser trabalhado em casa, e tinham um prazo para devolução presencial das atividades. Em sequência, os professores coletavam o material e o avaliavam. Esse método proporcionou a avaliação dos alunos à distância, bem como a continuidade do ano letivo.

Por essa razão, os estagiários do curso de Psicologia também tiveram suas atividades suspensas, e após três meses de isolamento social, pudemos retomar atividades presenciais de estágio, mas em

novo local junto à 6ª Coordenadoria Regional de Educação. A proposta se tornou possível devido à criação do projeto *Ao Encontro*, e então se uniram duas potências (LAPS e 6ª CRE), a fim de atuar junto à comunidade escolar na promoção da saúde.

Ambientação, interação e convivência com as lideranças

A 6ª CRE está localizada em uma região central, ao lado do Fórum, da Polícia Civil, do CISVALE (Centro Regional de Referência em Saúde do Trabalhador da Região dos Vales), da antiga Estação Férrea da cidade, entre outros locais de suma importância para a gestão do município. Por sua referência, a 6ª CRE lida com mais de 15 municípios, da região dos Vales, e todas as suas escolas, de forma que são muitos os funcionários que circulam normalmente naquele prédio. Em virtude da pandemia, esta circulação foi severamente reduzida, mas ainda assim havia uma importante movimentação de pessoas lá dentro. Pareceu-me haver uma leve predominância do gênero feminino dentre o corpo de funcionários. Durante meu trabalho, pude experimentar alguma troca com alguns deles, pois os setores se intercomunicam com bastante naturalidade. A disposição das salas facilita a comunicação: com as portas sempre abertas e as janelas proporcionando trocas de ar constante, era fácil ver uns aos outros, de forma que, nos primeiros dias, constantemente alguém vinha até nossa sala e nos dava as boas-vindas.

Com a redução das horas semanais para 12 (antes eram 16 horas), distribuimos nossos turnos conforme a possibilidade de cada estagiário, buscando estar sempre em duplas. Dispúnhamos de dois computadores na sala e, seguindo as medidas de higiene, cada estagiário ocupava um equipamento. A supervisora local do nosso trabalho utilizava seu celular como ferramenta principal. Com a situação de pandemia, suas tarefas eram feitas através de *WhatsApp* e de chamadas on-line, de forma que ela passava boa parte do tempo em contato com as escolas da rede.

Quanto à nossa convivência, havia sempre um clima de descontração e, ao mesmo tempo, bastante foco no trabalho de formação do projeto. Em ambiente agradável, sentia-me à vontade para expressar dúvidas, propor coisas, fazer perguntas e trocar ideias. Também foi um bom momento para aproximar-me de outros estagiários do LAPS, e essa aproximação possibilitou uma porção de trocas: o que vínhamos fazendo até ali, onde desejávamos chegar, que estratégias vínhamos colocando em prática, e como faríamos, juntos, a execução do projeto que estávamos elaborando.

Problematização das próprias posturas profissionais

A mudança de estratégia de trabalho, no entanto, demorou um tempo a ser processada. A parte inicial do projeto deteve-se ao pensar, coletivamente, nas formas de atuação da Psicologia no universo da Educação em meio à pandemia. Unidas, lideranças das duas áreas alinharam ideias e assim construímos, todos juntos, um trabalho possível, palpável, visando à promoção de saúde. Estes encontros se deram de maneira virtual, através de chamadas coletivas, e também presenciais, através da frequência dos estagiários à Coordenadoria.

Nos encontros presenciais, nós, estagiários, discutimos diversas vezes a respeito da forma como deveria ser feito nosso trabalho. Foram frequentes, as dúvidas sobre nossa atuação, sobre o papel do psicólogo no processo de intervenção comunitária. Sentimos o chamado do projeto para a busca ativa, para um movimento ativo de ir atrás daqueles alunos que poderiam se beneficiar de nossas escutas e nosso suporte. Esse movimento, no entanto, pareceu pesado demais em diversos momentos. Sentimos como se tivéssemos de dar passos maiores que nossas pernas, e em muitos momentos nos sentimos sozinhos, como se a execução do projeto dependesse exclusivamente de nós. Nesse momento, pudemos conversar abertamente sobre esse sentimento de

sobrecarga, e vimos o quanto de nossas práticas ainda nos colocava em uma postura passiva diante da Psicologia.

Dentre os debates que tivemos, pudemos levantar questionamentos sobre como se dão as práticas do estagiário de Psicologia, como assumimos (ou não) os desafios e o quanto estamos dispostos a doar-nos, para além das exigências formais da instituição. O fato de nosso estágio não ser remunerado pode ser um importante contribuinte para o sentimento de “esperar ser cobrado” enquanto aluno, em vez de “ir atrás” enquanto profissional comprometido com seu trabalho e sua formação acadêmica. Foram momentos de importante questionamento e reflexão sobre nossa forma de atuar, visto que a inserção comunitária exige, antes de mais nada, uma postura ativa do próprio analisador.

Construção da relação inicial de cooperação

Dada esta condição de uma equipe heterogênea, identificamos a necessidade de alinhar forças de trabalho entre o LAPS, a 6ª CRE e as escolas abrangidas. Com a situação de pandemia, absolutamente todas as formas de atuação sofreram modificações, então naturalmente as dificuldades englobaram não só as instituições e pessoas envolvidas, como também a dinâmica de toda a humanidade: a necessidade de respeitar o distanciamento, a impossibilidade de fazer visitas presenciais às escolas e até mesmo de reunir-nos enquanto equipe de trabalho.

Uma vez que a relação de cooperação entre LAPS e CRE começou a solidificar-se e as lideranças tiveram suas demandas compreendidas, após tantos diálogos e compartilhamentos de pontos de vista, iniciou-se o processo de construção da relação com as orientadoras das escolas. O início deste vínculo foi organizado pela CRE, que possuía todos os contatos e já havia contatado as escolas a respeito do projeto. As orientadoras estavam encabeçando esta parceria, sendo, frequentemente, as responsáveis pelo fornecimento dos dados necessários sobre a situação dos alunos.

Dessa forma, nossa atuação precisaria ter início com elas, que estão em contato direto com as famílias envolvidas com cada escola. O problema é que, neste meio de campo, identificamos uma necessidade urgente de acolher as próprias orientadoras. Suas falas vinham carregadas de pedidos de ajuda, pela dificuldade de lidar com o excesso e a complexidade de trabalho que o ensino a distância estava criando.

Conhecimento dos problemas e necessidades locais

O estreitamento do contato e do vínculo com a comunidade escolar possibilitou novos diálogos, pautados na sinceridade e na construção coletiva. Como a mais importante forma de intervenção da Psicologia, estivemos provocando, constantemente, a abertura de espaço para trocas mais sensíveis, que dessem vazão às angústias causadas pelos problemas e carências vividos por cada um. Através das falas das orientadoras, conhecemos não só a situação em que vivem as famílias dos alunos, como também a situação dos orientadores e de toda a equipe de funcionários das escolas.

Nessa nova estratégia de ensino híbrido, os efeitos colaterais foram variados e profundos. Uma medida plausível para evitar maiores transtornos com o calendário escolar acarretou em uma série de desafios para todos: os alunos encontram dificuldades para manter uma rotina de estudo; as famílias encontram dificuldades para lidar com seus filhos confinados e com a eventual necessidade de auxílio para realizar as tarefas; e a escola encontram dificuldades para manter sua qualidade de trabalho e a proximidade com os alunos. Basicamente, podemos resumir a condição de isolamento social como um grande catalisador das mudanças graduais que a educação vinha sofrendo. O problema é que o mundo, em especial nosso país, não estava preparado para essa mudança.

Os principais problemas enfrentados pela comunidade escolar da região, no que concerne aos alunos e suas famílias, conforme informações fornecidas pela equipe diretiva das escolas, foram: a

falta de estrutura física doméstica, como a carência ou precariedade do acesso à *Internet*; residências de difícil acesso e dificuldade de locomoção; falta de espaço para estudos; a complexidade das organizações familiares, que pode afetar o aluno de forma negativa, como a falta de incentivo e ajuda dos pais e/ou até mesmo um impedimento para o aprendizado em casa; a necessidade dos alunos de auxiliar a família com mão de obra, dada a crise financeira que a pandemia provocou; a falta de uma rotina de estudos, em que muitos alunos perderam o ritmo do comprometimento; o excesso de tarefas acumuladas nas famílias; e a ansiedade provocada pela insegurança e pelo isolamento social.

No que concerne aos problemas do novo modelo de trabalho enfrentados pelos funcionários das escolas, conforme informações fornecidas pelas orientadoras, os principais são: aumento da carga de trabalho; perda significativa do relógio - a modalidade *home office* faz com que estejam o dia inteiro “ligados”, pensando em trabalho; perda do vínculo afetivo com colegas e alunos; dificuldade de acesso e/ou manuseio das ferramentas virtuais; sobrecarga do trabalho *home office* aliado aos cuidados da casa e filhos.

Ações de promoção e prevenção em saúde

Dentre as primeiras intervenções para promoção de saúde estão os encontros feitos com todos os orientadores das escolas abrangidas pelo projeto. Embora o foco principal das reuniões fosse saber mais sobre as situações dos alunos e o que cada orientador vinha fazendo para chegar até eles, foi igualmente necessário acolher as falas carregadas de sentimento. Os orientadores foram divididos por grupos e cada grupo foi delegado a cada um dos estagiários de Psicologia que estavam compondo o projeto. Fiquei responsável por sete escolas de Santa Cruz do Sul, totalizando 13 orientadoras.

Nosso primeiro encontro foi realizado no dia 18 de agosto, e teve a duração de duas horas. Estavam presentes as 13 orientadoras, e o encontro transcorreu de forma que todas

pudessem falar, uma de cada vez, sobre seu trabalho. Logo de início, uma das participantes interrompeu minha fala para perguntar se eu estaria levando-lhes mais trabalho a ser feito, porque já estavam “até o pescoço” de tarefas por fazer. Decidi ceder minha fala para escutá-las, e então esta que havia me interrompido aproveitou seu espaço para expor que havia uma sobrecarga de trabalho para o serviço de orientação escolar; que estava sendo muito difícil manusear os sistemas on-line e a tecnologia envolvida no ensino híbrido; que os alunos estavam mentindo com muita frequência sobre suas atividades; que, em suma, o estresse estava tão intenso que a qualidade de vida delas havia decaído muito. Todas as outras faziam sinais de concordância, fosse pela câmera, pelo microfone ou pelo *chat* do *Google Meet*.

Além destas queixas, as demais também expuseram suas dificuldades em administrar o tempo, pois trabalhar de casa lhes deixava muito tempo on-line, junto da dificuldade em conciliar as demandas domésticas de cuidar da casa e de crianças; a necessidade de uma rede de apoio, que as ajudasse a realizar as buscas ativas dos estudantes que não estavam retornando as atividades; a inacessibilidade de muitas famílias e a angústia que isso lhes causava; o estresse do confinamento e a falta do contato físico; entre outras dores e desafios que caracterizavam o trabalho virtual em meio à pandemia.

Ao fim deste encontro, pedi que cada uma escolhesse uma palavra para descrever seu sentimento atual, e as palavras que apareceram foram: “angustiada”, “esperançosa”, “cansada”, “adaptabilidade”, “conexão”, “desnorteada”, “instabilidade”, “não dar conta”. Pedi também que escolhessem uma palavra que representasse aquilo que necessitavam: “direção”, “esperança”, “fé”, “compartilhar”, “diálogo”, “compreensão”, “paz”, “velho normal”, “sair, viver a vida”, “tranquilidade”. Por último, perguntei o que lhes dava forças para seguir lutando: “acreditar que é possível”, “fé e família”, “a vacina”, “dias melhores virão”, “pensamento positivo”, “os conselhos do meu pai”.

Assim terminamos o primeiro encontro, marcado pela união de todas e uma notável sincronia de sentimentos e esperanças. Encontrar este ponto comum foi fundamental para uma aproximação do vínculo entre elas e também comigo. Formamos uma aliança de trabalho, em que elas puderam se sentir à vontade para expressar suas angústias e necessidades. O êxito deste encontro culminou em um próximo, que teria o objetivo de formar novamente este espaço de construção coletiva de um significado comum.

Em orientação, discutimos sobre o papel ilusório que lhes é atribuído de “salvar alunos”, ao que tentam atender, porém nunca de maneira suficiente, visto que é impossível “salvar” a todos. Isso poderia estar gerando nelas um trabalho excessivamente servil, destituído de sentido e significado, criando também um desejo ingênuo de serem salvas. As expectativas delas quanto ao projeto *Ao Encontro* eram justamente essas: queriam ser salvas desta carga extremamente estressante de ter que “salvar” alguém. Planejamos, portanto, o próximo encontro de forma que pudéssemos revisitar os sentidos e motivações que lhes mobilizaram a escolher esta função no passado.

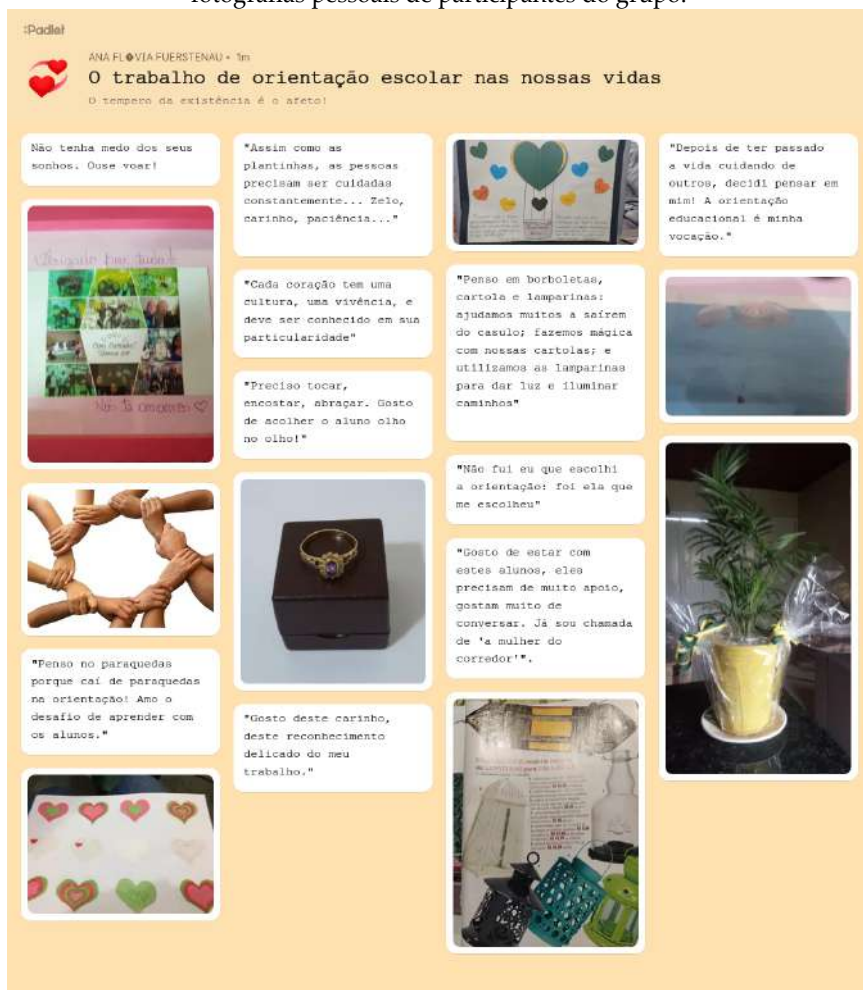
Dessa forma, o segundo encontro ocorreu no dia 1º de setembro, para o qual, conforme previamente solicitado, cada uma trouxe um símbolo ou uma imagem de muito significado para sua trajetória como orientadora. A primeira trouxe um cartão que recebeu de uma aluna, e contou que sua maior motivação sempre foi seu desejo de ajudar as pessoas. A segunda trouxe as imagens de uma borboleta, uma cartola e lamparinas, alegando que seu trabalho envolve ajudar os estudantes a sair dos casulos e iluminar caminhos, tudo isso com muita magia e alguns “milagres”. A terceira contou sua trajetória e enfatizou o orgulho que deu para sua avó por ter escolhido a carreira de licenciatura, trazendo como símbolo seu anel de formatura e uma foto da colega de trabalho, com quem divide função há muitos anos e que foi sua maior incentivadora na escolha de ser orientadora. Ela trouxe, ainda, a seguinte frase como uma grande inspiração: “Não tenha medo dos seus sonhos. Ouse voar”.

A quarta trouxe uma foto sua da época em que escolheu seguir sua vocação, contando sobre seus planos de ser psicóloga e sobre como a orientação lhe aproximou desse papel de auxiliar e escutar aos outros. A quinta explicou que “caiu de paraquedas” no serviço de orientação, e que tem sido um alegre desafio, o processo de aprender a lidar com adolescentes. A sexta compartilhou um mosaico de fotos que recebera de alunos e disse sentir muita falta do contato físico com os alunos, pois isso a encanta e a mobiliza. A sétima trouxe uma estátua de uma mulher cuidando de uma criança, e disse ter sido escolhida pela orientação, e não o contrário; disse sempre ter tido vocação para resolver conflitos, e que as trocas a alimentam e a fortalecem sempre.

A oitava trouxe uma imagem de mãos dadas e disse acreditar muito no trabalho em equipe, contando que tem muito apreço pela escuta e que seus alunos já lhe chamam de “a mulher do corredor”, tamanha sua presteza para auxiliar os estudantes. A nona trouxe um cartão cheio de corações que recebera de alunos, e disse nutrir-se do quanto os alunos têm a ensinar, em uma postura de escutar e não julgar; ela acredita que cada aluno tem um coração que deve ser conhecido e respeitado. A décima e última participante também demonstrou muito carinho por sua trajetória e disse enxergar cada estudante como uma plantinha a ser regada e cuidada com muito zelo.

Este segundo encontro culminou na criação de um *padlet*, conforme imagem a seguir:

Figura 1 - Padlet do encontro. Duas imagens foram removidas pois apresentavam fotografias pessoais de participantes do grupo.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste segundo encontro pude trabalhar com elas a força da união e a produção de sentido. Pudemos trazer mais alma ao seu trabalho, que vem enfrentando dificuldades intensas e duradouras. Ao final, todas agradeceram pelo momento criado, que pode ser entendido como um ritual, um processo de trazer alma, que

segundo James Hillman (2010, p. 28), refere-se ao “aprofundamento dos eventos em experiências”.

Considerações finais

O distanciamento social provocou sérias mudanças no cotidiano da humanidade, afetando todas as famílias, seja econômica, social ou psicologicamente. Em relação à comunidade escolar, é importante salientar que o contexto de pandemia atingiu não somente alunos e seus familiares, mas também professores, funcionários, coordenadores, diretores. Olhando para trás, vemos que aquele era o início de longos dois anos de distanciamento social e de incontáveis adaptações e reformas que a Educação viria a sofrer. O período em que atuei junto à comunidade escolar foi, no entanto, o mais desafiador, por ser marcado pelo primeiro impacto e pelas urgências - tudo era novo, tudo era incerto e tudo era perigoso. O estresse gerado foi de importante significância, tendo tomado os olhares e atenções da Psicologia em uma escala global.

Enquanto agentes de saúde mental em uma comunidade escolar, tornou-se imprescindível direcionar o olhar mais cuidadoso possível para esse novo cenário, que envolveu, apesar de pontos positivos, consideráveis casos de abandono escolar, depressão, pobreza, alienação, violência, carências, etc. Penso que trabalhamos, assim como os bombeiros, acolhendo insurgências e apagando incêndios, e hoje entendo que esta foi a demanda de nossa atuação comunitária. As vivências com as orientadoras, realizadas por mim e por colegas, renderam frutos de grande importância à medida em que fortaleceram seu caminhar. Retomando o paralelo com os bombeiros, oferecer suporte foi como proporcionar um pouco de oxigênio limpo a um ambiente infestado pela fumaça tóxica.

No entanto, é importante considerar que este fogo também atingiu a nós, estagiários, e à comunidade acadêmica de maneira geral. Não há grupos que não tenham sido afetados pelas mudanças globais, e isso se refletiu diretamente na forma como esta

análise aconteceu, isto é, buscando trazer consciência, direção, fortalecimento e senso de equipe. Mais do que nunca, estamos todos aprendendo e lutando por condições melhores de existir e se relacionar. Promover discussões, encontros, buscas, projetos e pontes foi o saldo positivo de todas as etapas desta análise.

Quanto à minha implicação no trabalho, considero que estar em contato com a rede de orientação foi uma tarefa bastante desafiadora para mim, pois os “calejamentos” de muitas orientadoras projetaram certa rigidez e desconfiança do trabalho da Psicologia. Este sentimento de descrédito, de impotência, surgiu em diversos momentos; sentia como um medo de me aproximar de mulheres tão experientes e com demandas tão crônicas. Foi como visitar um sistema consolidado, no qual é necessário muita cautela e sensibilidade para adentrar. Este desafio foi também muito inspirador, pois a partir desta insegurança pude questionar meu próprio papel como estagiária em Psicologia, uma área de trabalho que exige muita coragem e entrega. Nas palavras de Hillman (2010, p. 26), “A tarefa da psicologia é oferecer um caminho e encontrar um lugar para a alma dentro de seu próprio campo”.

Referências

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento de educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.

CÂMARA DE VEREADORES DE SANTA CRUZ DO SUL. **Decreto Executivo nº 10.565 - 19/03/2020 - Estado de Calamidade**.

Disponível em: <<https://www.camarasantacruz.rs.gov.br/docum ento/decreto-executivo-no-10-565-19-03-2020-estado-de-calamidade-42631>>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

GAZETA DO SUL. Educação básica não terá retomada de aulas presenciais antes de julho. Disponível em: <http://www.gaz.com.br/conteudos/geral/2020/05/27/166165-educacao_basica_nao_

tera_retomada_de_aulas_presenciais_antes_de_julho.html.php>.

Acesso em: 20 de jul. de 2020.

GÓIS, C. W. de L. **Saúde comunitária: pensar e fazer.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

HILLMAN, J. **Reverendo a Psicologia.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus Brasil.** Atualizado em 09 de junho de 2023. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil.** Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

Capítulo 6

O unicórnio alquímico: uma análise comunitária escolar

Jéferson Diogo de Oliveira Santos¹

Ana Luisa Teixeira de Menezes²

A presente análise foi realizada em meu processo de formação em psicologia, no ano de 2019 e carrega consigo uma potente história de transformação. Pensar a análise comunitária é pensar não apenas o todo, mas também suas demais partes. É o estar inserido também em uma comunidade, de modo que as mudanças ocorram também enquanto indivíduo.

Esta análise cria mudanças nos campos micro e macro. Campo micro personificado na figura do aluno que, através de atendimentos individuais e grupais, encontrou seu caminho pelo processo de encontro com o si-mesmo e de individuação. Macro, pois a escola, enquanto comunidade dotada de uma infinidade de micro comunidades, age como um espelho, refletindo a sociedade em que está, e também as concepções de seus alunos, funcionários e professoras.

A partir de um estudo de caso acompanhado ao longo do ano, se portando nas teorias da psicologia analítica e também em tratados de alquimia, o estudo visa refletir sobre como o diferente é percebido dentro do espaço escolar, sendo a discussão vigente como um marco importante dentro do processo educacional. Ressalto sua importância não apenas para agregar no campo da psicologia escolar, como também na prática psi e docente, que por diversas vezes reforça preconceitos instituídos.

¹ Mestrando em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. E: mail: contato.criartepsi@gmail.com

² Professora, Universidade de Santa Cruz do Sul. E: mail: luisa@unisc.br

A presente análise objetivou então, explorar a interação entre aluno e escola, bem como questionar padrões vigentes de normatização e desconstrução. Logo, foi realizada junto à uma escola estadual sediada no interior do Rio Grande do Sul, no período entre março à dezembro de 2019.

Psicologia comunitária

Expressão utilizada desde 1975, de modo a construir uma psicologia social nova, a psicologia comunitária surge comprometida com as relações humanas, as desigualdades sociais, a conscientização dos povos e classes oprimidas (Góis, 2007). Esta psicologia se alimenta da teoria de autores, tais como Rogers, Moreno, Paulo Freire, Toro, Gutiérrez e Touraine. Assim, há uma multidisciplinariedade em sua construção, passando pelas áreas da Educação, Psicoterapia, Sociologia, Teologia da Libertação e Biodança.

Para Góis (2007, p. 82), a psicologia comunitária pode ser entendida como

[...] uma disciplina que se orienta por uma práxis libertadora, a partir das próprias condições (atuais e potenciais) de desenvolvimento da comunidade e de seus moradores. O fundamental é a compreensão do modo de vida da comunidade e a realização de seus potenciais de desenvolvimento pessoal e social.

A psicologia comunitária atua de forma a integrar o indivíduo no seu local de convívio, pensando suas vivências e seus modos de estar no mundo dentro da comunidade. Ela não busca estabelecer parâmetros normatizantes para a vida em comunidade, mas sim explorar as potencialidades, dificuldades destes sujeitos, de modo a transformar a si e ao seu espaço.

Góis (2007) nos coloca que esta psicologia reflete sobre os modos de vida da comunidade estudada, de modo a perceber as mudanças ocasionadas nos indivíduos que configuram essa comunidade. Logo, o psicólogo não irá apenas analisar do ponto de

vista de suas teorias, ele precisará compreender as reais necessidades e desafios que perpassam o grupo onde se encontra. Olhando o sujeito em sua totalidade, na tentativa de fazer emergir a consciência e responsabilidade em cada um, como agente transformador e criador no seu espaço comunitário.

O sentido da psicologia comunitária é, então, a permanente procura por significados de vida e humanização dos sujeitos pertencentes à comunidade, tornando-o um ser livre como naturalmente deveria ser (Góis, 2007). Podemos perceber nessa prática psi de atuação comunitária, uma práxis de mão dupla, que tanto empodera o sujeito como indivíduo único, como também o grupo em que se vive. Assim, trabalhamos em ambas as dimensões macro e micro, para produzir mudanças e conscientizar responsabilidades pelo todo e por si.

É importante evidenciar que ao falarmos em comunidade, estamos falando de uma parte da sociedade que possui uma dinâmica de funcionamento própria, um espaço de crescimento e desenvolvimento da pessoa ali inserida. Uma comunidade com seus processos próprios, com seus desafios e suas maneiras de existir no mundo (Góis, 2007). Ainda nas palavras de Góis (2007, p. 86) “um modo de interagir segundo padrões do lugar, de sua história, tradição, costume, valores, moral etc. É um arranjo particular do cotidiano da sociedade”.

Logo, a escola em si é a comunidade em foco na presente análise. Mas a escola além de seus muros e portões, pensada aqui, também, inserida dentro de sua comunidade, permeada por questões socioeconômicas e culturais, como célula indissociável do bairro e do grupo ao qual faz parte.

Na realização de uma análise comunitária, o principal objetivo não será produzir analisadores de modo a instigar que problemas brotem para que possamos observá-los de longe, em uma posição de expertise. Este tipo de análise lança suas raízes nos potenciais presentes dentro da comunidade escolar, de modo a empoderar seus sujeitos a partir de suas próprias vivências.

O sujeito apresentado neste tipo de estudo e investigação não será alvo de modificações causadas pelos resultados da mesma. Não há aqui a pretensão em ajustar o indivíduo à realidade em que ele vive, se adequando socialmente. Mas sim, a obtenção de vivências que oportunizem a reflexão por cada parte da comunidade, para que a transformação ocorra de dentro para fora, potencializando o sujeito como parte, e a comunidade como todo (Góis, 2007).

Ao olhar, tendo como referência a psicologia comunitária, a escola é entendida como um espelho da sociedade, tendo sua própria maneira de funcionar e interagir com os membros desta comunidade, os alunos, professores e funcionários. Cada um desses sujeitos, por sua vez, produz seus significados, formas de pensar, sentir e agir. E todas estas questões devem ser levadas em conta. A não exclusão de uma ou outra parte é o que explica o objeto de estudo da psicologia comunitária, que

[...] estuda os significados e sentidos, assim como os sentimentos pessoais e coletivos da vida da comunidade. Estuda o modo como esse sistema de significados-sentidos-sentimentos se encontra e se transforma nas atividades comunitárias e nas condições gerais de vida dos moradores. Podemos dizer que estuda o modo de vida da comunidade e de como este se reflete e muda na mente de seus residentes, para de novo surgir, transformado, singularizado, em suas atividades concretas no cotidiano da comunidade (Góis, 2007, p. 84).

É necessário ressaltar ainda, que a análise não se restringe como um mero instrumento de investigação, uma vez que são também práticas de consciência (Góis, 2007), que visam mudar as ações e a própria consciência em si – pessoal e coletiva. Assim, a análise comunitária, fruto da psicologia comunitária, deve ser entendida como um movimento de transformação da consciência, além de seu papel histórico-cultural (Góis, 2007).

Psicologia analítica

Desenvolvida por Carl Gustav Jung, a psicologia analítica traz como um de seus preceitos, o estudo de símbolos, que funcionam uma ação mediadora, integrando opostos e aproximando o conteúdo inconsciente da consciência (Silveira, 1983). Para Silveira (1983, p. 81) “o símbolo é uma linguagem universal infinitamente rica, capaz de exprimir por meio de imagens muitas coisas que transcendem das problemáticas específicos dos indivíduos.”

A imaginação ativa é um processo para se entrar em contato com figuras interiores que são expressadas e personificadas em símbolos que auxiliam o processo de individuação (Raff, 2002). Individuação é um processo não linear, onde o indivíduo pode chegar ao seu centro, acessando inconsciente e consciente (Silveira, 1983).

Para a análise apresentada, esta abordagem psicológica será utilizada no intuito de abordar o trabalho alquímico da imaginação ativa dentro do seu processo de individuação e transformação comunitária, que serão explorados adiante. Enquanto teoria agregada à psicoterapia, aqui é trazido como forma de pensar o que ocorre na comunidade escolar, de acordo com os símbolos surgidos e vividos, e ampliados no processo de análise.

Metodologia

W.³

Desde o início da prática de estágio na escola, cada dia era um encontro com o diferente e o inusitado. Embora diariamente fossem os mesmos alunos, mesmos funcionários, as mesmas professoras, tudo se apresentava de forma diferente e fluida. E foi assim que a história de W. chegou até mim. A maior parte dos encaminhamentos para atendimentos individuais partem de

³ Nome fictício dado ao participante da pesquisa.

observações das professoras, que notando algo fora do padrão “esperado” solicitavam uma intervenção psicológica.

Em conversa com uma das professoras, ela relata a suspeita de abuso sexual. Segundo ela, durante uma de suas aulas dois alunos se empurraram e aproveitando a situação, a docente explanou sobre nosso corpo e os limites do mesmo, dizendo que quando somos tocados sem que queiramos isto é um abuso. Surgindo desta fala, W. a procurou no final da aula para relatar que já foi abusado por um familiar próximo. Em choque, a professora sugeriu que ele me trouxesse a situação.

Obtendo todas estas informações, penso que neste exato momento se iniciou um movimento, um abalo que provocaria uma onda para atravessar toda prática de estágio e também o contexto escolar e comunitário. Foram diversas as vezes que conversei informalmente com o aluno durante os recreios e intervalos de almoço, percebendo aos poucos, o quanto havia de história – e sofrimento – sobre aquele frágil corpo.

Escutas individuais

As aulas de artes do 6º ano eram sempre barulhentas e com alunos e alunas sendo retirados constantemente da sala de aula. E foi nesse incessante movimento que adentrei para chamar W. para o primeiro atendimento individual. Sem demonstrar qualquer tipo de relutância, ele veio sorrindo, enquanto passava por uma colega e a cutucava.

Logo no início, o próprio aluno coloca que sabe que foi chamado para conversar por conta de sua conversa com a professora. Fala abertamente sobre o abuso sofrido. Expressa que o abusador ficava se esfregando e insinuando coisas do tipo “quer ser mulherzinha? Vem cá que faço tu virar.” Com os olhos marejados de lágrimas e a voz engasgada, ele me conta que isso acontece por causa do “jeito” dele. Diz que é caçoado na família e na escola por gostar de maquiagem e ter um “jeito afeminado”. Com cada fala, cada sofrimento expresso em palavras, aos poucos

eu, enquanto psicólogo e ser humano, pude compreender o quanto W. estava em sofrimento.

“O que mais me machuca nem é o abuso, mas as piadas que escuto na escola”, esta foi uma das falas finais sobre seu jeito de ser no mundo. A escola, embora pensada como um espaço social que contribui no desenvolvimento humano (Libâneo, 1998), se apresentava para mim como um espaço cis-heteronormativo, onde o diferente, inusitado e o estranho não possuíam espaço de fala ou de existência.

O segundo encontro com W. ocorreu em uma das rodas de conversas realizadas com a sua turma. Em grupo, a dinâmica expressava como o menino se ajustava ao sofrimento realizado. Quando alguém fazia uma piada, ele reforçava rindo de si mesmo, para passado algum tempo começar a conversar alto ou ficar caminhando de classe em classe, de forma a irritar os colegas. Ali, se apresentava a forma de enfrentamento de toda a bagagem de W., que diversas vezes relatou gostar de sair caminhando pela rua quando se sentia muito triste.

Semanalmente, realizava conversas individuais com W., de modo a acolher seu sofrimento e auxiliar no processo de enfrentamento. Após alguns encontros, o assunto começou a sair do abuso e a se direcionar para o que gostava e seus projetos de vida. A maquiagem era percebida não apenas como uma forma de arte, mas como um remédio que o curava nos momentos de tristeza. Sentimento este que era agravado pela não aceitação por parte sua família, uma vez que apenas a mãe o incentivava a usar maquiagem e a agir do modo que quisesse.

A maquiagem era o centro do mandala de W., tudo se formava a partir dela. Seu melhor amigo e confidente é um maquiador que morava perto da sua casa e o protegia. Sua mãe o aceitava incondicionalmente, inclusive lhe dando maquiagens. Na escola, as meninas mais próximas elogiavam sua maquiagem e as fotos de maquiagens que ele trazia em seu celular. A primeira vez que ele sorriu em um dos atendimentos foi ao me mostrar as fotos e receber meu elogio de que era um verdadeiro artista. Neste momento, o

novo artista fala que quando se sente triste, ele se maquia. Pois *“a maquiagem me traz felicidade e sinto que sou outra pessoa”*.

Entre os dias de atendimento, diversas foram as vezes que fui procurado pelo corpo docente da escola para questionamentos e colocações de situações com W. Tais como o uso de maquiagem dentro da sala de aula, o desejo por utilizar o banheiro feminino e seu jeito “estranho” de ser. Começava a se modificar algo na escola a partir da expressão do aluno, que fugia completamente da norma esperada pelo corpo escolar.

Embora as medidas cabíveis tenham sido tomadas, foi somente ao se fortalecer a cada dia mais, chegou o momento em que a violência sofrida foi abertamente expressa por W. para sua mãe, que se afastou definitivamente do abusador, ocasionando uma mudança de residência. A partir deste dia o menino se tornou cabisbaixo, e ao conversar o ocorrido, alegou que sofria muitas agressões do irmão que o chamava de “bixinha”, mesmo com a proteção de sua mãe. Além disso, a casa nova ficava longe da escola, e parecia que a cada dia ele se distanciava não apenas da escola, mas também de si mesmo.

Foi nesse período que o aluno passou a se automutilar todo final de semana, até o dia em que tentou suicídio. Foi então trabalhado o apoio familiar e também escolar, de modo a não desvalorizar seus sentimentos de tristeza, reestabelecendo assim um maior suporte às situações de dificuldades (Fukumitsu, 2013). Logo após este episódio, realizei, em um dos atendimentos, uma imaginação ativa, que será melhor explorada teoricamente em momento posterior. A partir desta ideiação e tentativa isolada, W. começa a se explorar, redescobrimdo novas formas de estar no mundo.

Trazendo sempre a maquiagem como a válvula de escape. Em um atendimento posterior ao seu episódio suicida, ele conta que se montou como drag queen e conseguiu expressar que não precisava se definir como homem ou mulher, podendo transitar entre as duas identidades de gênero. *“Eu senti a vida voltando para mim, como se eu pudesse ser quem eu quisesse...mas ainda não tenho um nome de drag queen”*.

Este foi um dos nossos últimos encontros, antes de W. mudar de escola e ali se fazia presente o encontro do menino com si-mesmo, pois para Jung (1968, p. 426):

Psicologicamente, o si-mesmo é a união entre consciente (masculino) e inconsciente (feminino). Representa a totalidade psíquica. Assim formulado, é um conceito psicológico. Empiricamente, porém, o si-mesmo aparece espontaneamente na forma de símbolos específicos, e sua totalidade pode ser discernida, acima de tudo, na mandala e em suas incontáveis variantes.

Mesmo mudando de escola, W. ainda está presente, pois suas questões continuam ressoando e modificando o campo escolar, como será abordado posteriormente. Agora, nos cabe uma exploração focada em seu processo de encontro com o si-mesmo através da imaginação ativa.

Imaginação ativa e si-mesmo

Em suas obras, Jung (1970), explorou o si-mesmo como o centro da vida, representado pelo centro da mandala, que irá se tornar o *spiritus rector* da vida diária. Para Raff (2002), a experiência do si-mesmo é indiferenciável do que conhecemos como experiência espiritual ou encontro com “deus”. Já Von Franz (1964, p. 210.) aborda o significado do encontro com o si-mesmo na vida cotidiana, alegando que

a maioria das pessoas tem, ao menos uma vez na vida, uma experiência interior profunda do si-mesmo. Do ponto de vista psicológico, uma atitude genuinamente religiosa consiste no esforço de descobrir essa experiência singular, mantendo-se depois uma sintonia gradual com ela...Assim, o si-mesmo torna-se um companheiro interior para quem a nossa atenção vai estar sempre voltada.

É importante ressaltar que o si-mesmo ocorre durante todo o processo de individuação. Processo este que não é de fácil compreensão, por conter diversas etapas e necessitar de um profundo conhecimento da abordagem junguiana. Porém, de

modo a melhor ilustrar o processo percebido pela análise e percorrido por W., podemos conceituar através das palavras de Jung (1978, p. 49) que

individação significa tornar-se um ser único, na medida em que por 'individualidade' entenderemos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo. Podemos, pois, traduzir 'individação' como 'tornar-se si mesmo' (Verselbstung) ou 'o realizar-se do si mesmo' (Selbstwerwirklichung).

Logo, podemos entender o si-mesmo como o encontro que ocorre dentro do processo de individuação e que leva o indivíduo a crescer e expandir. Segundo Silveira (1983, p. 43) "Todo ser tende a realizar o que existe nele em germe, a crescer, a completar-se. Assim é para a semente do vegetal e para o embrião do animal. Assim é para o homem, quanto ao corpo e quanto à psique".

Para que a individuação possa ocorrer é necessário que o indivíduo se desfaça de sua posição de sua segurança, daquilo que aparenta ser por conta da família, escola ou da sociedade (Jung, 1978). Na história de W., ele se desfaz daquilo que lhe é esperado enquanto homem, em uma sociedade cis-hetero-normativa. Quando se afasta de seu papel masculino, ele pode perceber sua individuação. O que ele pensava ser de forma individual passa a ser percebido como uma falsa verdade, algo do social, uma máscara e um falso sistema do Self interiorizado (Jung, 1978).

O processo de W. de encontro com o si-mesmo e o distanciamento com a identidade de gênero (masculino) nos remete aos conceitos de *máscara* e *persona* trazidos por Jung (1978) que nos levanta reflexões sobre papéis que incorporamos e assumimos como nossos, mas que são criados e utilizados como meios de lidar com o social. A teoria de Jung pode ser pensada de forma integrada com o conceito de *performatividade de gênero* de Butler (2003) que nos coloca a definição social do gênero como algo que performamos ao longo de nossa vida. Assim, W. não só construiu a persona do menino/masculino, mas também

performou o masculino durante toda a sua vida e depois performou-se como drag queen.

W., após passar pela vivência de imaginação ativa conseguiu ressignificar e perceber suas máscaras, personas e criatividades. Raff (2002) assevera que o diálogo com as figuras interiores é peça fundamental para a psicologia analítica, sendo este contato, como a principal forma de vivenciar o si-mesmo. O centro do indivíduo pode ser personificado nos mais diversos atributos, mas sempre incorpora a natureza essencial do indivíduo (Raff, 2002).

Como forma de acessar essa essência, a imaginação ativa é a técnica ideal para que ocorra o início de um processo transformador, que contribui para o processo de individuação. Jung (1968) explica que, mesmo sendo o trabalho com os sonhos muito produtivo, apenas a imaginação ativa tem função transcendente. Raff (2002) reafirma alegando que, durante o sonho, o ego está adormecido e não possibilita condições de interagir com o inconsciente.

Na imaginação ativa, o ego desperta e funcionalmente experimenta conteúdos do inconsciente que recebem uma forma. É necessário então, dar poder à essa experiência, de modo que o ego atribua significado à experiência (Raff, 2002). Assim, a imaginação ativa é mais do que uma simples técnica, se transformando em um processo capaz de produzir passos no processo de individuação. Sobre a ação da imaginação ativa, Von Franz (1984, p. 69) nos coloca que

este é o plano no qual a imaginação ativa assume o controle. Com o núcleo interior da consciência, você fica no lugar intermediário...Você fica dentro de sua imaginação ativa, por assim dizer, e tem a sensação de que é aí que seu processo vital tem continuidade...Você mantém sua consciência voltada para os eventos que ocorrem no plano intermediário e para os que se desenvolvem dentro de sua imaginação ativa.

Em um dos atendimentos com W. foi realizada uma imaginação ativa, iniciando com algumas respirações, de modo a relaxar o corpo e acalmar o fluxo de pensamentos. A seguir, foi

sugerido que visualizasse as seguintes instruções: se perceber andando por algum lugar até encontrar uma porta; ao passar por esta porta, adentrar um espaço escuro onde exista um espelho que possa ver-se de corpo inteiro; se colocar em frente ao espelho, prestando atenção no seu “verdadeiro eu” que surgirá no espelho. Embora semelhante à uma experiência espiritual, é importante frisar que, como nos apresenta Raff (2002, p. 50)

viver no mundo da imaginação ativa não implica estar constantemente em um estado alterado de consciência, tendo visões dia e noite. Significa que a atenção nunca estará distante do centro e que se pode ter acesso ao si-mesmo com facilidade e a qualquer momento. Além disso, o mundo fica animado e vivo, repleto de possibilidades mágicas e com um pano de fundo numinoso que requer pouco para ser reativado. Indivíduos em tal estado de existência acham-se presentes no momento, participando conscientemente de cada situação. Ao mesmo tempo, porém, o mundo do inconsciente também está presente, e os encontros imaginativos não estão longe.

A imagem originada no espelho para W. foi a figura de um unicórnio, o qual foi desenhado pelo menino e nomeado de “Unicórnio Solitário” (figura1). Expressou a tristeza sentida pelo unicórnio, que estava em uma festa, mas sem ninguém à sua volta. A imaginação ativa pode ter muitas formas (RAFF, 2002), aqui ela foi expressada através do desenho e nas semanas seguintes, W. comprou uma case de celular com imagens de unicórnio, que alegou ser o “seu” animal.

Figura 1 - Unicórnio solitário



Fonte: Acervo da pesquisa.

O unicórnio alquímico

Jung (1990) aborda o tema da alquimia, investigando seus processos antes pensados no sentido literal, como a mistura de elementos químicos, para uma alquimia como um processo simbólico, atrelado ao processo de individuação. Para Raff (2002), a imaginação é a ferramenta necessária para a revelação, de modo a “realizar a obra alquímica com sucesso”. A *prima matéria* (associada à pedra filosofal) só seria descoberta pelo alquimista se ele mantivesse comunicação com um mestre e com o mundo espiritual.

Este mundo espiritual é o nosso mundo interior, aquele experienciado através dos sonhos ou da imaginação ativa, que possui função transcendente. Nas tradições esotéricas e mágicas, a imaginação é a chave para o despertar da transcendência e das ações de magia, como nos coloca Waite (1894, p. 122).

É necessário que você saiba do que é capaz uma imaginação poderosa. Ela é a base de toda ação mágica...Todos os nossos sofrimentos, todos os nossos vícios nada são exceto a imaginação...E a imaginação é tamanha que penetra e ascende ao céu superior, indo de estrela em estrela. Esse mesmo céu ela supera e subjuga...Assim, a imaginação poderosa é causa tanto da boa como da má fortuna.

Em seu processo W. foi transmutando, em busca de sua pedra filosofal. Suas questões com a própria identidade de gênero podem ser concedidas como a prima matéria alquímica, que como nos coloca Paracelso (1623), citado por Jung (1990, p. 445) “na prima matéria não existe gênero de espécie alguma”. Logo, W. é a própria prima matéria, que estava sendo moldada e transmutada pelos outros, e que passa a se perceber em seu próprio processo.

O símbolo do unicórnio trazido pelo aluno também é visto na obra de Jung (1990), que faz uma análise alquímica do animal mítico como símbolo de cristo, de ressurreição e sacrifício. O animal, que em sua maioria é sempre representado sozinho em xilogravuras medievais, representa o mercúrio alquímico, elemento que possui o potencial de se transformar (Jung, 1990). Pensando o processo de individuação de W., “aptidão de transformar-se da ‘prima matéria’ era atribuída ora a ela mesma, ora à sua essência, isto é, à ‘anima’. Ela era designada *Mercurius* e concebida como um ser duplo paradoxal chamado ‘*Monstrum*’ (monstro), hermafrodita ou ‘rebis’” (Jung, 1990, p. 446).

Em sua obra, Jung (1990) traz o *unicórnio mercurius* como substância transformadora, que leva corpos – e almas – imperfeitos à maturação. Este é W., que se molda a partir de seu sofrimento, transformando sua imperfeição em ser estranho, diferente, não-aceito em seu processo catártico de individuação e maturação. W.

é visto como este ser imperfeito, que “incomoda” dentro de um espaço educacional por desconfortar o normal, o padrão vigente.

O unicórnio dentro da escola

Se construindo com base no micro, representado aqui pelo aluno atendido, a presente análise se amplifica para o macro ao perceber as significativas transformações que a escola sofreu durante a parte do processo de individuação de W. Me arrisco a dizer ainda, que a própria escola e comunidade em si, modificaram-se dentro de sua própria individuação.

Quando ingresso na escola, fui recepcionado por uma instituição educacional com discursos normalizadores de corpo, gêneros, sexualidades, dentre outros. Normalizante. Essa é a palavra que melhor define o que senti e presenciei no primeiro contato com a escola. O menino que se maquia, a aluna que usa o cabelo sempre na frente do rosto, o aluno que não se preocupa com sua aparência, a professora com trejeitos “masculinos”, a sexualidade do estagiário. Estas foram algumas das questões evidenciadas, formal ou informalmente, pelos corredores da escola. Ali estava o estranho, o diferente. E quando há o estranho é porque há também o “normal”.

Quando W. passa pelo seu processo alquímico, ele modifica e ativa também o processo da escola. No momento em que se confirmam os abusos sofridos, o corpo docente se mobiliza para “entender” o aluno em questão. Realizei, ainda no início de minhas atividades, uma reunião com as professoras para que pudéssemos conversar sobre sexualidade e identidade de gênero⁴. Um discurso cis-hetero-normativo e conservador se fez presente e a ânsia e

⁴ A saber: identidade de gênero diz respeito à forma como nos identificamos enquanto sujeitos dotados de uma subjetividade única. Orientação sexual refere à forma como nos relacionamos sexualmente. Os dois termos são diferentes, porém não excludentes, estando atrelados e surgindo acompanhados. Todos nós possuímos uma forma de expressão da sexualidade (orientação) e uma identidade de gênero. Ambas definições partem de movimentos em prol da diversidade.

necessidade de saber a sexualidade dos alunos parecia ser a maior questão. Isso mostrava o quanto a escola estava engessada e cristalizada em seu processo.

Rotulada como uma das escolas mais difíceis de se trabalhar, e nas palavras de uma professora: *“aqui é um depósito para quem não se ajusta nas outras escolas”*, foram muitas as tentativas de propor momentos vivenciais para alunos e profissionais, de modo que se percebessem como protagonistas de suas histórias. Contudo, sempre existiu barreiras, refletindo diretamente o conservadorismo educacional encontrado na escola. No entanto, tudo começou a mudar quando o unicórnio surgiu, no sentido simbólico através da imaginação ativa de W., como também, literalmente, quando o aluno encontra a si mesmo.

Raff (2002) faz uma distinção entre fantasia e imaginação, sendo a primeira, o viver dentro de algo que é sempre esperado, mas nunca alcançado, sendo a segunda a chave mestra para o processo de individuação. Isso evidencia o quanto a escola vive no universo da fantasia, idealizando o aluno ideal – ou no caso, que todos são o “que sobrou” – e também o que deve ser uma escola. O fato de que a escola tenha uma ressalva para momentos vivenciais mostra o quanto a comunidade escolar estava cristalizada, não conseguindo abrir espaço, muito menos permitir, respeitar e aceitar o novo e estranho. As figuras interiores, que assumem a postura do hierofante no processo de individuação só são acessados através da imaginação em seu estado transcendental (Raff, 2002), e quando a escola não consegue entrar em contato com a figura interior, não há a individuação, seja ela individual ou coletiva.

A Teoria Queer, uma abordagem que surge através dos estudos feministas, evidencia o diferente, o estranho e questiona aquilo que é excluído do normal (Louro, 2004). Teoria sempre correlacionada para se problematizar as questões de gênero, tem em Guacira Lopes Louro, uma das expoentes ao se utilizar esta teoria dentro da educação, passando a se pensar uma pedagogia queer.

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode 'falar' a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (Louro, 2004, p. 47).

Quando W. e seu modo de ser e estar não condizem com a norma esperada pela escola, ele é o queer, o estranho. O unicórnio surge então, em um primeiro momento, em sua dualidade maléfica. Jung (1990), em sua exploração alquímica e espiritual do símbolo do unicórnio, o traz como percebido em algumas crenças como um símbolo malvado, que traz o mal para a terra. O unicórnio é um ser maléfico pois não está dentro da norma. Ele não é totalmente um ser mítico, nem tampouco é um animal comum, como um cavalo. Simbolicamente, este é um animal que caminha entre os mundos, que transita entre o dito real e o considerado de outro mundo. O unicórnio é um ser queer, pois não está dentro da norma, ele a desconstrói e vive sem se importar com as normas jogadas sobre as coisas.

Indo além da comunidade escolar, o unicórnio maléfico está presente na sociedade – principalmente na atual situação política nacional – quando o que é diferente é perseguido com discursos de ódio e violências. Jung (1990), em sua exploração simbólica do animal mítico se aprofunda no mito da Arca de Noé, trazendo evidências de que o unicórnio teria sido deixado de lado por ser grande e imponente demais para a jornada. Simbolicamente, o mesmo ocorre na sociedade que exclui as minorias por serem “grandes” demais. Ou seja, o unicórnio é visto como maléfico por ser diferente, por possuir sua força e não ter medo de expressá-la em sua verdadeira forma. Nas palavras de Jung (1990, p. 458):

Por ser um animal fabuloso e originalmente um monstro, contém em si uma contradição interna, uma 'coniunctio oppositorum'. Esta circunstância o

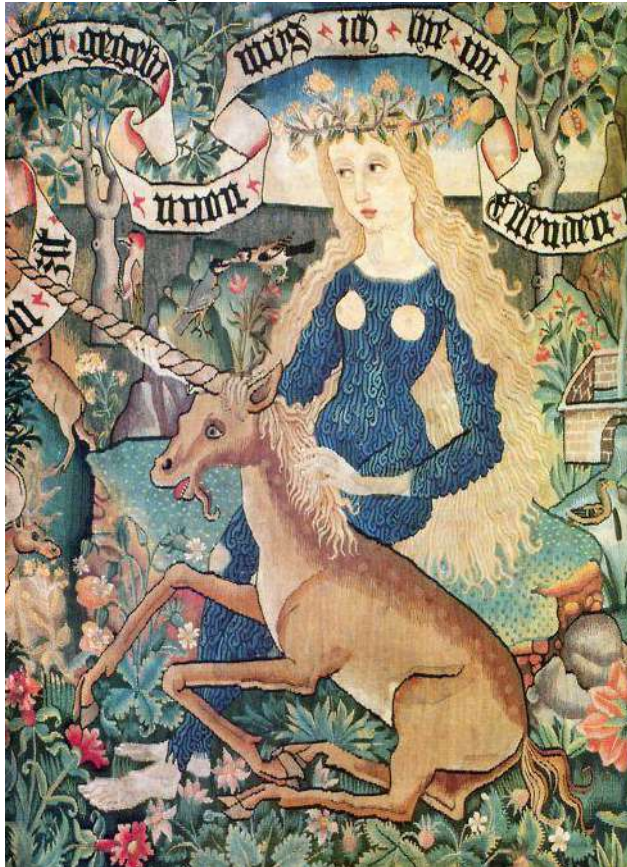
toma particularmente apropriado para exprimir o ‘monstrum hermaphroditum’ da alquimia.

No filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, o unicórnio é perseguido por criaturas do mal que bebem seu sangue, pois o mesmo tem poderes para “reviver aquilo que está morto”. Nesta alegoria existe a perseguição sofrida pelo movimento LGBTQIAP+⁵ por políticos, religiosos e demais membros conservadores da sociedade. E isso é algo a ser pensado, pois ao pensar a educação, estamos pensando política, uma vez que a mesma se constitui de políticas educacionais que são criadas por pessoas no poder.

Em um recorte do que supostamente foi uma tapeçaria suíça (Figura 2), Jung (1990) nos mostra o unicórnio no colo da virgem, que é a única capaz de domar o animal irado. A virgem possui uma alegoria simbólica com o planeta terra (Jung, 1990), e logo podemos associar o unicórnio almejando ser aceito e cuidado pela mãe.

⁵ Sigla do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e outros.

Figura 2 - Maria com o unicórnio



Fonte: Jung (1990).

Quando W. surge e desperta o unicórnio adormecido da escola, a comunidade escolar passa a tomar forma na persona da virgem que acalenta o unicórnio, que agora deixa de ser maléfico e perseguido para se tornar uma figura de poder e conhecimento. Mesmo com a saída do aluno da escola, falar sobre gêneros, sexualidades, modos de ser e estar no mundo que não estão dentro da norma vigente, possuem espaço para serem debatidos e pensados, sejam em reuniões ou em encontros vivenciais agora aceitos.

Em todo o seu trajeto, W. não deixou apenas marcas em si. Ele foi uma pedrinha que caiu na água e gerou ondas, que se dispersaram,

modificando a calma e a conservadora superfície de um lago. Embora, não possamos mais enxergar as ondas produzidas pela pedra, o lago nunca mais foi o mesmo. E se podemos mudar um lago, me pergunto por que não um oceano inteiro?

O unicórnio fora da escola

Penso na utopia de que esse unicórnio possa transcender os portões da escola e correr livremente pela comunidade e sociedade, principalmente brasileira. Ao olharmos para a triste realidade do Brasil, vemos o país que mais mata LGBTQIAP+ no mundo. No ano de 2017, o Grupo Gay da Bahia (GGB), divulgou dados alarmantes sobre a alta taxa de homicídios na população LGBTQI+. Os números apontam para uma estimativa de 445 mortes causadas pelo preconceito e desrespeito aos indivíduos desta população apenas dentro de um ano. A entidade GGB, que articula e coordena pesquisas há mais de 37 anos no Brasil, ainda ressalta o crescente número de mortes de pessoas trans de um ano para o outro.

Esta mesma população, dentro de um olhar histórico, tem seus direitos construídos a partir de luta e movimentos sociais. No que compete à saúde pública, esta população passa a ser olhada a partir da década de 80, a partir das estratégias criadas pelo Ministério da Saúde para o enfrentamento da epidemia do vírus HIV e, conseqüentemente, da AIDS (Brasil, 2013). A partir deste marco, os movimentos sociais foram – e são – o principal meio de conquistar espaços e se fazer existir.

Foram estes movimentos, os responsáveis pela conquista da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, aprovada em novembro de 2009, pelo Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2013). A proposta visa um plano com estratégias para o enfrentamento das desigualdades apresentadas no campo da saúde dentro da população LGBTQI, nos setores de gestão municipal, estadual e federal (Brasil, 2013).

O objetivo geral da Política Nacional de Saúde Integral LGBT é “promover a saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis

e transexuais, eliminando a discriminação e o preconceito institucional, bem como contribuindo para a redução das desigualdades e consolidação do SUS como sistema universal, integral e equitativo” (Brasil, 2013, p. 20).

Logo, a presente política é pautada no princípio de equidade do Sistema Único de Saúde (SUS). Equidade é então, o respeito às necessidades, diversidades e especificidades de cada indivíduo e grupo social. É ainda, pensar os diferentes modos de estar e ser no mundo, e seu impacto sobre a saúde destas pessoas. No meio LGBT, é fornecer espaço e condições para que cada pessoa tenha as mesmas oportunidades, sem discriminação, preconceito e qualquer forma de violência no que diz respeito ao acesso à saúde. De uma forma simbólica, podemos pensar a diferença entre igualdade e equidade como uma escada, sendo a primeira o oportunizar o mesmo tamanho de escada para diferentes pessoas alcançarem um muro, por exemplo. Já equidade é garantir que cada pessoa tenha uma escada, de acordo com a sua altura, para que alcance o muro.

Cito aqui, a Política Nacional e o conceito de equidade como modelos que poderiam ser pensados dentro dos órgãos competentes no campo da educação. Não temos exclusivamente indivíduos fora dos portões da escola, perdendo suas vidas, apenas por serem aquilo que realmente são. Dentro das escolas, o mesmo acontece, seja no preconceito expressado através de piadas e violências verbais/físicas, ou no preconceito velado do professor que considera o gay, o viadinho e o afeminado⁶, como não pertencente à uma sociedade cis-hetero-normativa⁷. Nas palavras de Junqueira (2009, p. 15):

⁶ Termos utilizados como pejorativos pela linguagem popular, para tentar ofender o indivíduo lgbtqiap+. Estas palavras também são utilizadas por ativistas do movimento como forma de resistência perante ao preconceito sofrido.

⁷ Termo utilizado para a norma da sociedade, onde apenas o indivíduo hétero é aceito como “normal”. Palavra também apropriada por movimentos para desconstruir e criticar o modelo social de aceitação e as violências sofridas nos espaços.

Configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Assim, é necessário que este unicórnio, símbolo de transformação – e resistência – vá além dos muros da escola. Que ele/ela possa percorrer distintos caminhos, abrangendo toda a comunidade e a sociedade brasileira. No ano de prática desta análise, vivíamos tempos de escuridão, em que um presidenciável abertamente homofóbico, transfóbico e afins, se elegia como representante do país, o que acarretou um séquito de simpatizantes. Que este unicórnio seja a lanterna, a luz que guiará não apenas a luta, mas a visibilidade e a ocupação de espaços para todos os tipos de pessoas. Que assim como W. transformou a escola, que o preconceito e o medo existente em cada parcela da teia da comunidade possa ser combatido.

Referências

- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Ministério da Saúde. Brasília. 2013.
- BRASIL. **Políticas de Promoção da Equidade em Saúde**. Ministério da Saúde. Brasília. 2013.
- FUKUMITSU, K.O. **Suicídio e Gestalt-Terapia**. São Paulo: Digital Publish & Print Editora. 2013.
- GGB. **Site do Grupo de Gays da Bahia**. Apresenta informações sobre pesquisas e outros materiais produzidos. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/saude.html>.

- GÓIS, C.W. L. **Saúde Comunitária: pensar e fazer.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild. 2007.
- JUNG, C. G. **Aion, The collected Works, Vol I.** Princeton: Princeton University Press. 1968.
- JUNG, C. G. **Mysterium coniunctionis. Collected Work, vol.14.** Princeton: Princeton University Press. 1970.
- JUNG, C. G. **O Eu e o Inconsciente.** Petrópolis: Vozes, 1978.
- JUNG, C. G. **Psicologia e Alquimia.** Petrópolis: Vozes, 1990.
- JUNQUEIRA, R. D. “Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas” – Estados de negação da homofobia nas escolas. *In: ANPEd: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*, 32, 2009a, Caxambu/MG. **Anais...** Editora ANPEd. 2009a. v.1 p.1-14.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RAFF, J. **Jung e a imaginação alquímica.** São Paulo: Mandarim. 2002.
- SILVEIRA, N. **Jung: Vida e Obra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- VON FRANZ, M. L. **Alquimia.** São Paulo: Cultrix, 1984.
- WAITE, A.E. **The hermetic and alchemical writings of Paracelsus The Great.** Londres: Kessinger. 1894.

Capítulo 7

Adolescencias: entre cuidados, centros educativos y construcción de autonomías

Rossana Blanco¹

Cecilia Marotta²

Introducción

En el presente texto utilizaremos como disparador del análisis un hecho que se desata en un centro de enseñanza media en la ciudad de Montevideo, que transcurre en modo sincrónico a la escritura de este texto, y que conmovió a la opinión pública, generando una importante movilización social. A partir de éste, analizamos distintas narrativas, procurando dar visibilidad a las fuerzas que producen los distintos discursos, con énfasis en la recreación de las posiciones adultas y adolescentes en tensión, así como las relaciones intergeneracionales que se deslizan al escuchar las voces de los adolescentes y de los adultos que narran los hechos y las circunstancias. Esas fuerzas tensan y desafían los modos de comprender y experimentar los cuidados hacia los adolescentes, al mismo tiempo que nos interrogan acerca de las conexiones entre cuidar y educar en las instituciones educativas, sobre los modos de participación en las mismas, sobre las expectativas sociales acerca del decir adolescente, entre otros. A sabiendas que vivimos en una sociedad adultocéntrica, los desafíos éticos y epistemológicos que supone *dar lugar* a la palabra de los adolescentes, reclama una

¹ Professora adjunta, Instituto de Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Udelar. E:mail: rblanco@psico.edu.uy

² Professora adjunta, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Udelar.

escucha adulta donde ser alojada, transitando las tensiones y desafíos que supone el diálogo entre generaciones.

Se hace necesario para proseguir, realizar algunas precisiones sobre el cuidar y el enseñar, en tanto acciones que implican vínculos entre diferentes generaciones con distinta y desigual disposición de poder. Si cuidar y enseñar son acciones en relación, que implican vínculos intergeneracionales y políticos en los cuales la generación mayor tiene la tarea de acoger a la generación joven y brindarle signos que le permitan habitar la vida (Antelo, 2009), la perspectiva de derechos de infancia y especialmente el principio de autonomía progresiva ubica a niños, niñas y adolescentes como sujetos con derecho a poner en juego su posición respecto a todo asunto que les concierne (CDN, 1989). Desde este ángulo, niños, niñas y adolescentes no son tan solo receptores de enseñanzas y cuidados por parte de la generación mayor, sino que podrían tener algo que decir al respecto. En el hecho social que tomamos para analizar, tenemos distintos actores y una cadena de acciones que nos permiten abrir interrogación acerca de cómo se entienden el cuidar y el educar a adolescentes en ejercicio del derecho a la participación de acuerdo al principio de autonomía progresiva.

El hecho del que hacemos referencia y describiremos a continuación, transcurre en un instituto de educación secundaria de la ciudad de Montevideo, el más antiguo de la capital del país, y cuya fundación data de 1911 cuyo nombre es Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA). A través de los medios de comunicación masivos y en las redes sociales, se comienza a esparcir la noticia de que el director de ese centro educativo ha sido sancionado y retirado del cargo por “insubordinación” apoyándose en una normativa del año 1979 amparada en la Ley N°14.101 de 1973. Al respecto de esta ley, los gremios de la educación han señalado el contexto de origen de esta normativa, es decir la dictadura militar que tuvo lugar en Uruguay entre los años 1973 y 1985, así como su carácter de derogada una vez recuperada la democracia (Opazo, 2023). El motivo de esta decisión por parte de las autoridades hacia el director, fue el de no cumplir con la orden de abrir el salón

gremial estudiantil ocupado por estudiantes y cerrado con candado. ¿Por qué estaba este salón cerrado por el gremio estudiantil? Cabe precisar en este sentido, que el mandato de las autoridades de la educación es desalojar el salón para instalar una rampa de accesibilidad. Decisión a la que el gremio de estudiantes se opone aduciendo que ya existe un ascensor -para reparar-, que resolvería el objetivo de brindar accesibilidad. Por otra parte, destacan la importancia material y simbólica del espacio gremial, como espacio de reunión y por su valor histórico en relación a las luchas estudiantiles. Este hecho produce distintas respuestas a nivel social, que se reflejan en coberturas periodísticas de los medios de comunicación masivos y también en los debates que se propagan en las redes sociales. Las simpatías y antipatías que provocaron los voceros adolescentes que tomaron la palabra ante la prensa fueron teniendo distintas expresiones por parte de múltiples actores: autoridades de la educación del gobierno actual, periodistas y comunicadores, representantes de gremios docentes, docentes del centro educativo, familias, estudiantes agremiados del centro educativo. En el presente trabajo exploraremos estas narrativas a partir de dos agrupamientos: autoridades políticas y periodistas de medios de comunicación masivos, encarnando las voces adultas, y por otra parte los/las voces adolescentes.

Las reflexiones que proponemos están guiadas por el interés en *dar lugar* a la palabra y presencia adolescente desde una perspectiva feminista que revalorice a este grupo etario como sujetos sociales con poder para transformar realidades a partir de sus discursos y prácticas sociales. ¿Qué sentidos se están produciendo en estas acciones? ¿Qué otras relaciones posibles pueden abrirse paso en la novedad del conflicto en el IAVA, entre pares y con los adultos?

Siguiendo a Donna Haraway (1991) el conocimiento es situado y encarnado por lo cual es necesario trazar algunas coordenadas socio-políticas que componen el escenario actual en Uruguay. Desde el 1ero. de marzo del 2020 y luego de quince años de gobiernos progresistas, se instala un gobierno de coalición de

derecha que realiza un viraje en la política económica, social, educativa. Uno de los efectos del cambio de gobierno viene siendo la reducción del gasto social y el desmantelamiento de muchas de las políticas sociales impulsadas por los gobiernos anteriores. En particular en el campo que nos ocupa, en el año 2022 aprueban una Reforma Educativa para todo el sistema de educación inicial, enseñanza primaria y media básica, en un marco de restricción económica para la educación pública que atenta directamente sobre los recursos con los que la misma se llevaría adelante. Por otra parte, desde los gremios docentes se señala que el proceso político que compone la Reforma Educativa no ha tenido en cuenta las voces de los docentes, actores educativos claves a la hora de generar estrategias para abordar los problemas de enseñanza - aprendizaje en las aulas, ubicándoles por lo tanto como como meros receptores de la propuesta y sus contenidos. Este proceso ha generado a fines de 2022 un escenario de conflictividad importante donde tanto los docentes organizados como los gremios estudiantiles se han manifestado y han ocupado centros educativos ante su puesta en marcha.

En el plano de los derechos adquiridos, en el panorama sociopolítico actual, asistimos a un embate conservador que arremete contra derechos conquistados y cuando no, despliega una subjetividad que desacredita y/o sanciona la protesta social en defensa de los mismos. La aparición de grupos pentecostales y evangélicos ocupando bancas en el parlamento y participando de los debates acerca de temas que involucran infancias y adolescencias, se realizan invocando cuestiones morales, para defender un modelo de familia tradicional heteronormativa y nuclear. De acuerdo a este modelo existe una organización jerárquica donde el hombre padre es quien ejerce la autoridad, y los trabajos de cuidados hacia niños, niñas y adolescentes se ubican en las mujeres.

Podemos decir que el tema de los cuidados a niños, niñas y adolescentes, se configura en la actualidad como un territorio de disputa de sentidos donde conviven concepciones familiaristas

ancladas en el modelo heterosexual patriarcal que establece la privatización de los cuidados por parte de las familias y la feminización de los cuidados, junto con otros movimientos que entienden al cuidado como una organización social que involucra además de las familias, al Estado, mercado y comunidades (Faur; Esquivel; Jelin, 2012). En consonancia con esta perspectiva, el cuidado es un derecho humano fundamental que hace a la constitución subjetiva y a las posibilidades de desarrollo de niños, niñas y adolescentes. En este artículo se entienden los cuidados desde una perspectiva más amplia de aquella que restringe los cuidados a la órbita de las familias, sino que integra la dimensión social y comunitaria, en tanto organización social que posibilita el sostenimiento de la vida. La provisión de cuidados hacia los adolescentes transcurre en las familias y también la excede, involucrando otros espacios y actores como lo son la red de pares y amigos, así como actores educativos tales como los educadores, profesores y autoridades de los centros educativos a los que concurren.

Por otra parte, los cuidados son prácticas que se construyen social e históricamente por lo que, tanto en el modo en que los concebimos como en su ejercicio, entrarán en juego diferentes regímenes de poder y saber, así como ordenamientos económicos, de género, orientación sexual, de generaciones, entre otros. Es precisamente en torno a este eje que queremos avanzar, incluyendo una perspectiva de generaciones que nos permita explorar estas relaciones entre generaciones. ¿Las ideas de cuidado solo pueden ser pensadas en clave de autoridad y jerarquía entre generaciones? ¿Es posible abrir visibilidad sobre formas de cuidado entre generaciones que no queden fijados a modelos rígidos de relacionamiento entre géneros y generaciones?

Como decíamos anteriormente este trabajo toma voces de adultos y adolescentes expresadas en los medios de comunicación. De este modo fuimos relevando diferentes documentos de prensa escrita y audiovisual que se integran en el desarrollo del texto. Por último, dejaremos planteadas algunas reflexiones.

¿Cómo son habladas las acciones adolescentes? Políticos y periodistas

La figura de la insubordinación circula en las voces de políticos y periodistas. Si bien en principio hace alusión a la acción del director del liceo, distintas comunicaciones se encargan de señalar que, a partir de esta acción, la situación se fue de control, “se salió de madres”. El punto cero de lo que está sucediendo tiene que ver con la desobediencia a la autoridad que realiza el director, que no se atiene al principio de “que el de arriba manda al de abajo y el de abajo no puede desobedecer”. Desde este posicionamiento, el proceder de los estudiantes es en todo caso reactivo, fruto de la manipulación de figuras políticas y referentes familiares por lo cual no puede entenderse en términos de representatividad del estudiantado del centro educativo en cuestión ni tampoco se condice con la larga historia de movilización estudiantil en Uruguay. No tiene valencia política propia, es un desorden, una apropiación por parte de los estudiantes de algo que no es de ellos, una suerte de atrevimiento que se expresa en que han pintado las paredes de ese salón que no es de ellos, un “berrinche” que se empeñan en nombrar derecho³.

En esta misma línea, la decisión del gremio estudiantil del centro de estudios de negarse a que el salón gremial mude de lugar se entiende en términos de “privatización” dado que “un grupo de estudiantes se declaró dueño”. Mientras tanto se entiende que estos estudiantes faltan a sus tareas ya “que de estudiar ni hablamos” y se diferencian de estudiantes de otras épocas que tenían el salón gremial “bastante ordenadito hasta por definición ideológica”. Estos son apenas unos adolescentes, unos “gurises, 16 años” que tienen un espacio “mugriento”, “todo pintado” cuya defensa resulta indefendible, es “una banalidad” que tiene el efecto

³ Programa *En perspectiva*, 17 de abril de 2023. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4CidLYXNfVU>

pernicioso de la pérdida de clases y que responde a intereses políticos y sindicales opuestos al partido de gobierno⁴.

Estas expresiones se realizan en programas de radio y televisión abierta diseñados en forma de panel donde distintas personalidades públicas ligadas a partidos políticos, a políticas públicas enfocadas a población juvenil, a movimientos sociales entre otros posibles. Se trata siempre de voces adultas que hablan sobre estos y estas adolescentes. En principio nos interesa señalar el principio de autoridad entendida como una cuestión jerárquica que establece posiciones de “estar arriba” y “estar abajo” donde el orden natural de las cosas implica que unos mandan y otros obedecen.

En este sentido, la figura de la insubordinación es ilustrativa de este modo de entender el ejercicio de la autoridad. En términos de la RAE (2022) insubordinación es “falta de subordinación” mientras que la palabra subordinación presenta dos acepciones, “sujeción a la orden, mando o dominio de alguien” y “acción y efecto de subordinar o subordinarse”. De este modo es posible entender a la insubordinación como una falta al orden de sujeción, como una acción que vendría a desobedecer un dominio, que se niega a subordinarse. Algunas de estas voces que se expresan en programas radiales y de televisión abierta se encargan de decir a un público amplio que el que está arriba manda y el de abajo obedece y que no atenerse a la orden es una falta que será castigada.

Entre estas voces no se escucha pregunta alguna por otros posibles sentidos de la acción de este director, no se interroga sobre las dimensiones intergeneracionales y pedagógicas que constituyen el lugar docente. No se interrogan los posibles sentidos formativos que hubiese implicado una acción de intrusión de la autoridad adulta y docente en un espacio que los y las adolescentes entienden como propio. Del mismo modo se desconoce la figura de garante del ejercicio de los derechos de acuerdo al principio de

⁴ Programa *Esta boca es mía*, 14 de abril de 2023. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sjFKnMScvas>

autonomía progresiva que la doctrina de la protección integral ubica en los referentes del mundo adulto (Giorgi, 2019). Estas voces expresan y performan un paradigma disciplinario en que las relaciones entre generaciones mayores jóvenes se rigen por el principio de subordinación por el cual serán adultas y adultos quienes detenten el orden y el sentido de las cosas desconociendo y minimizando otros posibles modos de habitar la vida y sus espacios (Giorgi, 2019). Estas voces no solo despliegan sentidos disciplinarios y jerárquicos que entienden que la orden está para ser obedecida y que no hacerlo es una falta a castigar por defecto, sino que invisibilizan todo atendimiento a otras formas de ejercer el poder de decisión que tienen en cuenta el cuidado de los vínculos y los efectos de la toma de decisiones en las personas involucradas (Gilligan, 1982).

No obstante, la expresividad y performatividad de estas voces no se circunscriben al plano de las creencias, sino que se despliegan en la dimensión emocional de la subjetividad (Gonzalez Rey; Mitjans Martinez, 2016): las voces están enojadas. El uso del epíteto descalificatorio insiste y en su insistencia traza líneas de sentido (Fernandez, 2007). Los adolescentes tienen un “berrinche”, defienden “banalidades”, tienen todo “mugriento” Más allá de la operatoria de fragilización a un colectivo (Fernandez, 2013) que conlleva el nombramiento descalificatorio, nos interesa en esta oportunidad señalar la rabia que expresan los tonos y las palabras utilizadas. Este director en su falta al orden de la jerarquía, este grupo de adolescentes que se “cree dueño”, irritan a la disciplina. Esto se “salió de madres” dice una de estas voces nombrando el término “madres” ¿Qué significa esta expresión coloquial? Remite al cauce del río y al río que cuando se desborda “se sale de madres”, alude al desborde. Un grupo de adolescentes ha puesto un candado a un salón gremial y un director ha considerado inoportuno romper el candado por lo cual ha faltado al orden de la subordinación a las jerarquías y ha decidido alojar y atender las razones expresadas por la generación joven. Las palabras y las tonalidades emocionales de algunas de estas voces dan cuenta justamente de los efectos de

desborde que les provocan estos movimientos que “se salen de madres”, es decir que se salen del cauce.

¿Serán posibles unas posiciones adultas que entiendan en términos de pensamiento lo que expresan infancias y adolescencias? Lewkowicz (2004) planteaba que aquello que expresan las infancias y adolescencias ha sido entendido en términos de ocurrencia, no de pensamiento. Es decir, puede resultar interesante, puede resultar simpático, pero no tiene el estatuto del pensamiento. Pensar es cosa de adultos. El autor señalaba que considerar las voces de las infancias y adolescencias como portadoras de ocurrencias las desestima como pensamiento y hace que ellos y ellas también los desestimen como cosas de chicos. En este sentido quizá sea posible aventurar otra comprensión a una posición adulta que lejos de desestimar las valoraciones y acciones de un grupo de adolescentes como ocurrencia o berrinche decide alojarlas, sostenerlas, cuidarlas, respetarlas como posiciones políticas que emergen del ejercicio del derecho a la participación. De este modo, el entendimiento de las adolescencias como sujetos de pleno derecho lleva de suyo unas posiciones adultas que puedan concebir los planteos adolescentes en términos de pensamiento, con el que se podrá coincidir o no, pero que no puede desestimarse como ocurrencia o berrinche. Como planteaba Lewkowicz (2004) no se trata de instituir unas infancias o unas adolescencias donde los adultos no estén, sino de instituir unas adulteces que puedan permitirse entender que las generaciones recién llegadas piensan y que les transmitan que pensar es valioso. En este sentido se trata al decir de Antelo (2009) de entender las relaciones tan profundas entre el cuidar y el enseñar, acciones ambas que tratan del atendimiento, de la bienvenida al que está llegando y de brindar unos signos para aprehender el mundo y habitarlo. Se trata de generaciones que se encuentran y en ese encuentro construyen en vez de una subjetividad disciplinaria, una subjetividad dialógica (Corea, 2004).

Ilustración 1: Dialoguemos. Autor Tute



Fuente: <https://www.instagram.com/p/CTvTK7HIGUm/?hl=es-la> (2021 , autoria, @tutehumor)

Las voces de los estudiantes

No es la primera vez que el gremio de estudiantes del IAVA se moviliza en el centro educativo. Por el contrario, es un gremio estudiantil muy activo que de modo sostenido se viene pronunciando desde hace muchos años en torno a diferentes problemáticas que atañen a la vida adolescente en un centro educativo público.

Fotografía 1 – Vista parcial de la escalinata del Liceo N°. 35, IAVA



Fuente:<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/4/estudiantes-y-docentes-del-iaa-aseguran-que-el-sumario-al-director-es-la-punta-del-iceberg-del-conflicto/> (autoría de la foto: Mara Quintero)

Sin ir más lejos, durante el año pasado realizaron ocupaciones de centro y “sentadas silenciosas” en reclamo de atención en salud mental por parte de equipos multidisciplinares, de mejores condiciones edilicias, accesibilidad al centro educativo, entre otros aspectos donde se muestran partícipes de las problemáticas que les aquejan. En ese sentido, tampoco es la primera vez que han desplegado su presencia en los medios, asumiendo una posición discursiva propia, con rasgos disidentes, por ejemplo, en el tono de voz y en la postura ante los medios, de un posicionamiento reivindicativo. Estas voces hablan en un tono calmado y sostenido, así es como una de las voceras estudiantiles se expresa

Yo siento que estamos cada vez más presentes, que a veces se desestima la lucha de los jóvenes porque tienen 16 años y no podemos hablar con propiedad...ahora me siento acompañada...

Aparece un rasgo distintivo en relación al concepto de *voceros*, en lugar de representantes, lo que marca lógicas de participación

propias, y parafraseando a Annabel Lee Teles (2009, p.74) un modo político de pensar-hacer que deja de lado “el juego de representantes y representados como punto de anclaje de lo político”. Interrogado al respecto, el estudiante explica que no tienen *dirigentes* y que los voceros se votan para “abarcas las diferentes opiniones”, que en esta oportunidad adquieren mayor exposición que en los anteriores conflictos. En este mismo sentido podemos decir que el concepto de *lo colectivo* es resignificado por les estudiantes que, en tanto singularidades se expresan en un modo de hacer potencia con las diferencias de voces y opiniones. El colectivo, al decir de Teles (2009) deja de ser una instancia de representación o de mediación entre sus integrantes, para inventarse en configuraciones y categorías nuevas. En consonancia Salazar (2011, p. 102) se expresa que: “La representatividad que se manifiesta en la expresión del sujeto colectivo como “nosotros”, es siempre una representación en cierto modo falaz, parcial, engañosa. Es una representación que suprime los disensos y deja de lado las diferencias que constituyen el interior de esa pluralidad que permite la existencia de lo colectivo.”

En el caso que nos ocupa, cuando un periodista le consulta a uno de les estudiantes acerca de la representatividad de la vocería, este le responde que en esta ocasión la movilización y/o el planteo “supera las barreras de afiliación gremial” e involucra a estudiantes no agremiados, es decir que supera las lógicas tradicionales de lo político en términos de organizaciones tradicionales como pueden ser los gremios, partidos o agrupaciones políticas. En sus apariciones públicas les estudiantes mantienen la misma emocionalidad que permite silencios y pausas, para sostener su posición de permanecer en el salón gremial que ocupan desde el año 2009, al que significan como un “salón con carga histórica, es resistencia”. Aseguran que por otra parte, entregar el salón no resuelve el tema de la accesibilidad, por lo cual es “injusto el trueque del salón por una accesibilidad incompleta. Y que,

parafraseando sus palabras, no son merecedores de tratos e intercambios injustos⁵.

Este es un punto muy importante, porque con este planteamiento expresan una aspiración de reciprocidad en el intercambio y relacionamiento. En consonancia con las palabras de la vocera, que remarcaba el hecho de cómo no se contemplan las voces de personas de 16 años, los voceros proponen una relación más simétrica con los adultos. En el mismo tono remarcan que priorizan el diálogo para la resolución de los conflictos y/o problemáticas que el periodista coloca sobre la mesa. El estudiante le plantea al periodista la importancia de problematizar, de dialogar y de debatir; en contraposición, diríamos aquí, de las lógicas de obediencia que se espera por parte de los adultos hacia los adolescentes.

Fotografía 2 - Vista del salón gremial del Liceo N°35, IAVA



Fuente:<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/4/sigue-el-conflicto-en-el-iava-docentes-reclaman-instancia-de-dialogo-a-autoridades-y-afirman-que-figura-de-insubordinacion-esta-derogada/>(autoria de la foto Ernesto Ryan)

⁵ Conflicto del IAVA: Es “injusto el trueque del salón por una accesibilidad incompleta” https://www.youtube.com/watch?v=mqZRJ1_Rn6k

Entre los cuestionamientos hacia la movilización y reclamo estudiantil se plantea el estado en el que se encuentra el salón, que luce en las fotos repletas de graffitis, expresión de arte urbano y de una estética adolescente propia. Frente a este cuestionamiento los estudiantes invitan a conocer el estado general del edificio, que se encuentra en muy mal estado o “destrozado” con recaudos para evitar la caída de techos, donde constatan revoques caídos, entre otros. Mientras que el salón gremial lo que muestra, al decir del vocero, es arte de resistencia a través del graffiti y afirma que “mueve más que un estudiante se exprese a que una autoridad imponga con violencia, eso está claro”

Otro aspecto no menor de la presentación pública que ha tenido el vocero estudiantil en los medios es el cuestionamiento a su imagen mostrando la vulnerabilidad corporal (Butler, 2018) al mismo tiempo que su capacidad de resistencia. En ese sentido el estudiante es interpelado por el uso de determinadas prendas de vestir, por su colgante con el *ying y el yang*, por el uso de piercing y caravanas. Y podríamos decir también por su performatividad de género, por ejemplo, al pintarse las uñas o utilizar accesorios o colores “femeninos”. Al igual que en el caso del salón, pero aquí focalizado en su cuerpo, se vuelve objeto de crítica al no responder a patrones hegemónicos de cómo vestir, peinar o lucir, optando por criterios estéticos disidentes. Aquí vemos también la fuerza de los estereotipos a través de los discursos en los medios sobre cómo debe lucirse, y de la regulación de criterios estéticos a través de los medios que persiguen una misma lógica capitalista de producción de subjetividades. En este caso el uso de determinada indumentaria y la intervención del cuerpo adolescente tienen una potencia comunicativa y performática que cuestiona estereotipos de cómo ser varón o mujer, de si debe vestirse de acuerdo a tal o cual canon social, entre otros.

A posteriori del episodio que motivó la redacción de este ensayo, durante los días que duró la ocupación y luego del reintegro a clases de los estudiantes se agudizó un conflicto que aún permanece, y que abarca a más centros educativos de

enseñanza media básica. Se han sucedido diversas ocupaciones de centros educativos en estos días⁶ con reivindicaciones similares: la presencia de equipos multidisciplinares que aborden problemáticas de salud adolescente, el abordaje de situaciones de violencia que se multiplican en distintos centros, la apertura de mesas de diálogo en los espacios educativos.

En suma, desde la posición que asumimos como autoras, compartimos la idea que los adolescentes son potencialmente productores de modos de subjetivación nuevos en el marco de las familias, los centros educativos y la sociedad en general. El lugar generacional que ocupan les permiten no sólo confrontar generacionalmente al interior de sus familias sino en espacios de lo social regidos por lógicas adultocéntricas. Es una posición de subalternidad que los ubica en los márgenes y desde allí les permite subvertir un modo hegemónico de producción de subjetividades homogéneas. Desde una perspectiva feminista vislumbramos a los adolescentes como singularidades con capacidad de agencia, capaces de una subjetivación que los descoloca de la posición de sometimiento para poner el acento en la capacidad de potencia.

Si bien las familias siguen siendo espacios de cuidados para los adolescentes, también lo son otros actores e instituciones. En el periplo de la salida exogámica al que se ven desafiados los adolescentes, los centros educativos juegan un papel muy importante, no solo por la formación educativa que proveen, sino porque se configuran como espacios de cuidados, crecimiento, expansión y construcción de autonomías. De esta manera los y las adolescentes transitan por espacios extra familiares donde los centros educativos se erigen como referencias claves del mundo adulto y entre pares. Por lo cual las respuestas de la institución a través de sus diferentes agentes son prácticas donde también se

⁶ Gremio estudiantil del liceo Zorrilla ocupó el centro educativo por “reclamos históricos” que no han sido resueltos. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/5/gremio-estudiantil-del-liceo-zorrilla-ocupo-el-centro-educativo-por-reclamos-historicos-que-no-han-sido-resueltos/>

juegan significaciones y sentidos en relación a cómo relacionarnos intergeneracionalmente, como se construyen autoridades y autonomías.

Consideraciones finales

Entendemos que cuidados y educación poseen relaciones profundas y que dicen de relaciones entre generaciones mayores y generaciones jóvenes. Si bien en el mundo occidental y especialmente en contextos urbanos los cuidados a las generaciones que llegan tienen un fuerte predominio familiar y femenino, se hace necesario trascender esta posición familiarista y feminizada para visibilizar el entramado comunitario e institucional de los cuidados. Desde esta perspectiva que entiende a los cuidados como organización social, las instituciones educativas son actores de enorme relevancia y referencia. Es decir, las instituciones educativas educan y cuidan a las generaciones jóvenes alojándolas, inscribiéndolas como aprendientes, cuidando de brindar los signos que les permitan entender al mundo y orientarse en la vida.

En este sentido, entendiendo a las infancias y adolescencias como sujetos que ejercen sus derechos de acuerdo al principio de autonomía progresiva sostenemos la importancia de la posición adulta como garante de estos ejercicios. De este modo alojar a las adolescencias en un centro educativo no trata solamente de impartir unos contenidos académicos que les estudiantes deben estudiar, sino de reconocerles capaces de pensar. En varias manifestaciones de voz adulta referidas a este caso llaman la atención las descalificaciones y las minimizaciones que se expresan acerca del accionar adolescente. La razón pareciera entenderse como una cualidad adulta por la cual los adultos tendrían la potestad de validar como hay que habitar un centro educativo, un salón gremial, el cuerpo, la palabra, la participación política. Los adolescentes son apenas chicos que hacen berrinches y son manipulados por intereses adultos en un contexto de fuerte debate sobre la educación en Uruguay.

Desde esta perspectiva, les adolescentes como personas con capacidad de pensar en el acierto y en el error queda desconsiderada. Y en ese posicionamiento se obtura la capacidad de instalar una oportunidad de diálogo, porque el diálogo implica que reconozco a le otre como una persona semejante, que es capaz de pensar en el acierto y en el error. Estas miradas revelan el profundo autoritarismo en que se sustenta la posición adultocéntrica. En efecto, la acción del director que decide no imponer sino dialogar, es castigada por las autoridades mediante una destitución. El mundo puede entenderse como una cadena de mandos en que el principio de obediencia debería regir los intercambios y quien no obedezca resulta castigado.

No obstante, les estudiantes performan invenciones. Ante los comentarios desvalorizantes insisten porfiadamente en sus razones, ante las voces altisonantes hablan con voces calmas, ante los intentos de encasillar sus acciones en las políticas de la representatividad dicen de la importancia de las voces y la vocería. Es interesante a su vez la amorosidad con la cual insisten en habitar el liceo, su apropiación de este espacio de lo público como un lugar donde decir sus dolores y sus preocupaciones, así como reconocerse como estudiantes en una historia de estudiantes que les precede. Del mismo modo resulta significativa la insistencia en querer seguir dialogando, realizar propuestas, señalar que les importa el edificio del liceo en su totalidad y que por lo tanto tienen algo que decir respecto a las intervenciones de las autoridades políticas y adultas de un espacio, que sí, consideran propio. ¿Acaso no es un objetivo recurrente en las políticas de la educación que les estudiantes se apropien del centro educativo y por lo tanto se preocupen por su estado, lo cuiden y lo defiendan?

No se trata, por supuesto, de validar como buena toda acción adolescente, no se trata en términos coloquiales “de dejarles hacer lo que quieran” y desentenderse de la responsabilidad adulta en alojar, cuidar y enseñar a las nuevas generaciones. El tema es si la única manera de habitar el lugar adulto es a partir del principio de obediencia y subordinación. Posición que por otra parte nos

condena a la repetición de lo mismo, a no reconocer a le otre más que como una copia imperfecta que hay que encauzar. Posición desde la cual no aprendemos nada.

Referencias

- ANTELO, E. Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En ALLIUD, A. y ANTELO, E. **Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación**. Buenos Aires: Aique, 2009, p. 117-132.
- BUTLER, J. Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. **Nómadas**, Colombia, n. 46, p. 13-30, 2017.
- COREA, C. El agotamiento de la subjetividad pedagógica. En COREA, C y LEWCOWICZ, I. **Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidós, 2004. p. 71-82.
- ESQUIVEL, V.; FAUR, E.; JELIN, E. **Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado**. Argentina, IDES, UNFPA, Unicef, 2012. 256 p.
- FERNÁNDEZ, A.M. **Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades**. Buenos Aires: Biblós, 2007.
- FERNÁNDEZ, A. M. **Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2013.
- GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ. A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, Valparaíso, v. 15, n.1, p. 5-16, 2016.
- GILLIGAN, C. **In a different voice: Psychological Theory and women development**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GIORGI, V. A 30 años de la Convención de los Derechos del Niño: balances y desafíos. *In: Diálogos en clave de derechos de niñez y adolescencia*. Montevideo, IIN, OEA, 2019.
- HARAWAY, D. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial en. En

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza.** Madrid:Cátedra, 1991, p. 313-346.

LEWCOWICZ, I. ¿Existe el pensamiento infantil? *In*: COREA, C y LEWCOWICZ, I. **Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.** Buenos Aires: Paidós, 2004, p. 125-132.

OPAZO, N. El conflicto del liceo IAVA toma mayor protagonismo y relevancia. **APU.** Montevideo. 19 abr. 2023. Disponible en <https://www.apu.uy/noticias/el-conflicto-del-liceo-iava-toma-mayor-protagonismo-y-relevancia>, Acceso: 13 may. 2023.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, **Diccionario de la lengua española**, 23.ed. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

SALAZAR, V. C. Comunidad y narración: la identidad colectiva. **TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales**, n. 34, p. 93-111, 29, 2011.

TELES, A. La problematización de lo singular-colectivo. *In*: TELES, A. **Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria.** Paraná: Editorial La Hendija, 2009, p. 74-75.

Capítulo 8

Feminismo Negro e Psicologia: ferramentas articuladoras na educação antirracista

Fernanda Cássia Landim¹

Ultimamente, o conceito educação antirracista vem sendo difundido fortemente como uma proposta de enfrentamento ao racismo no Brasil, porém muito ainda se questiona como colocar em prática e exercê-la no cotidiano, principalmente no âmbito educacional, nas instituições de ensino. Pensando nesta demanda recorrente, apresento neste ensaio teórico, duas ferramentas articuladoras: o feminismo negro e a Psicologia. É importante saber que a ideia é compartilhar e contextualizar como estas duas bases teóricas auxiliam no processo de combate ao racismo.

Iniciamos com a contextualização a respeito da Lei Federal nº 10.639/2003 e o compromisso da educação enquanto ação afirmativa, na superação da discriminação como um direito social e as contribuições do feminismo negro através de conceitos chaves para a discussão racial. É também neste mesmo cenário de discussão e luta que a Psicologia se faz presente, trazendo a pauta da saúde mental da população negra impactada pelas consequências do racismo estrutural.

Seguindo a teia que o racismo se constituiu, que este ensaio teórico descreve sem linearidade as possíveis articulações destas ferramentas de suma relevância para construirmos uma educação antirracista conforme fatos existentes dentro das relações raciais. Permita-se conhecer, conectar e ampliar seus conhecimentos para o fortalecimento da diversidade racial.

Visão racial e o lugar de fala: traduzindo o feminismo negro

A proposta da educação antirracista nasceu com a Lei Federal nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, objetivando a formação de professores, pautando a temática racial de maneira plural e constante no contexto escolar. Mesmo assim, o sistema educacional ainda resiste em fazer o seu papel social ao não construir espaços de discussões e reflexões sobre a base histórica deste país, constituída na conexão África-Brasil.

Os movimentos sociais negros de todo país, são os principais articuladores desta lei, lutando contra o apagamento e silenciamento da história do negro. É necessário compreender que a luta referente a efetividade da lei, não deve ser polarizada entre negros e brancos. Esta discussão adentra esferas mais profundas enquanto pauta sociorracial. Presenciamos, no decorrer dos anos, a eclosão de pertencimento e de aquilombamento, de pessoas negras e ativistas que aquecem e fortalecem este pilar da estrutura social, intensificando a construção de ações educativas para além das datas comemorativas.

A promoção de ações educativas é uma demanda múltipla quando nos referimos à temática racial. Se o racismo é estrutural, presente em todos os contextos sociais, logo, a proposta da educação antirracista também necessitará de atores para além dos muros da escola. A educação é denominada como ação afirmativa, pois integra uma ampla rede de programas que visam a superação dos efeitos discriminatórios, promovendo ações compensatórias, gerando oportunidades para grupos historicamente discriminados negativamente (Ribeiro, 1997 *apud* Vieira, 2003).

Desenvolver a educação antirracista é entender a raiz da sua constituição. A Lei Federal nº 10.639/2003, alterou a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando a diversidade étnico-racial como uma demanda explícita enquanto direito social para superação do racismo e desigualdades raciais. Por esta razão, o caráter obrigatório

estabelecido na lei e a necessidade da reparação histórica, social, política, econômica e cultural são fundamentais nas ações a serem elaboradas, pois são atravessamentos presentes nas relações construídas desde o período da escravização.

Pensando nesta questão urgente, o texto apresentado neste capítulo mostra as possibilidades encontradas por mim, na minha trajetória pessoal e profissional junto à educação. Sou mulher, negra e psicóloga, fui estudante de escola privada do jardim de infância ao ensino médio e essa escrita é definida por mim como o meu lugar de fala sobre o assunto. Minhas vivências me permitiram sentir na pele o que a escritora Conceição Evaristo (1996), chama de *escrivência*. É deste lugar que venho observando as demandas e os movimentos necessários para que a efetivação deste processo dentro das escolas e conseqüentemente, a criação de políticas públicas de ensino contribuam para a equidade racial.

Ao longo de 20 anos, podemos dizer que, a construção da prática da educação antirracista nas escolas está apenas no começo. O racismo além de estrutural é também interseccional, pois atinge diretamente os sujeitos e suas relações. A interseccionalidade é quando existe dois ou mais fatores que afetam uma pessoa ao mesmo tempo, ou seja, questões de identidade, classe, gênero, cultura, etnia, origem. Carla Akotirene (2019) apresenta o conceito de interseccionalidade como um sistema de opressão interligado, isto é, a sobreposição de fatores sociais que atravessam a pessoa negra cotidianamente, em todos os sentidos e em todos os lugares.

Acredito que pensar e construir ações pedagógicas sobre educação antirracista deveria ser o eixo orientador da educação, já que o racismo ainda dita as relações. Mesmo estando presente na sociedade, o posicionamento das pessoas negras está ganhando cada vez mais voz e visibilidade em todos os contextos. Joice Berth (2019) afirma que há um processo importante de empoderamento negro que marca o movimento crescente em torno da discussão racial, com o objetivo de minimizar os efeitos da opressão.

Empoderar nada mais é do que conhecer, se informar a respeito de uma realidade. Quando pessoas negras são estimuladas

a se empoderar, é dizer ao mesmo tempo o quanto elas podem e conseguem ser o que elas quiserem, a partir do conhecimento sobre a sua ancestralidade (passado). Valorizar e orgulhar-se daqueles que vieram antes, transforma a estrutura identitária e, conseqüentemente, a saúde mental das pessoas negras em algo saudável, plausível de admiração, desenvolvendo autoconfiança, alta autoestima e coragem.

Para a Psicologia, esta luta trouxe à luz uma questão ainda mais invisibilizada na dinâmica do racismo: a condição da saúde mental dos alunos negros nas escolas. Contemplar esta questão também se tornou um desafio para Psicologia Escolar e Educacional. O desafio de abordar o assunto em um contexto, que assim como os demais âmbitos sociais, insiste em não perceber ou reconhecer a prática racista historicamente enraizada nas relações sociorraciais insere a Psicologia em um lugar de tensionamento intersetorial entre educação e saúde, tendo a corresponsabilidade de explicar um assunto silenciado e invisibilizado pelo sistema escolar.

Uma grande possibilidade para a realização da prática da educação antirracista nas escolas é através do feminismo negro. Propositamente, anteriormente mencionei o nome completo de escritoras negras que traçam um marco significativo na literatura brasileira, internacional e também a mim. A negritude, por muito tempo foi marcada pela oralidade de seus ancestrais, que pela falta de oportunidade e acesso à educação, não aprenderam a escrever, mas com as ações afirmativas e as políticas públicas, tornou-se possível eternizá-la na escrita de netos e bisnetos os estudos, as pesquisas e as vivências, apresentando conceitos, nomeando realidades e suas respectivas dores, as dores sentidas, porém, silenciadas pela branquitude ou disfarçadas pelo mito da democracia racial.

Autores negros também são grandes contribuições para a discussão do racismo, mas os considero mais pontuais, partindo de uma visão ampla da sociedade e que obviamente fortalecem a luta antirracista, oferecendo um panorama mais abrangente e conceitual como o racismo estrutural (Sílvia Almeida) e o genocídio

da juventude negra (Abdias do Nascimento). Já nas escritas das autoras negras, a abordagem vai no detalhe das relações, a partir das memórias de suas avós, mães e tias. Estas mulheres passaram uma boa parte de suas vidas dentro da ‘casa grande’, como se fossem da família, trabalhando como empregadas domésticas, sem perspectivas de oportunidades, quase impossibilitadas de sonhar; mas elas tiveram o ‘privilégio’, mesmo que inconsciente, de conhecer a branquitude na sua intimidade, e este é o ponto de tensionamento das relações raciais no Brasil.

A transição da oralidade para a escrita, vem contribuindo para a larga escala de publicações e disseminação de conteúdo e informação sobre a história e a cultura negra, mostrando toda a capacidade intelectual dos netos e bisnetos das empregadas domésticas. Ao mesmo tempo, a fragilidade das relações raciais avançando lentamente em direção da utópica igualdade. Com mestres, doutores, empresários, políticos e condições sociais em ascensão, a branquitude começou a refazer o seu pacto, na tentativa de forçar a manutenção da pirâmide social, que tem como base a desigualdade. Paralelo a isto, há uma parcela da branquitude que se ramificou no enfrentamento contra o racismo, com pessoas brancas assumindo novas posturas e visões a respeito do assunto, possibilitando acessos até então inacessíveis às pessoas negras.

O fomento através da literatura proporcionou o acesso a novos conceitos e histórias sobre a cultura africana e afro-brasileira, fortalecendo a luta contra o racismo epistêmico. Epistemicídio é um conceito utilizado por Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado, que nos auxilia a debater sobre as desqualificações constantemente atribuídas às pessoas negras e os seus múltiplos conhecimentos. O termo foi criado pelo sociólogo Boaventura Sousa Santos (1999), nos seus estudos sobre Epistemologias do Sul e o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo saber ocidental.

Contribuir para o apagamento ou para o silenciamento da história e cultura africana e afro-brasileira provoca inúmeras consequências emocionais na pessoa negra. Sentimentos de

incapacidade, principalmente intelectual, condicionando a pessoa a entender que é possível ocupar apenas posições com força braçal. Para a saúde mental, a repercussão e o reforço desta informação não auxiliam para uma constituição identitária positiva e saudável, sendo fundamental a aplicação de movimentos educacionais antirracistas para romper com o discurso discriminatório, preconceituoso e limitante em relação as pessoas negras.

Não é à toa que a manutenção do racismo ainda seja uma prática de várias instâncias, que transita livremente pelas estruturas sociais. Em massa, a branquitude ocupa os lugares de poder (gestões públicas e privadas), ocasionando manobras de manutenção da invisibilidade, anulando discussões e mobilizações para propostas educativas antirracistas. Os processos de sensibilização tornam-se ações necessárias que demandam ainda mais tempo, para mostrar o quanto é fundamental que o fenômeno do racismo seja tratado e considerado como um agravante social, que vitimiza pessoas negras todos os dias.

A branquitude resiste em aprofundar o debate a respeito do racismo. Não deve ser um processo fácil admitir que os seus antepassados, de origem europeia, tenham arquitetado tamanha crueldade, ao mesmo tempo que é difícil abrir mão de tantos privilégios. Angela Davis (2017) disse em sua participação, em um evento aqui no Brasil que quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, fazendo uma referência a base da pirâmide social, lugar onde a maioria das mulheres negras se encontram.

Ser a base da pirâmide nunca foi uma escolha, sempre foi uma imposição desde os tempos da escravização. É neste lugar que a mulher negra foi endurecida com tudo aquilo que ela presenciou. O conhecimento que a mulher negra desenvolveu sobre a vida foi presenciando a rotina das casas grandes, as relações estabelecidas entre os senhores e as senhoras, a criação dos filhos, a solidão, o trabalho, a invisibilidade. Aprender a ser livre, a lutar pela vida dos seus filhos, a criar oportunidades, a conquistar coisas para chamar de seu, faz da mulher negra um ser completo, mas ao mesmo tempo

frágil, pois falta quem lhe cuide, dê apoio, suporte e valorize aquilo que faz. Por isso se reafirma que a mulher negra é forte e que não precisa de ninguém, determinando-a como autossuficiente.

É nesta mesma condição que todas as pessoas negras são colocadas. Não se respeita a individualidade de cada sujeito, somos considerados coletivamente, agregando muitas estereotípias, desconsiderando pensamentos, sentimentos, vontades, sonhos. Logo, pensar na saúde mental da população negra, com origem nos 54 países do continente africano, é respeitar a ampla diversidade cultural e étnica. A interpretação da autossuficiência da pessoa negra, reflete na falta de recursos investidos para oferecer tratamentos e condições de qualidade para esta parcela da população. Na ausência de um olhar atento às demandas sociais, os rótulos de homem forte ou mulher guerreira, oportuniza que doenças psicossomáticas acometam àqueles que habitam o quarto de despejo, fazendo aqui, uma referência ao livro de Carolina Maria de Jesus.

Vejamos a importância de valorizar e refletir sobre a educação antirracista através do contexto histórico e cultural africano e afro-brasileiro que atravessa o país de Norte a Sul, misturando-se ao que já existia aqui, os povos indígenas. A constituição do racismo tem a participação de negros e brancos, ambos necessitam estar juntos nesta desconstrução e reconstrução das relações, desnaturalizando o que nunca foi natural. Pessoas são pessoas e a pele nunca deveria ser fator determinante para apontar capacidades e habilidades. Não somos únicos, nossas histórias não são únicas e o feminismo negro, ou seja, as mulheres negras, desenvolveram um olhar para a coletividade, promovendo ajuda para outras pessoas negras, visibilizando o estudo das relações raciais.

Desafios da Psicologia nas relações raciais no livro *O perigo de uma história única*

A Psicologia tem o compromisso de discutir a pauta racial, a partir da saúde mental da população negra, conduzindo este processo no foco da humanização. Humanizar pessoas negras faz parte do enfrentamento do racismo, por isso que criar ações educativas para efetivar a lei dentro do âmbito escolar é uma das contribuições primordiais para a educação antirracista. Ainda hoje, pessoas negras não são consideradas sujeitos em sua totalidade, integralidade. O preconceito e a discriminação racial são mecanismos de manutenção do racismo, por constantemente não legitimarem o sofrimento psíquico provocado por este sistema interseccional opressor.

Por trás de muitos diagnósticos que detectam problemas e/ou transtornos mentais e suas comorbidades, o racismo dificilmente é considerado como uma questão de ordem emocional, pela rápida associação ao fator social e econômico. O racismo, assim como deu origem ao processo de civilização mundial, também é a origem de muitas questões emocionais na população negra. Ser menosprezado, inferiorizado, discriminado, descredibilizado são sentimentos presentes na constituição da identidade de cada pessoa, mas de maneira constante e maçante para as pessoas negras, acelerando o processo do adoecimento psíquico.

Assim como o racismo, a educação antirracista é atravessada por todas as vertentes que compõem uma sociedade. Pensar na construção de uma educação antirracista requer um movimento de admissão sobre a existência do racismo. É impossível criar propostas de ações pedagógicas antirracistas, sem considerar o racismo enquanto ferramenta vigente das relações. Seguiremos perpetuando o racismo enquanto não houver empatia, que inclusive é uma das dez competências gerais previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica, que diz:

[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de natureza (Brasil, 2017, p. 10).

A empatia, costurada com as demais competências previstas pela BNCC, demonstra todo o processo subjetivo implicado na construção das práticas educativas, de maneira geral. Não considerar a história do outro, com o qual nos relacionamos é um ato de violência, de desvalorização a tudo aquilo que forma o sujeito. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em seu livro *O perigo de uma história única*, menciona que a estereotipia faz a pessoa ficar incompleta, roubando a dignidade, enfatizando as diferenças e não as nossas semelhanças enquanto humanidade. A população negra já sofreu e ainda sofre com esta desconsideração a sua ancestralidade.

O feminismo negro é empático quando nomeia as dores que avassalam os corpos negros. Essas dores são as mesmas há séculos e se repetem todos os dias. A branquitude não compreende porque pessoas negras sofrem quando é noticiado que outra pessoa negra sofreu racismo, mesmo a situação sendo em outro país. De fato, não há conhecimento, proximidade ou contato com aquela pessoa, mas a dor que ela passou a sentir a partir do racismo que sofreu, é reconhecido rapidamente por qualquer pessoa negra, em qualquer lugar do mundo, porque existe uma reprodução da violência que age apenas pela cor da pele, pois é entendido que a situação poderia ter acontecido comigo.

Uma explicação para isto é a falta de empatia, quando o racismo julga as pessoas negras como sendo todas iguais, sendo o único fator determinante a cor da pele! A história pregressa da pessoa é anulada em cada palavra proferida de forma ofensiva, no olhar desconfiado, no imaginário marginalizado, no acesso proibido ou na bala perdida. Grada Kilomba em uma entrevista para Djamila Ribeiro (2018) falou sobre a importância de posicionamentos a respeito de como manejar o racismo, na

perspectiva de desmistificá-lo a partir do processo de descolonização.

A branquitude reforça através do racismo a não condição do negro enquanto sujeito, enquanto ser humano. Pessoas brancas não se nomeiam como brancas, pois a lógica do seu pensamento é ser uma pessoa e a diferença entre eles parte da premissa subjetiva, de personalidade. Em relação a pessoa negra, a diferença é a partir da cor da pele, transportando a questão para um âmbito estético que impede o olhar para a subjetividade. O racismo é um tratado de poder e privilégio. Adentrar espaços com narrativas que expõem realidades, a partir de conhecimentos validados pelo próprio sistema normativo estabelecido pela branquitude, torna-se ameaçador deixando o limite ainda mais tênue nas relações.

A proposta de descolonizar pensamentos, é um convite para todos exercitarem a empatia. Isto faz referência sobre a responsabilidade e cidadania da branquitude em abrir mão dos privilégios, em um caminho que nos levará à equidade racial. Com isto, o racismo 'se torna' uma problemática branca e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais entra em colapso entre uma minoria de pessoas brancas que começou a refletir, se propondo a compreender o que de fato significa ser antirracista e a maioria que prefere apenas mostrar cordialidade, em uma linha mais simpatizante que não permite a conexão gerada pela empatia.

Movimentos simpatizantes podem ser exemplificados pelos discursos superficiais e rasos manifestados principalmente nas redes sociais, local que possibilita alta visibilidade, mas que não garante que este seja o real propósito e intenção de quem fez a publicação e engajou a #vidasnegrasimportam, por exemplo. Esta simpatia é uma versão atualizada do mito da democracia racial, havendo a permanência da postura não racista, aonde o não comprometimento com a luta contra o racismo reforça as normativas de poder e privilégio.

Não participar do enfrentamento contra o racismo, é também assumir um posicionamento, porém este raciocínio não é compreendido desta forma. Pensa-se que não falar sobre racismo é

se colocar como este problema não sendo seu, ou porque é uma pessoa branco/a, ou porque mesmo sendo negro/a, não percebe dificuldades em relação a isto. A consciência destes posicionamentos reforça a manutenção de uma ilusória relação saudável entre negros e brancos. Se racismo é poder e privilégio, obviamente que a branquitude não terá interesse em ter uma igualdade tão literal, conforme previsto em constituições federais e declarações universais, podendo contar ainda com parte da negritude que não quer se indispor nesta relação, acreditando fazer parte dos interesses simpáticos da branquitude.

Quando sentamos de fato para dialogar sobre racismo, a sensação é de nos depararmos com um abismo sem fim. São diversos posicionamentos, interpretações e opiniões a respeito do assunto, refletindo a não disposição de uma grande parte da sociedade mundial em conversar, refletir e pensar maneiras que possam ser mais efetivas para que o racismo, ao menos não continue se perpetuando no cotidiano das relações. As múltiplas formas que o racismo criou ao longo dos séculos, pode justificar a morosidade do processo de conscientização racial.

Na educação não seria diferente, somos as mesmas pessoas que transitam pelos mais diferentes contextos sociais e carregamos nossas criações, pensamentos, preconceitos, julgamentos, conhecimentos, informações. Transformar a educação em uma educação antirracista é um reparo secular e que levará tempo para realmente as futuras gerações sentirem e perceberem as propostas de mudança que lutamos na atualidade. É interessante enfatizarmos a transformação a partir do ambiente escolar, porque é o local onde passamos a maior parte de nossas vidas, sendo este, o nosso primeiro lugar de convívio social, de ampliação das relações, com pessoas que não são os nossos familiares.

Certamente hoje, com a dinâmica veloz da globalização, o movimento negro se propagou no mundo digital, não somente combatendo o racismo algorítmico, mas também como ferramenta para difundir conteúdos referente à pauta racial e também, na realização de denúncias de racismo. O que antes não era visto ou

falado, agora apresenta uma configuração diária, confirmando a existência do racismo nosso de cada dia. Este movimento já é a resposta de ações anteriores, perpetuadas pelo movimento negro, na constante luta de enfrentamento contra a desigualdade racial, qualificada diante os avanços tecnológicos.

Atualmente, percebemos a dificuldade de encontrarmos pessoas dispostas a pensarem sobre o assunto, na perspectiva de aprender sobre o assunto. O letramento racial surge como uma ferramenta que está se fazendo presente e endossando o que pode ser considerado o princípio da efetivação da construção da educação antirracista, mas para além do propósito da alfabetização. France Winddance Twine, antropóloga afro-americana formulou o conceito *racial literacy* em 2003, traduzido pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman (Silva, 2019).

Braúna, Souza e Sobrinha (2022) definem letramento racial como a leitura da branquitude enquanto grupo racial, mantendo os seus privilégios baseados na opressão de outro grupo, considerado como “uma ferramenta contínua de ação, um compromisso político no enfrentamento do racismo dentro e fora da escola” (p. 6). O letramento racial tem como proposta reeducar racialmente a sociedade desconstruindo formas de pensar e agir, contribuindo para o processo de descolonização.

A proposta de letrar direciona o olhar para a branquitude se compreender como sujeitos brancos, tendo a consciência dos seus privilégios e a estrutura racista social, conforme Schucman (2021). É a oportunidade de olharmos o outro lado da moeda, para entendermos atitudes, comportamentos e pensamentos da branquitude no processo de desconstrução do sujeito branco, percebendo-se racializado e não superior ao outro.

O letramento racial propõe um conjunto de práticas de leitura para realizarmos:

- (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude;
- (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado;
- (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais;
- (4) a posse de gramática e um vocabulário

racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Schucman, 2021 *apud* Twine, 2006, p. 344).

De certa forma, o letramento racial configura um processo de conscientização necessário para uma possibilidade de evolução da humanidade. Ao mesmo tempo, o letramento racial não pode ser visto como algo que irá acelerar e diminuirá a distância da desigualdade racial. A engrenagem que move o letramento racial é a aquisição de uma nova visão do sujeito branco sobre ele mesmo, dentro da estrutura racial, ou seja, um grande desafio.

É como se iniciássemos uma nova era referente ao racismo. O objetivo continua o mesmo, mas é o primeiro momento que a branquitude é questionada tão explicitamente a respeito do seu lugar racial. Da escravização, passando pelo mito da democracia racial, movimento negro e agora, letramento racial. O letramento racial é para brancos e negros, a humanidade se desenvolveu de maneira racializada e todos fomos constituídos como indivíduos atravessados pelo racismo, logo, os processos identitários ocorrem de maneiras diferentes. Para uma grande parte das pessoas negras, já houve a descoberta a respeito da sua negritude relacionada a sua ancestralidade, com o conhecimento descolonizado. Esta mesma informação, inicialmente gerou impacto para a branquitude, que ainda resiste em aceitar os fatos, constituindo assim o que considero a primeira fase da desconstrução racial aonde alguns brancos iniciaram o letramento racial, talvez sem esta clareza.

Pedagogicamente, o letramento é posterior ao processo de alfabetização. Letrar-se nos leva à dimensão da interpretação de textos e contextos, desenvolvendo habilidades de interação no nosso meio social, no convívio com as pessoas, em uma construção permanente, utilizando de forma crítica a informação. Conforme Batista e Gomes (2018), o letramento desenvolve práticas sociais de leitura e escrita, a partir da determinação de ação educativa tornando o indivíduo apto para escrever deliberadamente em

diferentes situações sociais. O letramento no processo educacional, desenvolve a possibilidade de a pessoa orientar-se no mundo, interpretando sua leitura sobre as informações que recebe, transformando-se em um ser crítico (Soares, 2004).

Com o panorama de como o letramento se constituiu na educação, compreendemos a dinâmica do letramento racial enquanto processo crítico das relações raciais e conseqüentemente na educação antirracista. O letramento racial possibilitou inserir a pessoa negra na sua história, no seu contexto social e cultural, evidenciando o quanto necessitamos aprender sobre as relações raciais. Além da pessoa branca se colocar neste processo enquanto sujeito racializado, o percurso da pessoa negra é aprender e identificar suas dores, conceituando o que Vilma Piedade (2017, p. 14) denomina de dororidade, como sendo “as violências que nos atingem, a cada minuto”, no caso, as pessoas negras. Ela complementa afirmando que dororidade “contém sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo racismo. E essa Dor é Preta” (p. 16).

O racismo é costurado por esta dor, cirurgicamente descrita por Piedade. Então quando nos propomos a não sermos racistas, mas antirracista, inevitavelmente seremos acometidos pela dor, em intensidades e maneiras diferentes, do real ao imaginário, mas ela estará presente. Saber lidar com a dor não é feito com maestria pelo ser humano, por vezes, tentamos evitar falar a respeito, como se assim não fossemos sentir. Mas não. Silenciar a dor nos adoce muito; para a pessoa negra o racismo designa um lugar-ausência, de silêncio histórico, mensurada conforme a cor da pele, quanto mais retinto, mais dolorido é.

O mito da democracia racial e o chega de mimimi, demonstram o quanto a dor que o racismo provoca nas pessoas negras adoce e danifica o processo de subjetividade, que inicia na infância. A inferiorização do negro provocado pelo processo do branqueamento obstrui o percurso natural na constituição identitária da criança, causando sofrimento psíquico como “baixa

autoestima, sentimentos de medo, rejeição e a construção de uma identidade racial negativa” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 28779).

Maria Aparecida Silva Bento (2002) apresenta nos seus estudos sobre branquitude e branqueamento, a distorção alimentada por estes dois aspectos que fundamentam o racismo. O branqueamento é colocado como sendo um problema do negro pela sua condição racial, algo que condicionou o silenciamento histórico-social do racismo, além da omissão e distorção do branco nas relações. Neste âmbito, o branco se invisibilizou, isentando-se de um problema que ele próprio criou, enfraquecendo por muito tempo discussões profundas sobre a questão racial, abdicando-se do seu lugar de pertencimento dentro do enredo do racismo.

Percebe-se que pensar em uma educação antirracista, não é simplificar a pauta racial, resumindo-a no mês de novembro, em uma única atividade de referência sobre a temática. Executar ações educativas, baseadas na Lei Federal nº 10.639/2003, é uma tarefa que exige de todos um grande envolvimento, com propostas e objetivos designados para serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Hoje, a gama de materiais sobre história e cultura africana e afro-brasileira, projetos pedagógicos e sociais com abordagem afro, literatura negra, produtos audiovisuais, sites e blogs de organizações não-governamentais trazem a possibilidade de criar e realizar a educação antirracista nas escolas.

O movimento pressiona o branco contra a parede, os recursos provenientes do mito da democracia racial não perduram por muito tempo, a falácia em tentar amenizar o crime de racismo inicia um novo tempo sobre o desenvolvimento deste fenômeno. Precisamos entender que cada tentativa em não assumir o ato racista, causa consequências significativas para a vítima do racismo: a pessoa negra. Cada ato racista negado, de modo geral, pela pessoa branca, nos mostra a fragilidade das relações entre brancos e negros, evidenciando a personificação do racismo nas atitudes que inferiorizam as pessoas negras, em qualquer lugar que elas estejam.

Um fator que machuca o corpo negro é a não consideração da trajetória dos nossos ancestrais que foram obrigados a viverem e a construir este lugar chamado Brasil. O olhar da branquitude ainda associa o negro ao âmbito braçal ou serviçal, exatamente o lugar que ergue construções, planta, organiza a casa, limpa, ou seja, onde tudo começa para o desenvolvimento acontecer e para ser usufruído, principalmente pela pessoa branca. O não reconhecimento também causa dor e sofrimento, provocando o sentimento de insuficiência, de não pertencimento e de incapacidade referente aquilo que se propõe a fazer.

O tensionamento sentido pela branquitude, provoca reações que impulsionam sentimentos de ódio, como uma forma de defesa, mesmo ela não sendo coerente e que reverbera ainda mais atritos nas relações. Este comportamento é sem dúvida o ponto chave para o trabalho a ser desenvolvido pela Psicologia, pois conseqüentemente a isto, as tentativas de resolver a situação é de omissão, com registro em ata e um monitoramento frágil e pontual a fim de evitar novas situações, para acalmar os ânimos exaltados daquele que foi violentado pelo racismo.

Neste ponto, a Psicologia tem a possibilidade de construir em conjunto com a escola, ações pontuais, de médio ou de longo prazo, auxiliando no manejo das relações, como também em propostas educativas socioemocionais que promovam a reflexão e discussão sobre relações raciais, em prol de uma conscientização de cidadania, com todos os atores escolares em direção a educação antirracista.

Concomitantemente, a saúde mental também é evidenciada enquanto questão que ocasiona conseqüências graves às pessoas, principalmente às pessoas negras, possibilitando diálogos e projetos que abordem sentimentos e emoções, além de espaços de trocas permanentes como grupos de estudos com leituras de autoras e autores negros, rodas de conversa com diferentes setores (saúde, segurança pública, cultura, religião, movimentos sociais, beleza e estética), agregando informação e conhecimento.

Uma recente pesquisa realizada pela Revista *Nova Escola*, em novembro de 2022, mostrou que 85% dos profissionais de educação sabem da existência da lei que torna obrigatório trabalhar as relações étnico-raciais, porém 60% alegam não saber como fazer ou afirmam não ter investimento que apoie a ideia. A efetivação da educação antirracista é viável, nos mostrando ser possível também enfrentarmos e combatermos o racismo. Nós seres humanos, negros e brancos somos as ferramentas para frear a engrenagem deste mecanismo gerador de violência. A implicação das pessoas na aprendizagem de práticas antirracistas é o caminho para transformarmos a sociedade.

Considerações finais

A esperança deve renascer todos os dias, com a consciência do nosso papel na sociedade. Precisamos compreender que fazemos parte da dinâmica, não havendo a opção de nos isentarmos, a fim de oportunizarmos a transformação social. Assim como os profissionais da educação, os psicólogos necessitam se apropriar dos diferentes contextos e realidades sociais, pois circulamos em diversos espaços e as relações estão presentes em todos.

Abordar educação antirracista relacionando Psicologia e feminismo negro neste texto, nos mostra que as possibilidades existem, muito mais do que 20 anos atrás, antes da lei. Os recursos literários, audiovisuais, culturais, artísticos, midiáticos entre outros enriquecem qualquer proposta de ação antirracista, com a finalidade de aprender ou de ensinar. A maneira pluralizada de transformação da dor e do sofrimento, através de ressignificados que uma situação de racismo pode criar, é altamente potente na construção da oportunidade para expressar aquilo que dói, utilizando o mecanismo terapêutico da externalização e de reconhecimento do sentimento, permitindo a elaboração dos pensamentos, sentimentos e emoções, substituindo o medo, a raiva, a vergonha, por compreensão, amor, empoderamento, conhecimento e aprendizado.

Espero que este texto possa contribuir para inspirar práticas educativas antirracistas, que esta leitura construa propostas assertivas para a questão racial, sensibilizando profissionais não somente da educação, mas também de outras instâncias setoriais. Que a dificuldade, os atravessamentos culturais e subjetivos possam ser transformados para que nossa atuação profissional seja realizada conforme aquilo que estudamos em nossas formações.

A busca pelo conhecimento deve ser constante, reflexiva e questionadora, com abertura para conhecer outras vertentes de estudos, como completando a nossa existência. O coletivo é múltiplo e o respeito à diversidade deve ser o combustível para os processos de transformação social, exercitando olhares humanizados e sensíveis às causas sociais que compõem a humanidade. A cor da pele deve ser apenas um detalhe e não a determinação do caráter pessoal. Não será possível existir educação antirracista com a presença de tantas amarras culturais que impossibilitem movimentos reflexivos sobre atitudes prejudiciais às relações.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, A. Angela Davis: quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela. **El País Brasil**, Salvador, 27 jul. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html
Acesso em: 20 jun. 2020.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. 113p.
- BATISTA, M. G. S.; GOMES, P. D. A importância do letramento no processo de alfabetização: um olhar crítico sobre as metodologias de ensino. *In: Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)*, 6., 2018, Fortaleza/CE. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize Eventos Científicos & Editora, 2018. Trabalho 2526-3234.

Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51256>>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 27-62.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educar é a base. Brasília, MEC/CONSED/UMDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2003.

BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. S.; SOBRINHA, Z. M. L. A. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

BRITO, M. C. E. **Literatura negra, uma poética da nossa afro-brasilidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CARNEIRO, S. A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 09 set. 2021.

CECÍLIO, C. Pesquisa revela realidade e desafios dos educadores para levar a perspectiva antirracista para o cotidiano escolar. **Revista Nova Escola**. São Paulo, novembro, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21409/pesquisa-revela-realidade-e-desafios-dos-educadores-para-levar-a-perspectiva-antirracista-para-o-cotidiano-escolar> Acesso em: 10 mai. 2023.

OLIVEIRA, C. M. *et al.* Impacto do racismo na saúde mental da criança negra: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 6, p. 28768-28782 nov./dec. 2021.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, M. F. L. Educação e letramento racial. **Boletim** N° 2081, Ano 46. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019, p. 2.

SCHUCMAN, L. V. **O branco e a branquitude:** letramento racial e formas de desconstrução do racismo. *Portuguese Literaty & Cultural Studies*, 34-35, 2021, p. 171-189.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 26^a Reunião Anual da Anped, 2004.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

PIEIDADE, V. **Dororidade.** São Paulo: Editora Nós, 2017. 45 p.

VIEIRA, A. L. C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. *In:* SILVA, p. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 79-94, 270 p.

Capítulo 9

A diferenciação pedagógica em contexto de diversidade: reflexões de uma professora-estudante comprometida com uma educação inclusiva

Anderson Araújo-Oliveira¹

Carla Barroso da Costa²

Karine Vanessa Perez³

Introdução

No Quebec, província francófona do Canadá, o sistema educacional está em constante evolução, suscitando questionamentos sobre a eficácia das reformas implementadas para garantir uma educação inclusiva que leve em consideração a diversidade dos aprendizes (Gouvernement du Québec, 2021). A educação inclusiva, de acordo com a UNESCO (2008), vai além da simples integração de crianças com deficiência, abrangendo todos os aprendizes, sejam eles portadores de necessidades específicas, referências socioculturais variadas ou responsabilidades múltiplas.

Diante dessa diversidade crescente, a diferenciação pedagógica emerge como um desafio central. Essa abordagem permite ao professor adaptar-se às características e necessidades específicas de cada aluno (Leroux; Malo, 2015), mas requer uma reflexão crítica e uma análise reflexiva contínua da prática docente (Gareau, 2018; Rondeau, 2019). Esta análise promove o

¹ Professor titular, Université du Québec à Trois-Rivières. E-mail: anderson.araujo-oliveira@uqtr.ca

² Professora associada, Université du Québec à Montréal. E-mail: barroso_da_costa.carla@uqam.ca

³ Professora, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: karinevanessaperez@gmail.com

desenvolvimento profissional dos professores, fortalecendo sua confiança, perseverança e competências, ao mesmo tempo em que fornece dados valiosos para a pesquisa científica, alimentando a reflexão sobre os desafios e benefícios da diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva (Araújo-Oliveira; Chouinard; Pellerin, 2018).

Neste capítulo, apresentamos as reflexões de uma professora-estudante⁴ que utiliza a diferenciação pedagógica em sua prática docente, a fim de ajudar os alunos a superar algumas de suas dificuldades. A partir do estudo do ensaio reflexivo que ela elaborou como parte de uma disciplina de Mestrado em Ensino (Araújo-Oliveira, 2023a), oferecido por uma universidade francófona do Quebec, examinaremos os problemas que ela encontrou na sua prática docente, suas reflexões sobre tais problemas e as soluções que encontrou para superá-los. Veremos como essa professora-estudante refletiu, questionou e aplicou abordagens inovadoras para diferenciar seu ensino, recorrendo às pesquisas científicas, utilizando ferramentas e estratégias adaptadas às necessidades de seus alunos. Uma discussão embasada na documentação científica existente sobre diferenciação pedagógica, inclusão escolar e análise reflexiva permitirá uma avaliação crítica sobre as vantagens, limitações e implicações práticas dos elementos extraídos da análise do ensaio reflexivo estudado.

Contexto da pesquisa

No Quebec, o sistema educacional passou por uma reforma importante no início dos anos 2000 e, desde então, está em constante evolução. Entre os múltiplos questionamentos que uma

⁴ Os dados analisados na presente proposta são oriundos de um ensaio reflexivo produzido por uma profissional da educação, que é ao mesmo tempo professora de francês para imigrantes não francófonos e estudante do mestrado em ensino de uma universidade canadense. Utilizaremos a expressão "professora-estudante" para nos referirmos a essa profissional.

tal evolução suscita, é importante perguntar se as reformas implementadas nas últimas duas décadas garantem hoje uma educação inclusiva que leve em consideração a diversidade sociocultural, psicopedagógica, econômica, fisiológica, entre outras, dos aprendizes, como as capacidades individuais e necessidades de aprendizado de cada aluno (Gouvernement du Québec, 2021).

Como destacado pela Unesco (2008, p. 5-6):

A educação inclusiva [...] é essencial para estabelecer uma educação de alta qualidade para todos os aprendizes e para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas [...]. Em muitos países, a inclusão ainda é percebida como uma abordagem para lidar com crianças portadoras de deficiência em escolas regulares. No entanto, em nível internacional, ela está sendo considerada cada vez mais como um conceito mais amplo, como uma reforma que apoia e promove a diversidade em todos os aprendizes.

A amplitude do conceito é ainda mais importante, uma vez que a democratização da educação (e a importância que a ela atribuímos em nossas sociedades modernas) levou à emergência de uma população extremamente diversificada em nossas instituições educacionais. Se, a princípio, pensamos nos alunos com deficiência ou formas variadas de dificuldades de aprendizagem, não devemos esquecer daqueles que têm referências socioculturais e valores diferentes, experiências escolares e sociais diversificadas, ou ainda aqueles que assumem responsabilidades parentais ou profissionais enquanto prosseguem seus estudos e atividades acadêmicas.

Nesse contexto, a questão da diferenciação pedagógica é um desafio central, que surge especialmente devido à heterogeneidade dos alunos em uma mesma classe (Carron, 2014). Devido às suas características individuais e trajetórias peculiares, alguns alunos podem ter facilidade em uma área específica enquanto outros podem enfrentar dificuldades significativas. Essa heterogeneidade pode tornar a tarefa de ensinar mais complexa, pois é necessário adaptar-se para atender às necessidades e conhecimentos variados

dos alunos. No entanto, de acordo com numerosas pesquisas realizadas nos últimos dez anos (por exemplo: Forget; Lehraus, 2015; Gremion; Gremion, 2021; Leroux; Malo, 2015; Moldoveanu; DA Silveira; Marca-Vadan; Pinard, 2015), o campo da diferenciação pedagógica possui profunda escassez de dados empíricos que reflitam as práticas e situações ordinárias de ensino, especialmente na esfera francófona e em contextos de diversidade.

Quando refletimos sobre as práticas de ensino, é preciso reconhecer que o trabalho de análise reflexiva é um meio para os professores olharem criticamente para sua prática profissional cotidiana e desenvolverem estratégias diversificadas para alcançar seus objetivos e continuar se desenvolvendo profissionalmente (Gouvernement du Québec, 2020). O trabalho de análise reflexiva fortalece sua confiança e perseverança na profissão, bem como suas competências profissionais (Boutin, 2008; Gareau, 2018; Rondeau, 2019). A reflexão sobre a prática docente conduz, igualmente, a um questionamento mais amplo da profissão e do sistema educacional como um todo (Araújo-Oliveira; Chouinard; Pellerin, 2018).

Portanto, o trabalho de análise reflexiva da prática de diferenciação pedagógica pode, por um lado, fornecer múltiplas pistas para os professores superarem os obstáculos na implementação dessa abordagem. Por outro lado, quando considerado como objeto de análise pela pesquisa científica, este trabalho reflexivo pode fornecer dados valiosos que testemunham as práticas de ensino em relação à diferenciação pedagógica ao mesmo tempo em que propõe uma reflexão teórico-prática sobre os desafios e benefícios da diferenciação pedagógica na educação inclusiva. Tudo isso contribui para a construção de conhecimento e para a melhoria contínua das práticas educacionais, oferecendo *insights* importantes para a comunidade acadêmica e para os profissionais da educação.

Quadro de referência

Em coerência com o contexto da pesquisa apresentado anteriormente, o quadro de referência baseia-se, por um lado, em pesquisas que elucidaram o conceito de diferenciação pedagógica como abordagem educacional inclusiva e, por outro lado, em estudos que consideram a prática reflexiva como um dispositivo de formação e desenvolvimento profissional do docente.

A diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica é uma abordagem inclusiva de ensino que consiste em adaptar as atividades pedagógicas de acordo com as necessidades e capacidades de cada aluno (Leroux; Malo, 2015; Paré, 2016). O objetivo é permitir que todos os aprendizes avancem em seu próprio ritmo, oferecendo um ensino adaptado aos suas formas de aprendizagem e nível de desenvolvimento.

Essa abordagem envolve levar em consideração a diversidade dos aprendizes na sala de aula, incluindo seus níveis de competência, interesses, formas de aprendizagem, cultura e contexto de vida (Moldoveanu; Da Silveira; Marca-Vadan; Pinard, 2015). A diferenciação pode se manifestar de diferentes formas, como flexibilidade (polivalência das opções oferecidas a todos os alunos), adaptação (ajustes que levam em consideração as características de um ou alguns alunos específicos) ou modificação de tarefas ou atividades (alteração dos requisitos da tarefa com base nas características de um aluno em particular). Ela também envolve o uso de diferentes estratégias de ensino, como o ensino colaborativo (coensino), discussões, trabalho em equipe e oficinas, além de uma organização da sala de aula que permite aos alunos trabalharem com as estratégias de ensino escolhidas, como a formação de pequenos grupos ou trabalho individualmente.

Bergeron, Houde, Prud'homme e Abat-Roy (2021) observaram, no entanto, que alguns professores têm dificuldade

em nomear concretamente suas práticas de diferenciação. Ainda assim, eles empregam diversas formas de diferenciação pedagógica no cotidiano escolar. Alguns adaptam ou modificam a tarefa a ser realizada, aplicando medidas específicas para os alunos com dificuldades, enquanto outros oferecem exercícios de enriquecimento para os alunos mais talentosos ou variam a quantidade de trabalho para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizado, buscando, nesse caso, a flexibilidade das instruções. Muitos professores também mencionam medidas de adaptação para alunos com deficiência, como tempo adicional para a realização da tarefa ou trabalho no computador com o uso de um determinado *software*, enquanto outros contam com o auxílio de educadores especializados ou técnicos em educação especial para ajudá-los em sua tarefa.

O coensino também é mencionado na literatura como uma estratégia promissora de diferenciação pedagógica (Gremion; Gremion, 2021). Definido como “um trabalho pedagógico conjunto realizado por dois professores em um mesmo grupo, no mesmo momento e no mesmo espaço, compartilhando responsabilidades educacionais para alcançar objetivos específicos” (Friend; Cook, 2007, *apud* Tremblay, 2015, p. 35), o coensino permite que os alunos realizem as mesmas aprendizagens em seu próprio ritmo. Na ótica do coensino, Tremblay (2015) destaca que várias configurações são possíveis para implementar a diferenciação pedagógica. Eis alguns exemplos:

1. Um professor planeja e conduz a atividade enquanto o outro cuida da gestão do grupo.
2. Um professor planeja e conduz a atividade enquanto o outro fornece aos alunos, individualmente, o apoio e as adaptações necessárias de acordo com suas necessidades.
3. Os professores compartilham a responsabilidade dividindo a turma em dois grupos. O conteúdo proposto é o mesmo, mas as estratégias de ensino são diferentes.

4. Os professores dividem a turma em equipes (oficinas). Os alunos alternam entre as diferentes oficinas seguindo um percurso pré-determinado.

5. Os professores trocam de papéis (ensino, apoio, disciplina, observação, etc.) de forma frequente e indiferenciada.

Outras estratégias de ensino para implementar a diferenciação pedagógica são igualmente interessantes, como os dispositivos de tutoria (onde um tutor guia individualmente um aluno para ajudá-lo a progredir em suas aprendizagens) ou a aprendizagem cooperativa (onde os alunos trabalham em pequenos grupos de forma colaborativa, ajudando uns aos outros a alcançar objetivos comuns).

Além disso, a diferenciação pode se manifestar por meio de várias formas de flexibilidade ou adaptações no conteúdo de aprendizagem (em termos de natureza, grau de dificuldade e quantidade de tarefas) e em seus resultados (por meio de diferentes modos de manifestação do desempenho), nos processos de aprendizagem (considerando as diferentes maneiras de apropriação do conteúdo) e nas estruturas de trabalho (propondo diferentes dispositivos ou modalidades de organização) (Forge; Lehraus, 2015; Gouvernement Du Québec, 2006).

Embora limitadas, as pesquisas nessa área oferecem uma síntese interessante das medidas que podem ser implementadas para promover uma perspectiva inclusiva em relação à diferenciação pedagógica (Leroux; Malo, 2015). No entanto, para eleger as práticas mais adequadas às características, níveis e necessidades dos alunos, o professor deve observar cuidadosamente a dinâmica interna de sua turma e buscar conhecer cada aluno sob sua responsabilidade da maneira mais profunda possível (Paré, 2016), o que envolve recorrer frequentemente à análise reflexiva (Boutin, 2008; Gareau, 2018; Rondeau, 2019).

A prática reflexiva

A reflexão sobre a prática, o pensamento reflexivo, o profissional reflexivo, a análise reflexiva são termos usados para descrever a reflexão que orienta as ações do professor e que é um elemento-chave do processo de profissionalização docente (Araújo-Oliveira; Chouinard; Pellerin, 2018; Pellerin; Araújo-Oliveira, 2013). Embora a análise reflexiva não seja consensual (Beauchamp, 2012), e não exista uma teoria definitiva (Tardif, 2012), ela se baseia amplamente nos trabalhos de Dewey (1933) e, em particular, nos de Schön (1983). Na prática, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação são encorajadas. A primeira permite ao professor autorregular-se durante o ensino, enquanto a segunda oferece a oportunidade de refletir analiticamente sobre suas ações (Boutet; Dufresne, 2019), e, até mesmo, sobre seus pensamentos, percepções e discursos, que apresentam características semelhantes às ações observáveis (Wentzel, 2012).

No campo do ensino, onde a aplicação de procedimentos técnicos é praticamente impossível, a reflexão se torna uma das principais fontes de aprendizado e desenvolvimento profissional, diretamente ligada à ação (Tardif, 2012). A análise reflexiva permite ao professor explicar os conhecimentos subjacentes à sua prática e tomar consciência das discrepâncias entre suas intenções e as ações implementadas.

Embora a análise reflexiva não possa ser atribuída a uma única competência profissional, ela tem um impacto indiscutível no desenvolvimento profissional como um todo (Collin; Karsenti, 2011; Gervais; Correa-Molina; Lepage, 2008). Especificamente, ela está descrita como parte integrante da décima primeira competência profissional promovida pelo Ministério da Educação e intitulada *Comprometer-se com seu desenvolvimento profissional contínuo e na vida da profissão* (Gouvernement du Québec, 2020). Essa competência requer que o professor: a) se envolva em um processo de desenvolvimento profissional tanto individual quanto coletivo; b) seja capaz de realizar uma análise reflexiva rigorosa

sobre aspectos específicos da sua prática de ensino, recorrendo às pesquisas científicas relevantes; c) seja capaz de identificar suas forças e limitações, estabelecer metas pessoais e os meios para alcançá-las.

Em um contexto de diversidade e numa perspectiva de educação inclusiva, onde o recurso à diferenciação pedagógica se faz necessário, o trabalho de análise reflexiva pode não apenas oferecer perspectivas para o corpo docente que busca superar os obstáculos na implementação de estratégias de ensino inerentes a esta abordagem, mas também fornecer uma reflexão teórica (amplamente apoiada pela prática) sobre os desafios e possibilidades da diferenciação pedagógica na educação inclusiva.

Considerações metodológicas

No âmbito de uma disciplina centrada na análise crítica e reflexiva de práticas profissionais do Mestrado em Ensino ofertado por uma universidade francófona canadense, os professores-estudantes foram inicialmente convidados a identificar e documentar uma problemática oriunda de sua prática de ensino para realizar um estudo mais aprofundado em seguida (Araújo-Oliveira, 2023a). Essa etapa foi posteriormente acompanhada pela pesquisa e análise crítica de publicações científicas relevantes, como: artigos, livros, capítulos de livros, relatórios de pesquisa, dissertações de mestrado ou teses de doutorado relacionadas ao assunto escolhido. Um mínimo de cinco publicações recentes (com data de publicação máxima de 10 anos) foi exigido. O objetivo dessa análise crítica era identificar pistas de ação concretas para solucionar a problemática identificada. Como resultado final, os professores-estudantes escreveram um ensaio reflexivo de análise prática para compartilhar suas reflexões com outros profissionais da área educacional (Araújo-Oliveira, 2023b).

O ensaio reflexivo de análise das práticas profissionais foi apresentado de acordo com a seguinte estrutura:

1. Descrição da origem/contexto da situação-problemática vivida, bem como as questões que orientam a análise;
2. Análise da problemática com base nas leituras consultadas (o que as pesquisas dizem sobre a problemática estudada) e seu impacto nos atores educacionais envolvidos;
3. Propostas concretas de ação a serem implementadas para superar tais impactos nos atores envolvidos.

Para isso, várias perguntas foram propostas pelo responsável do curso para orientar a reflexão dos professores-estudantes. Aqui estão alguns exemplos:

- a) Em que medida essa situação-problemática representa um obstáculo ou um desafio atual em suas práticas profissionais, e mais amplamente no campo da educação ou da formação docente?
- b) O que as pesquisas dizem sobre essa questão?
- c) Como essa problemática afeta os atores sociais envolvidos (ou tem impacto relevante sobre eles)?
- d) O que pode ser feito para compreender mais precisamente essa problemática e, conseqüentemente, combater seus impactos?

Para as necessidades da reflexão proposta neste capítulo, concentramo-nos na reflexão de uma professora-estudante que chamaremos de Jeanne. O objetivo era analisar sistematicamente o ensaio reflexivo de Jeanne para identificar os elementos mais significativos relacionados à sua prática reflexiva em torno da diferenciação pedagógica. Embora a escolha de um único caso proíba imediatamente qualquer tentativa de generalização dos resultados, ela se justifica pelo desejo de realizar uma análise mais aprofundada. Ao focar em um caso específico, a análise permite explorar em detalhes os aspectos significativos da prática de ensino, capturando, assim, as sutilezas e nuances muitas vezes negligenciadas em um estudo mais amplo. Essa abordagem também permite levar em consideração de maneira precisa os complexos fatores contextuais que influenciam a prática, como a instituição escolar, as características da turma e os recursos disponíveis. Ao examinar as motivações, atitudes e experiências de

Jeanne como professora, é possível obter uma compreensão mais profunda de sua prática.

A abordagem metodológica adotada envolveu uma leitura cuidadosa e atenta do ensaio reflexivo de Jeanne, permitindo identificar temas recorrentes, ideias-chave, questões específicas levantadas, reflexões aprofundadas e recomendações relevantes. Esses elementos foram rigorosamente categorizados e agrupados de acordo com sua natureza e relevância, facilitando uma organização clara e estruturada dos resultados que tomou como referência os elementos seguintes: a) situação-problemática identificada; b) análise da situação-problemática com o auxílio da documentação científica e; c) ações implementadas para superar a situação-problemática identificada. Em seguida, foi realizada uma análise aprofundada desses resultados, destacando tendências, convergências, divergências e aspectos salientes.

Resultados (O caso de Jeanne)

Situação-problemática identificada

Jeanne ensina em uma turma de *francisation*⁵ muito heterogênea. Ela trabalha com um grupo de catorze alunos adultos imigrantes, principalmente afegãos e sírios, que têm níveis educacionais muito diversos. A idade é um fator importante nessa turma, pois os alunos têm entre 17 e 73 anos. As diferenças linguísticas também são significativas, com alguns alunos políglotas enquanto outros não sabem ler ou escrever em sua língua materna.

Jeanne precisa levar em consideração todas essas diferenças individuais e se adaptar em consequência para ajudar cada aluno a

⁵ No Quebec, a *francisation* refere-se a um programa educacional específico oferecido a imigrantes não francófonos recentemente acolhidos para ajudá-los a aprender francês, descobrir a cultura quebequense e facilitar sua integração na sociedade.

progredir no aprendizado do francês. As diferenças geracionais são particularmente importantes, pois a idade pode desempenhar um papel significativo no processo de aprendizado de cada aluno. As diferenças socioculturais e socioeconômicas também são relevantes, pois influenciam as formas de aprendizado, os campos de interesse, as capacidades e os ritmos de aprendizado de cada aluno.

Jeanne foi sensibilizada à diversidade linguística, cultural e aos valores da educação inclusiva durante sua formação inicial. No entanto, ela se viu confrontada com a heterogeneidade dos alunos em sua sala de aula, sem ter as ferramentas necessárias para diferenciar seu ensino e sem conhecer as intervenções a serem implementadas para cumprir sua missão. Infelizmente, devido à falta de tempo e à carga de trabalho elevada que é bem comum entre os professores iniciantes, ela teve que deixar essa questão de lado. Além disso, durante sua formação inicial, a diferenciação pedagógica foi abordada apenas superficialmente, exceto em uma disciplina sobre avaliação das aprendizagens.

Análise da situação-problemática com o auxílio da documentação científica

Para melhor compreender e aplicar essa abordagem em sua prática profissional, Jeanne levantou questões em seu ensaio reflexivo sobre as práticas de diferenciação pedagógica mais eficazes para promover a inclusão e o sucesso de todos os seus alunos em sala de aula. Ao explorar as pesquisas sobre o assunto, ela buscou conhecer as práticas dos professores mais experientes em diferenciação pedagógica. As publicações apresentadas na tabela a seguir (Tabela 1) foram identificadas e analisadas pela professora-estudante. As reflexões que elas provocaram são apresentadas brevemente nos parágrafos a seguir.

Tableau 1 - Lista de publicações analisadas por Jeanne

Código	Referências
PUB01	BERGERON, G.; HOUDE, G. B.; PRUD'HOMME, L.; ABAT-ROY, V. Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire: Quels constats pour le projet inclusif? Éducation et socialisation , n. 59, 2021. Disponível em: https://journals.openedition.org/edso/13814 .
PUB02	FORGET, A.; LEHRAUS, K. La différenciation en classe: qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? Formation et profession , v. 23, n. 3, p. 70-84, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287 .
PUB03	JANIN, M.; MOREAU, G.; TOULLEC-THÉRY, M. Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique? Scolarisation d'élèves de SEGPA dans une classe ordinaire de collège. Éducation et socialisation , n. 59, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.4000/edso.14674 .
PUB04	PARÉ, M. Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Chenelière, 2016.
PUB05	RUD'HOMME, L.; BERGERON, G.; BORRI-ANADON, C. Apprendre à différencier: Défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. In: POTVIN, M. (Org.). La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation . Fides, 2016.
PUB06	PRUD'HOMME, L.; BERGERON, G.; FORTIN, A. Apprendre à différencier: le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. Formation et profession , v. 23, n. 3, p. 3-16, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277 .
PUB07	TREMBLAY, P. Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? Formation et profession , v. 23, n. 3, p. 33-44, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276 .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Jeanne achou as pesquisas sobre diferenciação pedagógica muito instrutivas. Ela pôde compreender melhor as práticas implementadas e sua organização para colocar em prática a diferenciação pedagógica. Ela percebeu que era necessário diversificar as formas de organização da sala de aula, utilizando oficinas, subgrupos e trabalho individual, ao mesmo tempo em que

oferecia opções aos alunos e promovia a cooperação e tutoria. Essa abordagem, como destacado na publicação PUB05 analisada, também requer valorizar a diversidade na sala de aula.

O coensino também despertou o interesse de Jeanne. Ela entendeu, por meio das publicações PUB04 e PUB07, que uma tal estratégia de diferenciação pode evitar a estigmatização e contribuir para melhorar a autoestima dos alunos com necessidades específicas, uma vez que o coensino oferece aos alunos a oportunidade de participar plenamente das atividades da classe regular enquanto progridem em seu próprio ritmo. Ela observa, com base nos dados da publicação PUB03, que a colaboração implica uma pluralidade de ações conjuntas, didáticas, pedagógicas e organizacionais, na presença ou não dos alunos, a fim de evitar que as ações permaneçam desconectadas e careçam de articulações explícitas.

Para a implementação da diferenciação pedagógica, Jeanne menciona a publicação PUB02, que destaca os diferentes momentos oportunos para sua implementação. Nesse estudo, a maioria dos professores entrevistados relatou que sua prática consistia principalmente em adaptar as intervenções antes, durante e após a aula. Com base na publicação PUB06, Jeanne observa que é importante romper com a ideia de um mesmo trabalho para todos ao mesmo tempo, explorar diferentes abordagens, alternar entre o trabalho em grupo, em subgrupos e individualmente, e fornecer tarefas suficientemente flexíveis para permitir que os alunos explorem e lancem mão de seus interesses, forças ou talentos nas produções realizadas, aumentando assim o significado da tarefa.

Por fim, a publicação PUB01, a mais recente examinada por Jeanne, observa que a maioria dos professores acredita que a diferenciação pedagógica se destina principalmente aos alunos com dificuldades ou necessidades específicas. No entanto, Jeanne concorda amplamente com as considerações da publicação PUB05 de que é importante visar todos os alunos, e não apenas aqueles com necessidades especiais ou os que demonstram melhor desempenho. Com base na publicação PUB04, ela constata que a

diferenciação pedagógica permite atender às necessidades de todos os alunos, oferecer desafios adequados ao seu nível e permitir que eles progridam em seu próprio ritmo.

Ações implementadas para superar a situação-problemática identificada

Visando promover o sucesso de cada aluno, Jeanne criou um dispositivo pedagógico diferenciado sob medida e adaptado a cada um. Ela identificou um objetivo a ser alcançado para o grupo-classe como um todo, analisou as dificuldades dos alunos, desenvolveu estratégias pedagógicas com base nas dificuldades percebidas e organizou atividades direcionadas aos desafios identificados.

Para fazer isso, Jeanne levou em consideração, inicialmente, as notáveis diferenças dentro do grupo-classe, conforme mencionado anteriormente. Em seguida, ela alternou os contextos de aprendizagem: em grande grupo (coletivo), em subgrupos (equipes) e individualmente. Ela formou pares escolhendo aprendizes de nacionalidades diferentes para algumas atividades.

Para ajudar seus alunos, Jeanne implementou várias estratégias de diferenciação. Por exemplo, Jeanne usou uma roleta para permitir que os alunos trabalhassem simultaneamente em sílabas, tanto na forma escrita quanto oral. Essa ferramenta se mostrou especialmente útil para os alunos com dificuldades na leitura silábica. Além disso, para os alunos mais dinâmicos, Jeanne propôs tarefas interativas on-line na plataforma *Teams*, permitindo que trabalhassem no seu próprio ritmo. Essa abordagem também foi benéfica para os alunos auditivos, que puderam ouvir gravações ou receber *feedback* corretivo oralmente através dos seus fones de ouvido.

Jeanne também atribuiu papéis e responsabilidades aos alunos com base em sua personalidade, capacidades e necessidades de aprendizado individuais. Essa estratégia permitiu que os alunos destacassem suas competências, simplificando a gestão da classe. Por exemplo, uma atividade de mímicas foi organizada, onde cada aluno desempenhava um papel específico seja como assistente, representante do grupo, organizador ou secretário. Em resumo,

essas diferentes estratégias de diferenciação implementadas permitiram, segundo Jeanne, acompanhar efetivamente os alunos em seu processo de aprendizado.

Além disso, Jeanne propôs textos adaptados às necessidades dos alunos em termos de dificuldade lexical ou linguística. Ela também criou canais personalizados para cada aluno e grupos de trabalho na plataforma *Teams*, onde enviava atividades para serem realizadas e as corrigia assim que os alunos completavam o trabalho. Ela também utiliza atividades interativas, como quizzes no *Quizlet e Wordwall*, onde a correção é feita imediatamente após a resposta dos alunos. Durante os momentos de debate oral ou correção da produção escrita, ela utilizou cartazes com as palavras “verbo” e “frase completa” para lembrar aos alunos a importância de completar a frase e prestar atenção especial ao uso do verbo em uma frase em francês.

Consciente dos diversos desafios enfrentados pelos aprendizes adultos com dificuldades, Jeanne atribui grande importância em estabelecer um ambiente de sala de aula confortável e acolhedor, especialmente durante a tarde, quando a fadiga e o desânimo podem surgir. Ela oferece supervisão atenta e materiais adequados para atender às necessidades dos alunos e permitir que trabalhem em condições ideais.

Na sala de aula de Jeanne, estabelecer acordos claros e rotinas adequadas foi uma prioridade. Isso permitiu manter relacionamentos harmoniosos entre os aprendizes e garantir seu bem-estar. As rotinas da classe são bem-organizadas e adaptadas ao grupo, proporcionando um ambiente familiar e seguro. Atividades que envolvem jogos, como *A roleta para ler sílabas*, *Maki* ou *Mime les actions en image*, são exemplos de situações que ajudam a manter a atenção dos alunos e promovem sua autonomia, pois eles são convidados a participar fisicamente e intelectualmente dos jogos.

Jeanne criou um ambiente propício para a aprendizagem ao estabelecer uma relação de confiança entre os aprendizes e ela mesma. Ela observa que esse ambiente familiar promove a motivação e o engajamento dos alunos em sua aprendizagem. Esse

ambiente familiar também permitiu que ela realizasse projetos sociolinguísticos, como oficinas pedagógicas personalizadas e um dia intercultural para valorizar a cultura dos aprendizes, no qual cada um tinha que apresentar uma tradição cultural ou culinária de seu país de origem. Além disso, ela organizou um brechó para a venda de roupas usadas, visando apoiar os aprendizes com dificuldades financeiras, e desenvolveu estratégias para orientar sua aprendizagem, incluindo o uso da tecnologia.

A tabela a seguir (tabela 2) apresenta uma visão geral dos resultados, destacando os elementos mais significativos para cada um dos aspectos observados no ensaio reflexivo produzido pela professora-estudante. Esses elementos serão discutidos posteriormente.

Tabela 2 - A diferenciação pedagógica na prática de ensino de Jeanne.

Aspectos observados	Descrição dos elementos identificados pela análise	
Situação-problemática identificada	Composição da turma	<ul style="list-style-type: none"> -Turma de francização heterogênea -Aprendizes adultos de origem imigrante -Variedade de níveis de estudo -Diferenças de idade
	Variabilidade linguística e alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> -Competências linguísticas e níveis de alfabetização variados -Importância das diferenças geracionais -Influência das diferenças socioculturais e socioeconômicas
	Adaptação à diversidade dos aprendizes	<ul style="list-style-type: none"> -Necessidade de adaptação à diversidade dos aprendizes -Formação inicial sobre diversidade e inclusão
	Restrições e desafios	<ul style="list-style-type: none"> -Formação superficial em diferenciação pedagógica -Falta de ferramentas para diferenciar o ensino -Desconhecimento das intervenções adequadas -Restrições de tempo e carga de trabalho elevada
Análise da situação-problemática com o auxílio da documentação científica	Pesquisa e práticas eficazes	<ul style="list-style-type: none"> -Pesquisas sobre práticas eficazes -Coensino para evitar estigmatização
	Modos de organização da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> -Diversificação dos modos de organização da sala de aula -Momentos oportunos para a diferenciação pedagógica
	Flexibilidade e estratégias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> -Exploração de diferentes estratégias -Adaptação das intervenções -Flexibilidade das tarefas levando em conta os interesses dos alunos

	Universalização	<ul style="list-style-type: none"> -Diferenciação pedagógica para todos -Atender às necessidades de cada aluno -Oferecer desafios adequados -Progredir em seu próprio ritmo
Ações implementadas para superar a situação-problemática identificada	Prática diferenciada	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivo comum -Análise das dificuldades de cada aluno -Estratégias pedagógicas adaptadas às dificuldades -Atividades direcionadas às dificuldades
	Ambiente da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> -Ambiente de classe confortável e acolhedor -Relação de confiança -Motivação dos aprendizes -Orientação atenta -Rotinas adaptadas -Acordos claros
	Gestão da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> -Atividades lúdicas para manter a atenção e promover a autonomia -Atmosfera propícia para a aprendizagem -Projetos sociolinguísticos e interculturais
	Suporte adicional	<ul style="list-style-type: none"> -Suporte financeiro -Utilização de tecnologia

Fonte: Elaborado pelos autores.

Discussão

A análise do caso de Jeanne coloca em evidência vários desafios significativos no que diz respeito ao ensino e à diferenciação pedagógica em contexto de diversidade. A diversidade dos alunos em termos de níveis de estudo, línguas maternas e idades torna a adaptação do ensino particularmente complexa (Bergeron; Houde; Prud'homme; Abat-Roy, 2021). As diferenças geracionais, socioculturais e socioeconômicas podem ter um impacto significativo nos estilos de aprendizagem, interesses e habilidades dos alunos (Gremion; Gremion, 2021). No entanto, é encorajador notar como Jeanne reconhece a importância de levar em consideração essas diferenças individuais e desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas a cada aluno, apesar da falta de tempo e da carga de trabalho envolvida nessa adaptação.

As pesquisas analisadas por Jeanne fornecem elementos de reflexão crítica e sugestões interessantes para uma diferenciação pedagógica eficaz. Primeiramente, a utilização de diferentes estratégias pedagógicas, como oficinas, subgrupos e trabalho individual, bem como a promoção da cooperação e tutoria, podem ser benéficas para os alunos com necessidades diversas (Caron, 2008; Tomlinson; Imbeau, 2010). Essas estratégias foram amplamente identificadas nas ações adotadas por Jeanne, que cuidou de diferenciar suas atividades tanto em termos de conteúdo de aprendizado (adaptação do nível de dificuldade e quantidade de tarefas) quanto de processos de aprendizado (consideração dos diferentes modos de apropriação do conteúdo) e estruturas de trabalho (proposta de diferentes ferramentas e atividades de aprendizado).

O coensino foi também identificado por Jeanne como uma estratégia promissora para promover a inclusão e melhorar a autoestima dos alunos com necessidades específicas (Janin; Moreau; Toullec-Théry, 2021). No entanto, embora Jeanne reconheça em sua análise que a colaboração entre os professores pode permitir uma melhor coordenação das ações e uma

assistência mais abrangente dos alunos, o coensino não foi preconizado nas ações que ela propôs em sala de aula. Várias razões, discutidas em estudos anteriores, podem explicar a escolha de Jeanne. Primeiramente, é possível que ela não tenha tido os recursos humanos necessários para implementar essa abordagem, devido a restrições orçamentárias ou disponibilidade de professores adicionais. Além disso, a falta de formação específica em coensino para ela e os demais professores da instituição pode ter representado um obstáculo para a sua implementação. Por fim, restrições organizacionais, como ajustes difíceis de serem feitos em relação à organização da classe e aos horários dos professores, podem ter influenciado sua decisão.

De acordo com as reflexões de Prud'homme, Bergeron e Borri-Anadon (2016), nos parece importante reconhecer (e também incentivar) os esforços de Jeanne na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em sua sala de aula. O uso de ferramentas como a roleta para trabalhar simultaneamente com sílabas, tarefas interativas online e atividades diferenciadas na plataforma Teams demonstra seu compromisso em adaptar o ensino às necessidades individuais e à diversidade dos aprendizes. Essa prática está alinhada com as considerações de Caron (2014). Para esta autora, a diferenciação pedagógica não deve se limitar aos aprendizes com dificuldades ou necessidades específicas. Conforme evidenciado por várias pesquisas (Conseil Supérieur De L'éducation, 2016), é essencial focar em todos os aprendizes e oferecer desafios adaptados ao seu nível, ao mesmo tempo em que lhes permite progredir em seu próprio ritmo.

No entanto, para que esses esforços sejam plenamente eficazes, é importante ressaltar a importância de fornecer suporte e recursos adequados aos professores, especialmente em contextos tão diversificados como o descrito por Jeanne (Leroux; Malo, 2015). De acordo com os dados apresentados na análise de caso, entretanto, Jeanne teve que enfrentar esses desafios sem estar munida dos recursos adequados ou de uma formação aprofundada em diferenciação pedagógica. À luz das reflexões de Goupil (2014),

os professores precisam ser capacitados e apoiados no desenvolvimento de suas competências no que tange à diferenciação pedagógica, a fim de atender às diversas necessidades dos alunos de forma eficaz. A pesquisa no campo da diferenciação pedagógica continua a evoluir, oferecendo novas perspectivas e abordagens. Portanto, é essencial que os professores tenham acesso a formações contínuas e recursos atualizados para enriquecer seus conhecimentos e competências nessa área. Além disso, tendo em vista seu desenvolvimento profissional contínuo, seria benéfico estabelecer colaborações e trocas de “práticas exitosas” entre os professores que trabalham em contextos semelhantes. Isso permitiria compartilhar experiências, estratégias e recursos que se mostraram eficazes na adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

Em suma, a situação apresentada no caso de Jeanne destaca os desafios complexos enfrentados pelos professores quando se trata de promover a diferenciação pedagógica em sala de aula. É crucial reconhecer e levar em consideração a diversidade dos alunos, além de fornecer aos professores os recursos e a formação necessários para adaptar suas práticas de maneira eficaz. A pesquisa e as “práticas exitosas” no campo da diferenciação pedagógica devem continuar a ser incentivadas e compartilhadas para sustentar uma educação inclusiva e de qualidade.

Considerações finais

Neste capítulo, exploramos as reflexões de uma professora, Jeanne, que utiliza a diferenciação pedagógica em sua prática de ensino para ajudar os alunos a superar algumas de suas dificuldades. A partir da análise de um ensaio reflexivo que ela realizou como parte de uma disciplina do Mestrado em Ensino, examinamos os problemas que ela encontrou, suas reflexões sobre o tema e as soluções que ela encontrou para superar tais desafios.

A diferenciação pedagógica é uma abordagem educacional que visa garantir o sucesso de todos os alunos, adaptando as intervenções

pedagógicas às suas necessidades, capacidades e interesses diversificados. No entanto, sua implementação nas escolas do Quebec apresenta desafios consideráveis (Carron, 2014; Paré, 2016; Moldoveanu; Da Silveira; Marca-Vadan; Pinard, 2015). As escolas do Quebec lidam com uma diversidade de alunos que apresentam características socioculturais e acadêmicas específicas, o que questiona a realidade da diferenciação pedagógica conforme definida.

A implementação da diferenciação pedagógica em sala de aula deve ser equilibrada, evitando criar vantagens ou desvantagens para alguns alunos. O sucesso da diferenciação pedagógica depende do investimento de tempo e criatividade por parte dos professores, da constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas, da paciência e perseverança, bem como da colaboração com outros membros da equipe educacional, especialistas em educação, família e comunidade (Moldoveanu; Da Silveira; Marca-Vadan; Pinard, 2015). Uma formação inicial e contínua sólida também é necessária para concretizar a diferenciação pedagógica na prática quotidiana. Professores debutantes em processo de inserção profissional, em particular, podem enfrentar dificuldades e dúvidas ao lidar com a heterogeneidade dos alunos (Carron, 2014), destacando a necessidade de formações mais adaptadas à diversidade e à equidade (Prud'homme; Bergeron; Fortin, 2015).

Os professores enfrentam frequentemente obstáculos que dificultam sua capacidade de implementar a diferenciação pedagógica, como carga de trabalho excessiva, falta de tempo, falta de confiança em si mesmos e resistência às práticas estabelecidas por colegas mais experientes. No entanto, para superar esses obstáculos, é essencial que os professores questionem constantemente as práticas pedagógicas existentes por meio de uma reflexão crítica e de uma análise reflexiva contínua de sua própria prática docente (Araújo-Oliveira; Chouinard; Pellerin, 2018; Rondeau, 2019). Esse processo de análise reflexiva não apenas promove o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, mas também fortalece sua confiança, perseverança e competências. Além disso, essa reflexão crítica fornece dados valiosos para a pesquisa científica, contribuindo para a

compreensão dos desafios e benefícios da diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva.

Concluindo, a diferenciação pedagógica é uma abordagem promissora para atender à diversidade dos alunos, mas sua implementação efetiva requer esforços contínuos, formação adequada e colaboração ativa entre todos os envolvidos. Pesquisas adicionais podem se concentrar nas melhores práticas e estratégias de suporte à diferenciação pedagógica, bem como nos fatores que facilitam ou dificultam sua adoção generalizada nas escolas. Além disso, estudos longitudinais podem avaliar o impacto a longo prazo da diferenciação pedagógica no desempenho acadêmico e no comprometimento dos alunos. Trabalhando juntos e investindo no desenvolvimento profissional dos professores, podemos avançar em direção a uma educação inclusiva e de qualidade para todos!

Referências

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. **Plan de cours**: Essai d'analyse des pratiques professionnelles (DDM7990). Montréal: Université du Québec à Montréal, 2023a.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. **Consignes pour la réalisation de l'essai d'analyse des pratiques professionnelles**. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2023b.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; CHOUINARD, I.; PELLERIN, G. **L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels**: perspectives plurielles. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2018.

BEAUCHAMP, C. Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. *In*: TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. (org.). **Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?** Bilan critique, perspectives théoriques et recherches empiriques. Paris: De Boeck, 2012, p. 21-46.

BERGERON, G.; HOUDE, G. B.; PRUD'HOMME, L.; ABAT-ROY, V. Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des

enseignants du secondaire: Quels constats pour le projet inclusif? **Éducation et socialisation**, n. 59, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/edso/13814>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BOUTET, M.; DUFRESNE, M. Pour un accompagnement réflexif en contexte de supervision pédagogique. In: RONDEAU, K.; JUTRAS, F. (Org.). **L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2019, p. 91-108.

BOUTIN, G. **L'analyse réflexive**. Université du Québec à Montréal. Disponível em: http://probo.free.fr/ecrits_app/analyse_reflexive_g_boutin.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

CARON, J. **Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support**. Montréal: Chenelière, 2008.

CARON, P. **De la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignant.e.s du secondaire**. Tese de doutorado em educação. Université de Fribourg, Suisse, 2014. Disponível em: <https://edudoc.ch/record/116077?ln=fr>. Acesso em: 08 jun. 2023.

COLLIN, S.; KARSENTI, T. Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. **Éducation & Formation**, n. 296, p. 87-104, 2011.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Remettre le cap sur l'équité: Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2014-2016)**. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Disponível em: <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cap-sur-lequite-rebe-2014-2016-50-0494/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

DEWEY, J. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston, MA: Heath and Company, 1933.

FORGET, A.; LEHRAUS, K. La différenciation en classe: qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? **Formation et profession**, v. 23, n. 3, p. 70-84, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>. Acesso em: 08 jun. 2023.

GAREAU, M. **Pratique réflexive et autorégulation: Favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en**

adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle. Tese de doutorado em educação. Université du Québec à Montréal, Canadá, 2018. Disponível em: <https://archipel.uqam.ca/12176/1/D3514.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

GERVAIS, C.; CORREA MOLINA, E.; LEPAGE, M. Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. *In*: CORREA MOLINA, E.; GERVAIS, C. (org.). **Les stages en formation à l'enseignement**: pratiques et perspectives théoriques. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 153-176.

GOUPIL, G. **Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**. Chenelière, 2014.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **L'évaluation des apprentissages au secondaire**: Cadre de référence. Québec: Ministère de l'Éducation, 2006. Disponível em: <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/56529>. Acesso em: 08 jun. 2023.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Référentiel de compétences professionnelles**: Profession enseignante. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2020. Disponível em: https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Différenciation pédagogique: soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative**. Québec: Ministère de l'Éducation, 2021. Disponível em: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

GREMION, F.; GREMION, L. Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. **Éducation et socialisation**, n. 59. Disponível em: <https://journals.openedition.org/edso/13775>. Acesso em: 08 jun. 2023.

JANIN, M.; MOREAU, G.; TOULLEC-THÉRY, M. Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique? Scolarisation d'élèves de SEGPA dans une classe ordinaire de collège. **Éducation et socialisation**, n. 59. Disponible em: <https://doi.org/10.4000/edso.14674>. Acesso em: 08 jun. 2023.

LEROUX, M.; MALO, A. Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique: ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. **Formation et profession**, v. 23, n. 3, p. 1-2, 2015. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MOLDOVEANU, M.; DA SILVEIRA, Y.; MARCA-VADAN, L.M.; PINARD, R. **Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés**. Rapport de recherche. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2015. Disponible em: https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_moldoveanum_rapport_eleves-autochtones.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

PARÉ, M. **Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves**. Montréal: Chenelière, 2016.

PELLERIN, G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants: regards sur une expérience de formation à l'aide des TIC. **Formation et profession**, v. 20, n. 2, p. 46-63, 2013. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.176>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PRUD'HOMME, L.; BERGERON, G.; BORRI-ANADON, C. Apprendre à différencier: Défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. In: POTVIN, M. (org.). **La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation**. Montréal: Fides, 2016.

PRUD'HOMME, L.; BERGERON, G.; FORTIN, A. Apprendre à différencier: le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. **Formation et profession**, v. 23, n. 3, p. 3-16, 2015. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277>. Acesso em: 08 jun. 2023.

RONDEAU, K. La réflexivité au cœur du travail de nature identitaire de personnes enseignantes en formation continue en enseignement. **Nouveaux cahiers de la recherche en éducation**, v. 21, n. 1, p. 36-54, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7202/1061716ar>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York, NY: Basic Books, 1983.

TAPIN, G.; VERRET, C.; CAPLETTE-CHARETTE, A.; GRENIER, J.; CHAUBET, P. Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. **Revue PhénEPS**, v. 9, n. 2, p. 1-23, 2018.

TARDIF, M. Réflexivité et expérience du travail enseignant. *In*: TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. (org.). **Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?** Bilan critique, perspectives théoriques et recherches empiriques. Paris: De Boeck, 2012, p. 47-72.

TOMLINSON, C. A.; IMBEAU, M. B. **Leading and Managing a Differentiated Classroom**. Danvers, MA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2010.

TREMBLAY, P. Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? **Formation et profession**, v. 23, n. 3, p. 33-44, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>. Acesso em: 08 jun. 2023.

UNESCO. **L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir. Document de référence de la Conférence internationale de l'éducation (quarante-huitième session)**. Genève: UNESCO, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_fre. Acesso em: 08 jun. 2023.

WENTZEL, B. Réflexivité et formation professionnelle des enseignants: actualités d'un paradigme en construction. *In*: TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. (org.). **Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?** Bilan critique, perspectives théoriques et recherches empiriques. Paris : De Boeck, 2012, p. 143-161.

Capítulo 10

Percepções sobre a violência machista no contexto escolar: apontamentos de atividades educativas com adolescentes entre Brasil e Espanha

Violeta Maria de Siqueira Holanda¹

Janaína Sampaio Zaranza²

Vitória Hellen Santos Araújo³

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre a violência machista no contexto escolar a partir de atividades educativas com adolescentes em escolas públicas nas cidades de Sevilha (Espanha) e Fortaleza (Brasil). Trata-se do resultado parcial do projeto de pesquisa *Educação em Direitos Humanos e Gênero: percepções sobre a violência machista no contexto escolar*, submetido e aprovado no Edital FUNCAP - N° 01/2022 MULHERES NA CIÊNCIA - apoio a projetos de pesquisa coordenado por mulheres.

O estudo tem como prioridade a promoção da educação em direitos humanos através de um olhar sensível e multidimensional, que considera a vida como um direito fundamental e a igualdade de gênero como um direito humano; valoriza o esforço teórico-crítico no campo dos estudos de gênero e suas interseccionalidades, particularmente, da antropologia feminista; e reconhece a

¹ Professora, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: violeta@unilab.edu.br

² Pesquisadora, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: jsampaiozaranza@gmail.com

³ Graduanda, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: vitoriahellensaraujo@unilab.edu.br

importância de políticas públicas afirmativas para as mulheres e a população LGBTIA+⁴, especialmente no âmbito educacional.

O recorte ora apresentado tem como universo a realidade das escolas de ensino médio e integral Senador Osires Pontes (bairro Siqueira) e Dom Antônio de Almeida Lustosa (bairro Edson Queiroz), na cidade de Fortaleza, e os institutos de educação secundária IES Punta Del Verde (zona Sul) e IES Julio Verne (zona Norte), na cidade de Sevilha. As visitas às escolas de Fortaleza iniciaram em outubro/2022 e continuam ocorrendo até hoje, e as visitas às escolas de Sevilha aconteceram no período de dezembro/2022 a março/2023. Em todos os espaços escolares houve a apresentação do projeto e a autorização prévia por parte da gestão escolar, bem como a efetivação de termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) com as/os respectivas/os formadoras/es entrevistadas/os, obedecendo às recomendações no fazer ético da pesquisa qualitativa em escolas. Neste sentido, foram evitadas apreensões de imagens diretas dos adolescentes nos espaços escolares, bem como suas identificações nos relatos realizados e descritos nas oficinas reflexivas.

O texto está organizado em três partes: 1) Educação em Direitos Humanos e Gênero: breve contribuições da teoria feminista; 2) Políticas públicas de promoção à igualdade de gênero: infraestrutura escolar e organização de conteúdos; 3) Oficinas reflexivas com adolescentes.

Educação em Direitos Humanos e Gênero: breve contribuições da teoria feminista

Tendo em vista a responsabilização do Estado e da sociedade civil com medidas que garantam a educação em direitos humanos e,

⁴Acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Intersexuais e Assexuais, e todas outras diversidades sexuais. Oficialmente, muitas instituições adotam a sigla LGBT, respeitando o marco histórico e conceitual das conferências sociais organizadas pelo público em questão.

em especial, o compromisso com a igualdade de gênero e o fim da violência machista, a escola assume um papel decisivo na formação de sujeitos/as cidadãos/ãs conscientes sobre os efeitos nefastos da violência machista na vida das mulheres, bem como da população LGBTIA+, principais grupos vulneráveis à violência de gênero.

Neste sentido, gênero é um conceito que não se restringe apenas às mulheres e aos seus direitos humanos, mas abrange um campo de interesse plural que inclui também as diversas identidades de gênero⁵: mulheres, homens, transexuais, dentre outras. Trata-se de um campo de estudo dinâmico das ciências humanas, onde a mulher e a população LGBTIA+ nunca estiveram tanto no centro da temática da humanidade e em consequência disso, existe uma constante produção de estudos, investigações e teorias.

Antropólogas feministas contribuem na reflexão teórica sobre gênero a partir de diversas pesquisas (Rubin, 1975; Rosaldo, 1995; Mendéz, 1993; Lamas, 1996; Corrêa, 2003; Grossi, 2010; Piscitelli, 2008, dentre outras). Corroboram no entendimento de que a origem da opressão às mulheres advém da criação de hierarquias de valores (re)produzidos pelos sistemas sociais. Gayle Rubin (1975, p. 9) identifica a existência de um “sistema sexo-gênero”, que ela define como “os arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana”, sendo que a sexualidade é central na constituição social dessas hierarquias, que retratam posições de inferioridade ou subalternização dentro do que ele chama de “hierarquias sexuais”.

Por conseguinte, o gênero e a identidade como frutos dessa construção histórica, baseada nos papéis representados na perspectiva do relacionamento interpessoal, colocaram os seres humanos em patamares assimétricos; isso significa que o gênero

⁵Identidades de Gênero - é a experiência interna e individual de cada pessoa do sexo. É o seu sentido de ser uma mulher, um homem, ambos, nenhum dos dois, ou em qualquer lugar ao longo do espectro de gênero. Identidade de gênero de uma pessoa pode ser a mesma ou diferente de seu sexo atribuído ao nascimento. A identidade de gênero é fundamentalmente diferente da orientação sexual de uma pessoa (Ontario Human Rights Commission, 2014).

superior masculino fomenta supremacia e dominação sobre o grupo inferior feminino. Ideologia que fez as mulheres, ao longo de sua representação na sociedade, sofrerem diante de limitações impostas por barreiras sociais e culturais, além de legislação aplicada; implicando numa desigualdade estrutural na relação entre gêneros.

Para atuar diante deste grave problema social, é necessário repensar desde o modelo econômico, como educativo e cultural em que se priorizam tais relações hierárquicas e de poder. Feministas espanholas cunham o termo “violência machista” (Francés; Tapía, 2018, p. 56), para definir as opressões de gênero em contextos sociais,

[...] la violencia machista se articula en y desde un aparato ideológico que comprende valores, creencias y acciones, traducidas en roles asociados a características diversas que pueden variar en función del sistema político, económico, social y cultural (normalmente, al aparato sexo-género; sexo biológico asignado al nacer que se vincula intrínsecamente con el género, algo que varias y varios autores negarían bajo el espectro de la Teoría Queer), donde la figura del varón se postula como suprema, absoluta y contenedora de todo poder construyéndose a sí mismo como sujeto activo político y tornando a todo aquello que, bajo su cosmovisión, no es natural, activo o sujeto, en antinatural, pasivo y objeto; en este caso la figura de la mujer. Todo ello se establece y posibilita a través de configuraciones donde se sitúa a la figura del hombre en el centro (androcentrismo) sociopolítico y económico de todo, situando a las mujeres en una posición desprovista de todo poder y reconocimiento, identidad, otredad y dignidad, vulnerando de forma severa sus Derechos Humanos.

Ao se falar em relações de gênero e, especialmente, na violência machista contra as mulheres, é necessário ainda que se fale no plural, haja vista que estão sujeitas a uma série de violências, sobretudo, quando relacionadas à diversidade das questões de classe, raça/etnia e/ou orientação sexual. Portanto, é necessário perceber que a violência machista contra as mulheres produz um impacto social significativo, cujas dimensões das hierarquias de gênero, classe social e cor recaem sobre elas interseccionalmente. Segundo Crenshaw (2002),

O princípio da interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

A compreensão do fenômeno da violência machista contra as mulheres sob a perspectiva interseccional focaliza os diversos sistemas discriminatórios como o patriarcalismo, o racismo, as opressões de gênero e classe, dentre outros, e contribui para a autoafirmação e fortalecimento de diversos segmentos do próprio feminismo, dentre eles, o feminismo negro, indígena, lésbico, transfeminismo, dentre outros. Assim, as múltiplas diversidades sociais constituirão o pluralismo da ação política feminista, sendo denominadas por “feminismos”, no plural.

Por exemplo, no Brasil, o feminismo negro chama atenção para as consequências da escravidão e as precárias condições de vida que ainda afligem grande parte da população feminina negra do país. Ativistas como Lélia González (2020) em *Por um feminismo afro latino americano*; Cláudia Nascimento (2019) em *A mulher negra e suas transições*; Núbia Moreira (2012) em *A organização das feministas negras no Brasil*; Luíza Bairros (1995) em *Nossos Feminismos Revisitados*; Sueli Carneiro (1985, 2011), em *A mulher negra brasileira na década da mulher e Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*, dentre outras, abrem caminho para a representação negra feminina brasileira. A visibilidade da violência contra a mulher negra através do registro de dados estatísticos oficiais é exigida nas pautas dos movimentos sociais negros. Em 2021, o último levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública sobre “Vitimização de Mulheres no Brasil” aponta que em relação ao perfil racial, mulheres pretas experimentaram níveis mais elevados de violência (28,3%) do que as pardas (24,6%) e as brancas (23,5%) (Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil/FBSP, 2021, p.1).

Diante do cenário de vulnerabilidades, é importante entender que a escola se configura como um espaço privilegiado para prevenir a violência de gênero pelo importante papel que desempenha na legitimação ou superação de modelos estereotipados. Contudo, como parte da sociedade, muitas vezes, ela mesma discrimina quando (re)produz as diversas desigualdades em seu cotidiano. A intolerância tem sido uma tônica de diversos espaços sociais, sendo a escola um desses espaços. É comum nos dias de hoje denúncias de machismos e homofobia/transfobia no contexto escolar (Andrade, 2012; Alves, 2013), discriminações raciais (Santana; Muller, 2012), entre tantas outras formas de preconceito ou mesmo discriminação que a escola, ou silencia ou exerce, seja com os estudantes, seja com suas famílias, ou mesmo com professoras e professores (Oltramari, 2015). Entende-se aqui a diversidade como:

[...] respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa (p. 51). [...] A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos (Gênero e Diversidade na Escola, 2009, p. 57).

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade plural, compreendemos que necessitamos de novas formas de ensinar e aprender que considerem a diversidade das pessoas sejam elas pobres, ricas, religiosas, não religiosas, negras, brancas, índias, homossexuais, heterossexuais, com deficiência, etc. É necessário, portanto, a formação continuada em direitos humanos, relações de gênero, diversidade, sexualidade, relações étnico-raciais e a consciência de que esses elementos influenciam no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das/os estudantes, professoras/es e suas famílias.

Políticas públicas de promoção à igualdade de gênero: infraestrutura escolar e organização de conteúdos

Pesquisas apontam que a violência contra as mulheres diminuiu o desenvolvimento econômico de cada nação, empobrece os indivíduos, famílias e comunidades. No mínimo, uma em cada três mulheres no mundo já foi abusada, de alguma forma, durante a sua vida. Assim, a violência sexual contra as mulheres e meninas é um problema de proporções pandêmicas. Além do mais, as mulheres e as meninas normalmente conhecem o abusador. A violência contra as mulheres e meninas é uma das formas mais generalizadas de violações de direitos humanos. Deixa vidas devastadas, fratura comunidades e empata o desenvolvimento (Gonzalez, 2017).

Como exemplo de medidas pioneiras de investimento público voltado para a igualdade de gênero, a Espanha instituiu a lei orgânica 3/2007, de 22 de março para a igualdade efetiva de homens e mulheres, segundo o boletim oficial do Estado da Espanha:

A maior novidade desta lei fica, no entanto, na prevenção das condutas discriminatórias e na antecipação de políticas ativas para a aplicação do princípio da igualdade. Esta opção implica, necessariamente, uma projeção do princípio da igualdade em diferentes áreas do sistema da realidade social, cultural e artística, em que pode ser gerado ou perpetua-se a desigualdade. Daí a consideração da dimensão transversal da igualdade, marca de identidade da moderna lei antidiscriminatória como um princípio fundamental do presente no texto (Boe, 2007, p. 16).

No âmbito educacional, as medidas de promoção à igualdade de gênero foram implantadas efetivamente em instituições de ensino médio e superior, como os Institutos de Ensino Secundário (IES) e as universidades públicas espanholas. O intuito era que as comunidades autônomas (Províncias/Estados Federados) realizassem ações para o cumprimento do artigo da lei 17/2007, buscando a Promoção e Igualdade de gênero em seus respectivos territórios. A legislação foi o instrumento de base para as políticas públicas de Igualdade de oportunidades e tratamento, oportunizando uma outra experiência

de escola e do sistema educativo, observando a igualdade de oportunidades e de necessidades das populações inseridas para uma realidade visível (Boe, 2007).

Na Espanha, a concretização da política de gênero nos espaços escolares acontece por meio de acordos de colaboração previamente estabelecidos entre as diferentes instâncias: governos federal, estadual e municipal até a escola. Diagnósticos e Planos de Igualdade são pactuados entre redes de coeducação e estabelecidos com ações prioritárias destinadas ao alunado, aos/as formadores/as e as famílias. Todo centro educativo é responsável pelo Plano de Igualdade que deverá ter duração e ser revisado a cada dois anos. Cada gestão escolar também organiza seu próprio projeto educativo que deverá estar em consonância, atualizado e alinhado aos diferentes planos de igualdade pactuados. No IES Punta Del Verde, por exemplo, o projeto educativo de gestão tem como princípios fundamentais a transversalidade, a visibilidade, a inclusão e a paridade.

No podemos obviar que nos enfrentamos a muchos retos nuevos: eficacia, diversidad, nuevas legislaciones, cambios en la sociedad, objetivos europeos; pero lo más importante y que no debemos olvidar es que la tarea fundamental de un centro educativo es **educar** y alrededor de esta simple tarea tiene que girar la vida y las personas del centro, haciéndola posible y facilitando de todas las maneras que seamos capaces de inventar (Proyecto Educativo, 2022-2023, p. 4).

De forma autônoma, a escola estabelece seu Plano de Igualdade sem perder de vista as diretrizes da Coeducação em rede (nacional, estadual e local) de defesa da igualdade real entre homens e mulheres e de superação da violência machista.

El sector educativo es la plataforma ideal para impulsar y consolidar los valores que llevan a una relación igualitaria entre niños y niñas, y en general entre los géneros. Es por ello que planteamos un proyecto de trabajo que pretendemos que sea un punto de inicio y trabajo continuado para la reflexión y la actuación y evitar cualquier tipo de discriminación sexista que pudiera ocurrir en nuestra comunidad educativa, así como garantizar que el

alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas, y ser ciudadanos y ciudadanas responsables y respetuosos en la sociedad democrática en la que vivimos, aportando y aceptando diferentes puntos de vista, y desarrollando las competencias y habilidades necesarias a la hora de interactuar con los demás y establecer relaciones de diferente tipo (Plan de Igualdad de la Escuela Punta del Verde, 2021-2022, p. 4).

Para nós, muito nos interessa intercambiar experiências educativas exitosas do contexto espanhol que, desde 2008, tem à educação em direitos humanos com enfoque na igualdade de gênero como prioridade. Desde então, verifica-se o estabelecimento de estratégias didático-pedagógicas no que tange a ampliação de informações, sensibilização, prevenção, detecção, mediação, estabelecimentos de procedimentos internos e manifestações de compromisso com a “tolerância zero” com qualquer tipo de violência machista contra as mulheres, sobretudo, e LGBTQIA+. Os esforços dos diagnósticos e planejamentos escolares se concretizam nas ações desenvolvidas nas “Unidades para la Igualdad”, que é coordenado por um/a professor/a efetivo e funciona como núcleo de referência da política de gênero na escola.

As atividades educativas desenvolvidas pelas “Unidades para la Igualdad” são organizadas a partir do perfil escolar e do modelo de gestão vigente. O IES Punta Del Verde está localizado na área nobre da cidade de Sevilha. A infra-estrutura escolar é de excelente qualidade e demonstra sensibilidade aos conteúdos de igualdade de gênero nos espaços coletivos, conforme registros a seguir. Durante a visita foi observado que a gestão escolar estava em momento transição (gestão 2022-2026) e, conseqüentemente, a coordenação da “Unidade para la Igualdad” também, o que demandava nova capacitação sob a responsabilidade da Junta de Andaluzia (governo provincial). Todavia, as atividades têm prosseguimento a partir do planejamento prévio e do calendário festivo escolar. Na ocasião, participamos no Día de La Paz, comemorado em 31 de janeiro de 2023.

Figura 1 – Memória do evento.



Día de La Paz, Escola Punta Del Verde. Sevilla, 31/01/2023.

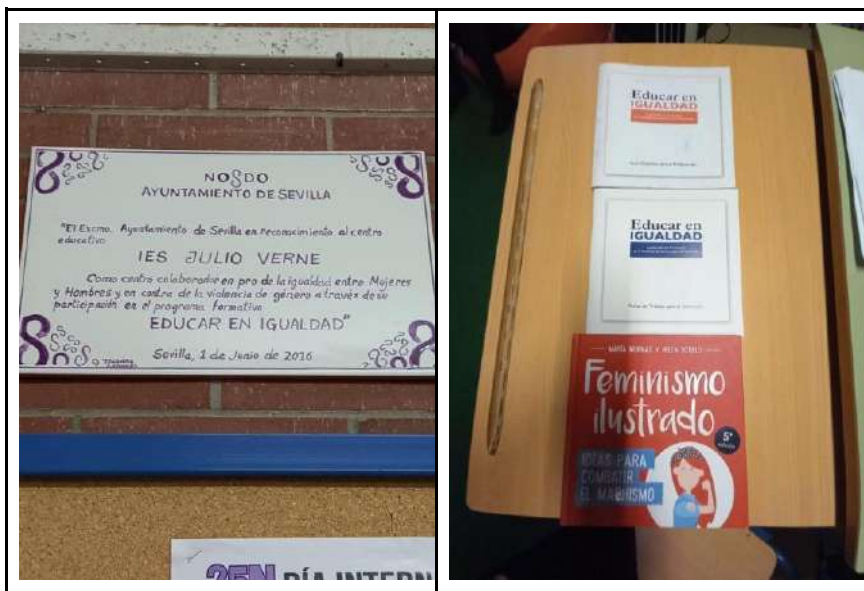
Fonte: Acervo da pesquisa.

O IES Júlio Verne está localizado na zona Norte de Sevilla, uma região mais populosa e periférica da cidade. A “Unidad para la

Igualdad” está instituída na escola desde 2010, e as atividades do “Plan para la Igualdad” estão organizadas estruturalmente na programação das disciplinas, compondo obrigatoriamente a carga horária de, no mínimo, 1 hora/aula semanal em cada turma. A coordenação geral da Unidade é responsável por organizar as atividades educativas, incluindo a previsão de contratação de profissionais externos (empresas e ONGs) para as formações regulares em gênero e de projetos especiais inclusivos, como por exemplo, biodança, produção de hortas, teatro, rádio comunitária, dentre outros. Em todas as ocasiões a formação para a igualdade se faz presente através da linguagem inclusiva, na aceitação da diversidade (funcional, orientação e identidade), no debate sobre as mulheres silenciadas na História e na conscientização do respeito. Ademais, há o serviço psicológico oferecido permanentemente por meio do Programa "Contame", o qual segue as orientações do “Guía de Buen Trato y Prevención de la Violencia de Género”, protocolo constituído pela Junta de Andaluzia para atuação em caso de violência de gênero em escolas públicas da região.

Figura 2 - Exposição de cartazes *Mulheres na Ciência*. Escola Julio Verne. Sevilha, 26/01/2023.





Fonte: Acervo da pesquisa.

No Brasil, o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, vigente foi construído durante as discussões da Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, ouvindo gestoras de políticas para mulheres e representantes da sociedade civil organizada e constitui-se em um elemento estrutural da configuração de um Estado democrático. Contribui para o fortalecimento e a institucionalização da Política Nacional para as Mulheres aprovada a partir de 2004 e referendada em 2007 e em 2011, pelas respectivas conferências⁶.

Como um plano nacional, reafirma os princípios orientadores da Política Nacional para as Mulheres, quais sejam: - Autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida; - Busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os âmbitos; - Respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação; - Caráter laico do Estado; - Universalidade dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado; - Participação ativa das mulheres

⁶ Ver em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/plano-nacional-de-politicas-para-mulheres>

em todas as fases das políticas públicas; e - Transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas (PNPM 2013/2015, p. 9-10).

Do ponto de vista da Educação, a constituição federal de 1988 (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Temas Transversais (PCNs, 1997) e a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) configuram como importantes marcos legislativos para o desenvolvimento da política de gênero no contexto escolar. No entanto, se por um lado o movimento feminista atua no sentido de consolidar as ações afirmativas para as mulheres na política pública brasileira, por outro, a realidade traduz a descontinuidade da política de gênero como prioridade em diversas instâncias e, sobretudo, na educação. Segundo o Boletim de Políticas Sociais do IPEA (2022),

[...] É a partir de 2019 que os maiores desafios se apresentam. A eleição de Jair Bolsonaro e a nomeação de Damares Alves como ministra das mulheres, da família e dos direitos humanos representam uma mudança na direção das políticas desenvolvidas em prol das mulheres e da igualdade de gênero. Não apenas institui-se um movimento de desmonte das políticas ainda existentes como se inicia a construção de uma ‘nova política para as mulheres’, baseada em uma moralidade religiosa, na centralidade da família tradicional nuclear e heteronormativa, no resgate de valores tradicionais de gênero e no embate direto com as pautas e movimentos feministas (IPEA, 2022, p. 2).

A partir de então, o conservadorismo adentra nas pautas do fazer legislativo brasileiro e na efetivação das ações afirmativas no âmbito da educação. Cabe aos estados federados, individualmente, conduzir, manter parcialmente ou até mesmo eliminar a política de gênero nas escolas. No estado do Ceará, por sua vez, a Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), assume o papel de promover o reconhecimento, o respeito às diversidades, identidades de gênero e orientações sexuais através da Política de Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade (EDHGS,

2022), mantendo uma agenda mínima de atuação e compromissos, apesar do desastroso governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Conforme o documento da EDHGS (2022), a política educacional propõe a construção de uma educação igualitária, não discriminatória e democrática, visando contribuir para a efetivação de um ambiente escolar saudável, compreensivo e que valorize a diversidade humana. Ela tem como principais desafios à sensibilização dos sujeitos escolares para a necessidade do respeito à diversidade humana e para a inserção das temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano de metas e estratégias constantes em diversas legislações educacionais, tais como o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação - PEE (2016-2024). Visa ainda promover formações específicas em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade para professores, gestores e estudantes, através de demandas das escolas e dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e mediante as legislações estaduais e federais a fim de que as estratégias, metas e objetivos almejados nos planos educacionais e demais documentos normativos sejam realidade em nossas escolas (SEDUC, 2022, p. 10-12).

Vale ressaltar que o estado do Ceará sempre contou com iniciativas importantes de organizações não governamentais na sensibilização e prevenção da violência de gênero em contextos comunitários e, pontualmente, no sistema escolar como, por exemplo, a extinta BEMFAM - Bem-Estar Social no Brasil, o Grupo de Resistência Asa Branca (GRAB), a Fábrica de Imagens, a Associação de Travestis do Ceará (ATRAC), o Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa (CDVHS, Bom jardim), dentre outras. Todavia, ao assumir uma política institucional de Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade voltada para o sistema educacional, o governo avança ainda mais no compromisso com a defesa da vida em sua diversidade.

Considerando o foco desta pesquisa na educação em direitos humanos e gênero voltada para o ensino médio, é mister situar a mudança nas políticas educacionais e da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). A BNCC regula e normatiza os fundamentos, princípios e leis do sistema de educação. Uma das principais mudanças vem em torno das disciplinas, anteriormente isoladas, que agora estão organizadas em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e Aplicadas. Sendo Língua Portuguesa e Matemática obrigatórias nos três anos do ensino médio. A interdisciplinaridade está contemplada no novo modelo através da associação das disciplinas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia. A proposta introduz uma perspectiva de educação interdisciplinar, como um alicerce coletivo e de pensamento sistêmico.

No que se refere às disciplinas Eletivas, englobam os chamados Itinerários formativos - eletivas - disciplinas, projetos e oficinas na área que o estudante queira se especializar (conjunto de disciplinas, projetos e oficinas na área de especialização que o aluno/a queria se especializar) ou itinerários técnicos (cursos técnicos ou de formação continuada- FIC'S) associados ao ensino médio. Os itinerários trazem uma aproximação com novos conhecimentos, aprofundamentos acadêmicos e novas profissões, dando uma nova forma de personalizar o aproveitamento do ensino médio. Explorando um outro patamar de avaliação e a busca pelo desenvolvimento de plano de vida, mais ligado à realidade do aluno/a. Este busca o protagonismo no desenvolvimento do plano de vida. A nova estrutura oferece uma formação técnico-profissional, ou seja, com 60% da carga horária orientada para o ensino comum, e 40% para os itinerários escolhidos por cada aluno/a. A intenção é oportunizar um diploma de ensino básico e uma formação profissional em conjunto, visando a entrada no mercado de trabalho. Trata-se de uma valorização do ensino profissional acelerado em detrimento da formação humana, anteriormente presente em disciplinas como Sociologia e Filosofia, que no novo formato contempla apenas 1h/aula.

Ademais, a nova base curricular do ensino médio oferta um “cardápio” de disciplinas categorizadas como *eletivas*, que

possuem temas diversificados, são oferecidas semestralmente e podem acontecer de forma 100% digital. Cabe ao gestor escolar definir as disciplinas eletivas que serão ofertadas em sua escola, a partir do interesse das/os estudantes e da disponibilidade de professores/as. Para fins desta pesquisa, oportunizamos os espaços das disciplinas eletivas “Gênero e Diversidade” e “Direitos Humanos e Cidadania” para a efetivação dos grupos de discussão sobre gênero. Vale ressaltar que, infelizmente, não está disponível nos órgãos de gestão o levantamento de quais escolas da rede de ensino médio do estado do Ceará priorizam as respectivas disciplinas em seus quadros formativos.

Sem a obrigatoriedade das disciplinas temáticas em gênero, a ausência de núcleos de gênero instituídos nas escolas, e tão pouco professores/as responsáveis pela implementação da política, observamos que as ações em gênero e sexualidade são cada vez mais pontuais no cotidiano escolar, frutos de iniciativas de professoras/es e estudantes interessadas/os em manter uma agenda mínima de discussão. Ultimamente, o debate sobre o *uso do Nome Social*⁷ tem mobilizado grande interesse por parte da comunidade escolar.

Sem atividades sistemáticas e planejamentos adequados, os mecanismos de resistência acontecem voluntariamente através das discussões em que as estudantes e LGBTQIA+ buscam serem respeitadas/os pelos membros da escola. Em muitos momentos, observamos o impasse de professores e alunos que não respeitam a individualidade das/os estudantes em torno do nome social. A problemática do assédio sexual também está presente. São comuns relatos de estudantes constrangidos por gestos e carícias de professores que estabelecem contatos para além do seguro. Por parte dos professores, os mesmos se sentem acuados, desrespeitados pelo exercício da própria profissão, sendo tratados

⁷ Em 2012, o Conselho Estadual de Educação do Ceará publica a Resolução nº 473, que dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos do sistema estadual de ensino. Como também, a V Semana Janaína Dutra (22 a 26 de maio de 2023) que traz como tema, “Nome social : respeito às Existências e direito à Educação”.

como réus, alguns relatam o medo de errar a flexão de gênero (a/o, dele/dela). A desinformação e a insegurança transitam nas falas de estudantes e dos profissionais no cotidiano escolar.

Com o avanço da adaptação para o funcionamento do ensino integral nas escolas cearenses, observa-se a necessidade da oferta de condições para que as(os) estudantes estejam o dia inteiro na escola, onde a dinâmica escolar se organiza mediante a disposição do horário distribuído entre as disciplinas teóricas básicas, eletivas e trilhas de natureza, linguagens e ciências para efetivação do ensino médio. A nova realidade expõe a infraestrutura ainda inadequada, com carência de espaços como quadras, auditórios, laboratórios (ciências - física, química) multimeios, biblioteca, o que prejudica o itinerário das disciplinas e impede a adesão das exigências das trilhas. Devido a implantação de disciplinas remotas, os planos de aula requerem um sistema digital adequado, à disponibilidade de uma boa internet e equipamentos eficazes, o que nem sempre está disponível para professores/as e, especialmente, estudantes. Outra dificuldade, é a carência de espaços físicos para a quantidade de alunos/as matriculados/as. A implantação do tempo integral nas escolas cearenses exige o fornecimento dobrado de infraestrutura (recursos humanos, materiais e físicos) que se tinha antes.

Conforme dito anteriormente, oportunizamos as eletivas “Gênero e Diversidade” e “Direitos Humanos e Cidadania” e, ao final do semestre propomos a culminância de atividades como o concurso de artes, no qual, os alunos tiveram oportunidade de escrever, recitar, desenhar, representar, exibir filmes ou documentários que envolvessem a temática de gênero, diversidade e direitos humanos. Foram abordadas as definições dos tipos de violências e o repúdio às formas de opressão sofridas. Assim, trabalhamos, em sala de aula, o documentário *O silêncio dos homens*

e a proposta de mobilizarmos a escola com a campanha de "Os vinte e um dias de ativismo contra a violência à mulher"⁸ e o racismo.

O resultado das atividades desenvolvidas nas disciplinas eletivas de Gênero e Direitos Humanos se expandiram por toda a escola, contando com a participação de outros estudantes. A seguir, alguns registros das atividades realizadas nas Escolas de Ensino Médio Integral Osires Pontes e Dom Antônio Almeida Lustosa, em Fortaleza:



⁸ Pelo fim do racismo e da violência contra as mulheres isso se expressa, em 1991, numa forma de mobilização das mulheres em torno da violência contra mulheres no mundo. Com o objetivo de promover o debate e denunciar as formas de violência contra as mulheres. Chamado de 16 dias de ativismo, o início da mobilização mundial com mais 130 países, é marcado pela data de 25 de novembro como o Dia Internacional de Luta pelo fim da Violência contra a Mulher. No Brasil, a campanha ocorre desde 2003 e é chamada de 21 dias de ativismo, porque começa no dia 20 de novembro, dia da consciência negra, e termina em 10 de dezembro, dia Internacional dos Direitos Humanos.

Figura 3 - Concurso de Artes e Gênero - Escola Osires Pontes - Fortaleza, novembro de 2022.

Figura 4 - Roda de conversa sobre preconceitos e resistências na Residência Pedagógica de Teatro - Escola Dom Lustosa. Participação de estudantes da Unilab, 25/05/2023.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Oficinas reflexivas com adolescentes

As oficinas com adolescentes refletem o saber-fazer cotidiano das escolas públicas pesquisadas. A partir da pesquisa-ação⁹

⁹A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções, observando as modalidades de formação destinadas a grupos específicos, levando

(Thiollent, 1997) foram formados grupos produtores de conhecimento capazes de refletir sobre os efeitos das ações cotidianas e a importância dos processos formativos pautados na educação inclusiva. Do ponto de vista metodológico, ajudou a elucidar condições de discriminações e enfrentamentos na educação, proporcionando uma análise reflexiva, didática e pedagógica.

Foram promovidos espaços de diálogos entre a equipe da pesquisa e os/as interlocutores/as: estudantes e formadoras/es. Os grupos produtores de conhecimento, denominados grupos de discussão, foram capazes de refletir sobre os efeitos das ações cotidianas e a importância dos processos formativos pautados na educação inclusiva, considerando as relações de gênero e a problemática da violência machista no contexto escolar. Neste sentido, importa destacar que o próprio gênero compreende em uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que tem como foco formas de organizações sociais, hierarquias e desigualdades geradas a partir das relações sociais (Louro, 2010, p. 15). Tomando como pressuposto que nada é “natural”, nada está dado de antemão, nem mesmo as verdades ditas científicas, cabe as pesquisadoras/es e formadoras/es investir em projetos que possibilitem o desenvolvimento da reflexão crítica e da capacidade de elaborar perguntas, questionar as certezas, estimulando a desnaturalização dos conhecimentos que aprendemos a tomar como dados.

em conta aspectos como: gênero, raça/etnia, classe social, profissões, trabalho, campo/cidade, níveis de renda, exclusão, faixas etárias, saúde, meio ambiente etc. Aqui, nos interessa ainda os aspectos relacionados às suas interseccionalidades (Crenshaw, 2002; Gonzalez, 1994; Piscitelli, 2008). Este método investigativo possui longa tradição na área educacional e em diferentes países (El Andaloussi, 2004; Mckernan, 2009; Morin, 2010), é considerado um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, na qual os/as pesquisadores/as e os/as interlocutores/as representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1997).

A seguir, apresentamos a oficina reflexiva - Mapa da Vida - realizada nas escolas IES Julio Verne, em Sevilha, que contou com a colaboração da psicóloga e, aproximadamente, 10 estudantes (femininos e masculinos); e E.E.M.F. Dom Antônio de Almeida Lustosa, em Fortaleza, que foi realizada pelas ministras responsáveis pelo projeto de pesquisa e contou com, aproximadamente, 20 estudantes (femininos e masculinos). O ciclo da vida está organizado em 4 atos e as/os adolescentes foram convidadas/os a estabelecer previamente o acordo de convivência coletiva, onde todas/os se comprometem em respeitar e manter sigilo dos relatos e sentimentos compartilhados pelos demais colegas no grupo.

Sevilha, 31 de janeiro de 2023.

Fortaleza, 9 de março de 2023.

1º Ato - a facilitadora solicita às/aos estudantes que circulem pela sala andando livre e vagarosamente, pensando a partir do seguinte questionamento: **Como eu ando pelo mundo?** Solicita que elas/eles expressem corporalmente o sentimento que reflete a resposta de cada uma/um. Expressa os seguintes sentimentos: alegre, seguro, entusiasmado, despreocupado, inseguro, com medo, estressada, com raiva, etc.

2º Ato - após o momento reflexivo corporal, a facilitadora entrega folhas de papel e sugere que cada um, individualmente, escreva em formato de ciclo/pizza os sentimentos ali apresentados, tentando distribuí-los percentualmente naquilo que mais ou menos as/os afetam.

3º Ato - a facilitadora solicita às/aos estudantes que incluam o sentimento ao local onde se sentem mais afetados (na escola, em casa, na rua, outro local (qual?). Em seguida, sugere que apresentem publicamente, e realizem o diálogo de análises situacionais no grupo, promovendo um rico diagnóstico do perfil das/os adolescentes participantes da oficina (e de seu entorno).

4º Ato - após o processo de conscientização daquilo que mais afeta o/a adolescente e do local onde os sentimentos se manifestam, a facilitadora solicita que cada uma/um crie um personagem que representa as maiores emoções e, em seguida, apresente ao grupo. O objetivo é relativizar as experiências vividas e compartilhadas por diversos jovens, destacando os aspectos positivos e/ou negativos, mas também os aspectos comuns e diferentes vivenciados por eles/elas, que se manifestam a partir de infinitos personagens e que cada um/uma pode estabelecer e se reinventar mediante a diversidade de situações vividas. Nesta ocasião, também foram problematizadas as relações de gênero e sexualidade, as vantagens e desvantagens de ser homem ou mulher em situações específicas relatadas.

Quadro 1 - Quadro comparativo - ciclo da vida com adolescentes.

QUADRO COMPARATIVO - CICLO DA VIDA COM ADOLESCENTES			
ESCOLA DE SEVILHA		ESCOLA DE FORTALEZA	
SENTIMENTOS	LUGARES	SENTIMENTOS	LUGARES
Tranquilidade			
Felicidade	Casa	Felicidade	Casa
Amor	Parques	Alegria	Escola
Entusiasmo	Escola	Amor	Rua
Leveza	Pátio da Escola	Prazer	Futebol
Timidez	Mercado	Tranquilidade	Em todo lugar
Segurança	Rua	Paz	
Tristeza		Sono	
Tensão		Realização	
Irritabilidade		Paixão	
Cansaço		Adrenalina	
Preguiça		Admiração	
Nervosismo,		Stress	
Stress		Ansiedade	
Aborrecimento		Tristeza	
Medo		Raiva	
Raiva			

Doente Esgotado			
--------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Lições Refletidas

(i) O mapa da vida é um importante instrumento metodológico de cunho psicológico que auxilia na educação emocional e no melhoramento das habilidades sociais.

(ii) A partir dos diálogos foi possível detectar situações cotidianas de violência reproduzidas e sentidas por adolescentes na escola, em casa e na rua. Chama atenção os relatos de conflitos nas escolas. Na escola de Sevilha, as estudantes relataram situações de agressividade por parte dos meninos durante a recreação, e o pátio da escola foi o espaço onde os sentimentos de medo, raiva, irritabilidade e nervosismo afloraram. Segundo a psicóloga, os meninos apresentam mais expansividade durante os intervalos, esbarram-se entre si. Já as meninas, sempre sugerem atividades com música durante os intervalos, mas se retraem e não dançam. Houve relato também de assédio sexual por parte de um estudante e de um professor, que acontecem através de olhares maldosos e forma de se expressar com as meninas. Na ocasião, as estudantes relataram que o professor foi afastado da escola. Uma estudante manifestou que se sentia incomodada em casa pela forma como seu pai a abraçava, demasiadamente próximo, como um namorado. Quanto aos meninos, os relatos de nervosismo, stress, medo e insegurança estão relacionados, sobretudo, aos conflitos que acontecem fora da escola (na rua, ou no entorno da escola).

(iii) Observamos sentimentos diversos presentes nas vidas de jovens adolescentes, onde se destacam entre as meninas sentimentos como tranquilidade, felicidade, tristeza, irritabilidade, cansaço, preguiça, timidez e entusiasmo. Já entre os meninos, os sentimentos falados foram de felicidade, tranquilidade, nervosismo, stress, tristeza, segurança, aborrecimento e medo. Entre as estudantes da

escola de Fortaleza, destaca-se sentimentos relacionados a namoros (paixão, amor, prazer) e com filhos (amor, felicidade, realização). Entre os estudantes, o futebol é citado e remete sentimentos contraditórios, como amor e raiva, paz e estresse.

Chama a atenção a sensação de FOME apresentada entre as/os adolescentes da escola de Fortaleza. Segundo relato da professora, a escola Dom Lustosa enfrenta dificuldades devido ao aumento do número de adolescentes que são assistidos. A infraestrutura é precária, sobretudo, no preparo e disponibilidade das refeições (falta gás industrial, fogão maior, a pia (por ser pequena), freezer para conservação dos alimentos). Ocasionalmente, assim, o não fornecimento do almoço aos/as adolescentes. Entretanto, a fome também está presente em outros ambientes, como a casa e “em todo lugar”. Os sentimentos de raiva e tristeza foram fortemente relacionados ao ambiente escolar.

(iv) Por fim, enquanto autoras, foi importante mapear, compreender e superar os valores, atitudes, condutas e normas de relacionamento que contribuem para a permanência das desigualdades de gênero e a violência machista contra as mulheres e LGBTQIA+ no contexto escolar. Durante as oficinas, buscamos explicar os objetivos do trabalho; explicar as técnicas e dinâmicas que foram adotadas; promover a interação e estimular o desenvolvimento de um clima de confiança entre as/os participantes; explicar que se deve manter sigilo sobre as informações pessoais circuladas dentro do grupo; garantir a palavra de todas as/os participantes; evitar a monopolização da fala e as atitudes de proteção de algumas/alguns para com outras/os, impedindo que falassem por si mesmas; atentar para as atitudes de “evitação de conflitos”; se não explicados/ventilados, poderiam entrar o processo; evitar a atitude de “autoridade psicológica”, prejudicial à atitude questionadora que a discussão pretendia desencadear; fazer a passagem de uma etapa da oficina para outra, assegurando que todas as etapas do processo sejam concluídas dentro do tempo disponível; e, finalmente, apresentar relatórios e artigos como este. Desejamos uma educação transformadora e

emancipatória, que promova a saúde mental e a dignidade humana, livre de violências e preconceitos.

Referências

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BRASIL. IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – 2022. **Igualdade de Gênero** *In: POLÍTICAS SOCIAIS* acompanhamento e análise Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Ministério da Economia. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnni bpcajpcglclefindmkaj/https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/220530_218154_bps_29_igualdade_gener.pdf Acesso em: 28 mai. 023.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, **Ley Orgánica 3/2007, de 23 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres**, núm 17, p. 12.611, Madrid, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos III**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

BRASIL. **III Plano Nacional Contra a Violência Doméstica**. Brasília, 2007/10, CIG 2007.

CORRÊA, M. A natureza imaginária do gênero da história da antropologia. *In: Antropólogos & Antropologia*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003, p. 20-32.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**. Madrid, 2007. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>. Acesso em: 8 jul. 2021.

FAGUNDES, T. C. P. C. **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003.

FRANCÉS, L. I.; TAPÍA, P. **Violencia machista en las aulas de las universidades**. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 2018/2019, p. 53-66.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GONZALEZ, M. J. J. **A Mulher e o seu Direito: panorama global dos Direitos Humanos da Mulher**. Disponível em: <http://relacoesinternacionais.com.br/tag/relacoes-de-genero/> Acesso em: 17 mar. 2022.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GORCZEWSKI, C.; TAUCHEN, G. **Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz**. *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, jan./abr., 2008.

GROSSI, M. P. Identidades de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, n.24, p.1-18, 1998. (versão revisada, 2010).

LAMAS, M. La Antropología feminista y la categoría género. *In*: LAMAS, M. (Comp). **El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género, México, 1996.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2010.

MARTINS, S.; BUENO, J. *et al.* **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil.** 3ª edição. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

MENDÉZ, L. Influencia de la teoria feminista sobre las ciencias sociales: una revision conceptual. *In:* CAMPUS, A; MENDÉZ L (org.). **Teoria Feminista.** Identidad, Género e Política, UPV, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração sobre a eliminação da violência contra as mulheres** - Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 48/104, de de 20 de dez. de 1993. Disponível em: file:///C:/Users/viole/Downloads/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Sobre%20A%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20Da%20Viol%C3%Aancia%20Contra%20As%20Mulheres.pdf Acesso em: 17 mar. de 2022.

ONTARIO HUMAN RIGHTS COMISSION. **Gender identity and gender expression.** Ontario: Queens Printer, 2014.

PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiência de migrantes brasileiras. *In:* **Sociedade e Cultura.** vol. 11, no. 2, Jul/Dez, 2008, p. 263 – 274.

ROSALDO, M. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e entendimento intercultural. *In:* **Horizontes Antropológicos,** n. 01, ano 01. Porto Alegre: Editora da UFRGS,1995, p. 11-36.

RUBIN, G. The traffic in women: notes on the political economy of sex. *In:* Rayna Reiter (org). **Toward an anthropology of women.** New York, Monthly View Press, 1975. [Trad. Bras. Jamille Pinheiro Dias. **Políticas do sexo.** São Paulo: Ubu, 2017].

SANTANA, M. A.; MULLER, M. L. R. **Relações Raciais no cotidiano escolar:** dizeres de diretoras de duas escolas municipais de Cuiabá. *In:* COPENE – VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2012, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, v.7, p.3-232, 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1993.

MONCAU, G. 2018. Sistema sexo-gênero - Gayle Rubin. *In:* **Enciclopédia de Antropologia.** São Paulo: Universidade de São

Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em:
<https://ea.fflch.usp.br/conceito/sistema-sexo-genero-gayle-rubin>.

ISSN: 2676-038X.

NASCIMENTO, C. **A mulher negra e suas transições**. 1º edição.
Vitória da Conquista – BA: Editora Conquista, 2019.

MOREIRA, N. R. **A organização das feministas negras no Brasil**. 2º
edição. Vitória da Conquista - BA: Edições UESB, 2018.

Capítulo 11

A escola como “não-lugar” e reprodutora de desigualdade social: o impacto da pandemia e os desafios do ensino remoto

Thamara Rosa Pedro¹

Marcelo José Oliveira²

O presente texto é fruto de uma das experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Viçosa (PIBID UFV), especificamente da área de Ciência Sociais, denominado de PIBID de Sociologia, Edital CAPES de 2020. Temos como foco, a reflexão sobre o percurso e desafios enfrentados no desenvolvimento das ações da equipe no tocante às atividades pedagógicas previstas no projeto, diante do contexto da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto, que praticamente tomou a totalidade dos 18 meses de projeto.

Em função do distanciamento social necessário, prescrito por órgão de saúde pública devido a pandemia, não há como negar as dificuldades que o PIBID de Sociologia enfrentou para desenvolver seu projeto e poder melhor contribuir na formação dos bolsistas que integraram a equipe. Nossas ações e metas previam a escola presencial, sobretudo promovendo a aproximação dos licenciandos com efetivas práticas escolares e com a vivência cotidiana junto aos alunos e professores, levando a maior compreensão da realidade das escolas, sobre seus problemas e desafios, assim como o desenvolvimento do gosto e desejo pelo “ensinar”. Porém, a convergência entre teoria e prática nos levou para outros meandros

¹ Graduanda em Ciências Sociais, Universidade Federal de Viçosa. E-mail: thamara.pedro@ufv.br

² Professor do Depto. de Ciências Sociais, Universidade Federal de Viçosa. E-mail: marcelooliveira@ufv.br

de formação, lidando com desafios e problemas de ordem didática, tecnológica e de relações interpessoais.

Atuamos com equipe de um professor coordenador de área, dois supervisores bolsistas professores de escola, dezesseis graduandos bolsistas de iniciação à docência e três voluntários graduandos. Equipe dividida entre duas escolas estaduais localizadas na cidade de Viçosa (MG). Ambas as escolas são de pequeno porte para uma cidade de aproximadamente 80 mil habitantes (IBGE, 2020). Uma delas localizada no centro da cidade, com 1059 matrículas, sendo 357 no ensino médio, com IDEB da escola em 5,4 (com meta para 6,3) e do ensino médio em 4,8. A outra localizada na periferia urbana, com 319 matrículas, sendo 170 no ensino médio, com o IDEB da escola em 4,4 (com meta para 4,6), sem dados por período escolar. Ambas com IDEB em “Atenção”, pois não apresentaram avanços significativos e ainda possuem defasagem de aprendizado em algumas séries, caso que se agrava com a escola situada na região periférica³. Em ambas escolas, a atuação da Equipe foi no ensino médio, conforme previsto na grade curricular, envolvendo os primeiros e terceiros anos.

Em função da pandemia de COVID-19, iniciamos efetivamente os trabalhos em outubro de 2020, lidando com um fato novo: a implementação do Programa seria de forma remota, utilizando os recursos de ferramentas online, porque as escolas estaduais e municipais estavam sob a determinação de realização de suas atividades de forma remota, com o Regime de Estudo Não Presencial. As escolas da rede estadual, responsáveis pelo ensino médio, contava com ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado pela Secretaria de Educação de Educação de Minas Gerais (SEE-MG): o aplicativo Conexão Escola 2.0, Google Sala de Aula e a sala de aula online, por meio do Google Meet, o site Estude em Casa, além das teleaulas transmitidas pela Rede Minas de Televisão e os Planos de Estudo Tutorado (PET), que consistem em

³ Fonte: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2022. [Dados disponibilizados referentes ao ano de 2019].

material didático em formato de apostilas de textos e exercícios de acesso digital ou físico. Segundo site do governo, a percepção com relação aos números de acesso em 2021 é a seguinte, levando em consideração o universo aproximado de 1.273.281⁴ matrículas na educação básica da rede pública estadual:

Os números comprovam a boa aceitação dessas plataformas. O aplicativo Conexão Escola 2.0 contou com mais de 1 milhão de downloads na Play Store. Já no site Estude em Casa foram 84.013.550 de acessos. O ano de 2021 ainda marcou a melhoria na qualidade das conexões e a estreia no Google Sala de Aula, que possibilitou ainda mais interação entre professores e alunos. As teleaulas do Se Liga na Educação alcançaram mais de 1.040 horas no ar. Foram 2.400 aulas exibidas no ano, com aproximadamente 800 horas/ano, considerando conteúdo inédito e reprises. Além disso, foram 720 blocos Tira-dúvidas ao longo do ano – momento em que os professores respondem ao vivo às perguntas enviadas pelos estudantes -, com 240 horas/ano⁵.

Importante também situarmos alguns dados que se repetem por décadas sobre o rendimento escolar na educação básica anterior a pandemia de COVID-19, especificamente no ensino médio, que apontam alguns problemas crônicos: 20,7% dos alunos matriculados no ensino médio abandonam a escola, com maior concentração no primeiro e segundo ano, respectivamente de 9,8% e 6,6%, somados aos 4,3% no terceiro ano. Incluso o dado de 6,5% de reprovação, com maior concentração no terceiro ano, com 5,6%⁶.

Um fenômeno que persiste desde a década de 1990: a evasão escolar com maior incidência entre os meninos; a presença significativa de adolescentes nos programas de escolarização dirigidos para adultos, atualmente a EJA, de jovens egressos do

⁴ Fonte: <https://novo.qedu.org.br/uf/31-minas-gerais> . Acesso em: 13 mar. 2022, sobre dados referentes ao ano de 2021. Acesso em: 14 mar. 2022.

⁵ Fonte: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11840-ferramentas-implementadas-durante-o-ensino-remoto-sao-fortes-aliadas-pedagogicas-e-marcaram-presenca-no-ano-letivo-de-2022>. Acesso em: 14 mar. 2022.

⁶ Fonte: <https://novo.qedu.org.br/uf/31-minas-gerais>. Acesso em: 13 mar.2022, sobre dados referentes ao ano de 2020.

ensino regular incompleto. Os motivos comumente citados sobre a evasão escolar: baixa renda familiar; necessidade de jovens trabalharem informalmente para complementação de renda da família e/ou e pelo interesse em trabalhar e ter o próprio dinheiro; dificuldade de acesso à escola pela distância e falta de segurança nos setores da periferia; gravidez precoce; “falta de percepção” das famílias e jovens sobre a importância da escola⁷. Tendo o quadro acima posto, agora em plena pandemia, sabíamos que se tratava de novos desafios que poderiam inflacionar os velhos.

Nosso primeiro passo foi nos reunirmos com os professores supervisores e direção das escolas para tomarmos conhecimento das demandas de gestão que estavam tendo com relação ao ensino remoto e de que maneira o PIBID de Sociologia poderia contribuir. Reunião que realizamos em dois momentos através da ferramenta *google Meet*. E os problemas apontados por ambas a diretoras foram os seguintes:

1. Dificuldade da gestão escolar em manter contato com os pais e responsáveis dos alunos;
2. Dificuldade das professoras e professores de conseguir a adesão dos alunos às ferramentas online ou mesmo de contato por correio eletrônico, redes sociais ou aplicativos de mensagens com a maioria dos estudantes;
3. Dificuldade dos alunos em acessar as ferramentas e materiais didáticos online em função de muitos não possuírem computador e um pacote de *Internet* adequado para interagir com as ferramentas;
4. De acesso de alguns estudantes porque dependiam do celular dos pais ou do irmão ou irmã mais velha para acessar as mensagens nos aplicativos de rede social ou correio eletrônico;
5. Boa parte dos alunos do terceiro ano começaram a trabalhar em função da suspensão das aulas presenciais;

⁷ Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/analises-integradas/abandono-e-evasao-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2022.

6. Alguns casos de “gravidez precoce” afastaram algumas alunas;
7. Conseqüentemente, culminando com o aumento acentuado de evasão escolar virtual/remota.

Assim, a demanda de maior prioridade seria a de contribuirmos com ações que incentivassem os estudantes a aderirem ao ensino remoto, os motivando ao acesso efetivo ao ambiente virtual de aprendizagem. Dados precisos sobre a evasão virtual não existia, mas a informação que surgia das reuniões dos professores supervisores com os pares e gestão escolar era de algo em torno de 30% e 50% de evasão. Nossa equipe se organizou com atividades nas redes sociais *online*, com *Facebook*, *Instagram* e criou um canal no *Youtube*, promovendo atividades culturais, educativas e de lazer, mas com baixa adesão em visitas e engajamento nas atividades propostas. Nos meses finais do programa alguns bolsistas puderam participar de aulas online ministradas pelo professor supervisor, o que proporcionou alguns momentos de maior interação com os estudantes. Há vários detalhes que melhor poderiam ser expostos e discutidos aqui sobre esse processo e dos aprendizados sobre ensino remoto e ferramentas *online*, até porque a interação da própria equipe se deu integralmente on-line. Mas nos deteremos sobre o impacto da pandemia na relação de impactos sobre convívio escolar dos estudantes numa suposta Escola Virtual/Remota.

Com a chegada da pandemia do coronavírus, como evento sanitário, muita coisa mudou, como as formas de contato, a relação com o espaço físico e com as pessoas, que passaram a visualizar a sua casa como possível extensão territorial da escola, uma vez que todos precisaram suspender a ida e presença física no espaço escolar. O processo de adaptação e principalmente de organização neste novo cenário envolveu três agentes: o aluno, o professor e o Estado. Praticamente é necessário reinventar o cotidiano escolar desprovido do cotidiano de protocolos, etiquetas e rituais que marcam a cultura escolar, na qual se constrói identidade individual e de grupo social. Os sujeitos agora vivem um “não lugar”, situação

que é causada pela falta de interação com o outro, que dificulta a formação de identidades sociais.

A escola, enquanto instituição social, insere-se na nossa vida como processo de socialização (Durkheim *apud* Rodrigues; Fernandes, 1999). Todo processo de socialização é carregado de formalidades e informalidades, abrangendo uma gama de ritos cotidianos, seja dos ritos escolares aos ritos de amizade, além dos ritos de passagem que são vividos por crianças e adolescentes. Roberto DaMatta (1997) afirma que existem duas categorias de rito, sendo aqueles que acontecem em âmbito nacional, por isso, conseguem construir e cristalizar identidade nacional e existem os ritos do dia a dia, que fazem parte da vida das pessoas e possui um caráter aglutinador, de ligação, entre pessoas e instituições, e entre as próprias de pessoas, que possibilita a prática de valores de forma consciente e inconsciente. Embora Roberto DaMatta esteja a referir-se, principalmente, a festividades, eventos, solenidades em aspectos formais e informais, pode-se dizer que o processo educacional, pode ser um rito tanto de identidade nacional, pois na escola se aprende valores de pátria e nação, quanto de ritos cotidianos. A cena escolar é recheada de ritos sagrados, relacionados ao mundo de valores religiosos, bem como de ritos secular, relacionados aos ritos de alusão à pátria ou, por exemplo, os do universo de lazer relacionado aos esportes escolares, os de puberdade, e os de relações afetivas envolvendo paqueras e namoros entre adolescentes.

Os ritos abrangem aspectos sociais, culturais e políticos, de relações de poder, por exemplo, entre grupos de classe social e gerações. Em outras palavras, a ideia dos rituais é que eles propiciam a recriação da realidade social e a reafirmação de uma estrutura e organização que garante a coesão social entre segmentos e grupos. Sob essa perspectiva, por exemplo, no percorrer das fases escolares como creche, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, etc. existe uma estrutura institucional que legitima ritos de passagem para uma nova etapa de aprendizagem, e posteriormente, na inserção no mercado de

trabalho. Nesse sentido, tal como foi pontuado em *Uma Teoria Científica da Cultura* por Malinowski, “métodos e mecanismos de caráter educacional devem existir em toda a cultura” (1975, p. 43), visto que são importantes para a consolidação e participação dos ritos de cada instituição, tal que através da ação ritual/ensino é possível ter um método de controle da experiência, que possui significados conscientes e inconscientes, assim como um enquadramento ritual, que é importante para delimitar e construir relações espaço-tempo e em articulação com elementos simbólicos.

Ao fazermos uma análise da escola enquanto instituição, com base em Evans Pritchard e Meyer Fortes (2010) quando discorrem sobre ritos políticos, percebemos que ela também funciona como um sistema político, levando em consideração quatro aspectos: possui (1º) função social ordenada [em que alguns precisam aprender, alguns ensinar e outros garantir o funcionamento]; (2º) são territorialmente delimitados [ao espaço escolar]; (3º) preveem estabelecimentos de autoridade coercitiva [já que existem hierarquias no sistema escolar e entre estudantes, pois alguns passaram por mais fases de ritualização no processo do que outros]; (4º) são prescritivos [logo, existem normas e regras a serem seguidas].

Assim, ao pensar em como as instituições escolares, em geral, costumam organizar o funcionamento interno, em condições presenciais de convívio e socialização, não podemos deixar de lado os aspectos acima apontados que legitimam e dão sentido profundo à Instituição Escola. Imaginemos vários estudantes, com mochilas nas costas, com uniforme, conversando com os colegas e se dirigindo ao ambiente escolar por diferentes transportes públicos ou até mesmo a pé. E dentro das escolas, além das relações com diretores, secretários e funcionários, mergulham nas relações aluno-alunos e aluno-professor, seja em sala de aula, biblioteca, pátios, corredores, quadras de esportes, cantina etc. Por outro lado, ainda focando na questão material, ela não corresponde a somente a estrutura da escola, mas também as condições emocionais dos alunos e professores, visto que as relações com o espaço não se

limitam apenas há relações corpóreas ou visuais, mas também estão envolvidas por nossas emoções, que surgem a partir das nossas experiências e vivências do nosso cotidiano, então a pandemia modificou, de certa forma, a nossa relação com o espaço, mas principalmente, pessoais e interpessoais, sendo tão importantes no ambiente escolar. No espaço célebre, o da sala de aula, enfileiram-se, sentados, com o professor ou professora à frente de uma lousa ministrando sua aula, sendo que, pelas reflexões que aqui arrolamos, o conteúdo serve de meio para um fim: a apropriação e práticas de valores que inserem às crianças e adolescente ao mundo da inclusão social e ao exercício da cidadania, nem sempre alcançada. Fato último que se agrava ainda mais com o contexto da pandemia do coronavírus.

Ao fazermos um recorte temporal ao início de 2020, momento dos primeiros indícios da pandemia, com a morte de várias pessoas, levando ao luto milhares famílias no mundo, incluindo o Brasil⁸, principalmente entre os anos de 2020 e 2021. Surge o medo e a necessidade urgente de criação de protocolos médicos sanitários e de mudança radical nas etiquetas convívio social que garantam a saúde pública, e principalmente de distanciamento social, ou seja, exigia uma transformação nas relações sociais. Quando tratamos de impactos nas etiquetas de convívio social e do necessário distanciamento e parcial isolamento social doméstico, temos como consequência a evitação de uma série de ritos cotidianos de convívio social para além do ambiente doméstico, sejam de ritos sagrados, como a um templo para orar, ou de ritos seculares, como a celebração de um aniversário de um amigo ou amiga. E praticamente temos um público estudantil privado de convívio com o universo da escola e das práticas de socialização em sua complexidade social, cultural e política que ancoram e promovem o processo de ensino/aprendizagem. Houve a necessidade de que os estudantes passassem a fazer tudo no ambiente privado da casa,

⁸ O número de óbitos no Brasil por coronavírus é de aproximadamente 655.585. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

e não no ambiente público da escola, ao mesmo tempo existia um discurso reticente sobre o ensino à distância aplicado à educação básica. E, de repente, a EAD se tornou o único recurso possível e, logo, seria necessária uma nova forma de organização da escola em tempo recorde. Portanto, não demorou muito para que as escolas fossem fechadas e, com isso, professores e alunos tiveram que, mal ou bem, se adequar à modalidade de ensino remoto, tal como outros órgãos do setor público, privado e não governamental. Ainda que as interações sociais escolares necessárias ao ensino/aprendizagem através de aparelhos tecnológicos de acesso à *internet* fossem ilimitadas para alguns, em simultâneo, são limitadas para muitos outros devido às desigualdades presentes em todo o território nacional, principalmente se tratando de escola pública. Consequentemente lida-se com outro problema: a exclusão digital.

Outro ponto interessante é que a sobreposição do ambiente da casa com o ambiente escolar remoto se confunde: a não existência de uma barreira física e a falta de deslocamento faz com que os ritos do sistema escolar inexistam e juntamente com isso o espaço da casa e seus ritos perdem a exclusividade do privado, pois o mundo público virtual da escola avança de forma mais intensa no mundo da casa pela Conexão Escola, pelas aulas no *Google Meet*, pelos afazeres propostos pelos PETs etc. Obviamente estamos afirmando um mundo ideal para aquelas famílias que contam com todo aparato tecnológico e pacotes de dados pagos necessários ao acesso adequado à escola virtual por seus filhos e filhas, o que não ocorreu. Muitos estudantes, além de privados do convívio e dos ritos escolares, estavam excluídos digitalmente. Assim, temos uma escola virtual com três classes de estudantes: (1) os que possuem os meios e recursos adequados para acessá-la, e envolvem-se em uma gama de tarefas a serem feitas; (2) os que acessam a escola virtual com muita dificuldade por não possuírem os meios e recursos adequados e muito pouco sabem como opera a escola virtual; (3) e os que estão completamente excluídos digitalmente, por não possuírem os meios e recursos mínimos para acessá-la, e

praticamente nada sabem sobre a escola virtual. E as três classes de estudantes não vivem a escola em seus sentidos plenos e profundos possíveis somente com a escola presencial. Enfim, a escola remota vivida como um não-lugar (Augé, 2012).

Nosso objetivo foi avaliar o impacto da pandemia de coronavírus na educação básica da rede pública, a exemplo do que o PIBID de Sociologia da UFV vivenciou com o ensino médio de duas escolas estaduais da cidade de Viçosa (MG). Também nos propomos abordar a escola como instituição chave na construção da cidadania a partir de seu papel ontológico no cotidiano dos indivíduos, sobretudo em seus anos de infância, adolescência e juventude, considerando a importância da vida ritual escolar na formulação e “construção social da realidade” (Berger; Luckmann, 2000), capaz de gerar representatividade, legitimidade, modelar relações, motivar e construir solidariedade. Ponto importante a ser destacado é que a escola não pode ser encarada apenas como um modelo de reprodução da linguagem culta e de educação intelectual, mas também deve ser considerado o caráter social, cultural e político que opera na integração e socialização em grupos, que permite os indivíduos experimentar e recriar um lugar de expressão e representação no melhor sentido posto por Goffman (1985), como espaço de intersubjetividade, tornando o jovem agente do processo e não somente sujeito, como assujeitado num campo de ações (Bourdieu, 1996).

Há a afirmação de que...

[...] os bens culturais da cultura culta só podem ser apreendidos pelos possuidores dos códigos necessários à decifração desses bens, e a escola não dota igualmente a todos com os esquemas de pensamento necessários a esta decodificação (Pereira, 1997).

A comunicação pedagógica é realizada num código cifrado e complexo à linguagem escolar, distante de códigos manejados no cotidiano de muitos para outra ordem de complexidade, na ordem dos saberes populares, tão complexo quanto. Não devemos imaginar que os códigos das classes populares são restritos, pois é riquíssimo,

complexo e bastante elaborado. Talvez restrito seja o código supostamente culto da linguagem e método escolar. Trouxemos estas considerações sobre o ato comunicativo, pois o fracasso tendencial de muitos está na relação de força entre diferentes capitais simbólicos, levando a seletividade escolar com base na maximização do desempenho comunicativo, que na pandemia dependia exclusivamente do acesso às tecnologias e aos pacotes de dados adequados, cujo serviço é prioritariamente ofertado por empresas privadas, o que torna ainda mais problemática a restrição mencionada, contribuindo para a evasão escolar.

Sobre o impacto da pandemia na educação básica, algumas questões permanecem em aberto, e poderão ser melhor respondidas com a retomada efetiva da escola presencial, e dependerão de levantamento e investigação junto aos discentes, corpo docente e gestores da escola. Dentre estas questões, chamamos a atenção para alguns levantamentos necessários:

1. Entre as 03 classes de estudantes da escola virtual acima apontadas, é necessário levantar quantitativamente os que tiveram acesso adequado, os que acessaram com dificuldades e os que não tiveram condições de acessá-las.
2. A partir da quantificação do acesso e não acesso dos estudantes, conforme sugerido no item acima, gerar mapa de concentração de regiões de moradia conforme a 03 classes de estudantes por condições de acesso.
3. Por classe de estudantes mencionadas, levantar dados qualitativos relacionados ao perfil socioeconômico da família, número de pessoas por habitação e faixa etária, nível de escolaridade dos pais, número de cômodos na casa, número de aparelhos de portabilidade com acesso à internet, número de computadores de mesa, e o tipo de pacote de dados para acesso à internet que é utilizado.
4. Por classe de estudantes, a partir de uma amostragem por gênero e série, levantar quais os principais fatores facilitadores e dificultadores para participação na escola virtual, levando em

consideração acesso tecnológico, cotidiano familiar e ocupações não escolares.

Conforme constatamos com diretoras e professores supervisores das duas escolas que atuamos, e pela própria dificuldade de contato direto com os estudantes pela equipe do PIBID de Sociologia, existem evidências claras das dificuldades vividas, das metodológicas às de capacitação e de concepção da modalidade de ensino remoto, mas não existe clareza sobre os detalhes destas dificuldades. Assim, nosso caminho de reflexão decorre em função desta inexistência de dados quantitativos e qualitativos precisos até o momento sobre o impacto da pandemia no processo escolar, tanto em termos de rendimento e defasagem, como em termos sociais e culturais sobre a apropriação da escola virtual, na modalidade EAD, como universo educacional de socialização e de inclusão cidadã em termos do exercício de valores necessários, como na prática cotidiana da escola presencial. Bem como da necessidade de melhor vislumbrarmos sobre o que temos que aprender com a escola na pandemia e sobre o quais experiências são importantes e estratégicas na modalidade de educação e ensino híbrido, na perspectiva de que existe experiências interessantes e importantes na modalidade remota, inclusive insubstituíveis, assim como a modalidade presencial em toda sua complexidade ontológica e de relações intersubjetivas é inexorável. E, certamente, diante de um quadro pandêmico futuro incerto, a necessidade de políticas públicas de inclusão digital para estudantes e professores da escola pública se faz urgente, caso contrário estará a Escola a reproduzir a desigualdade social e de capital de conhecimento nos moldes TICs.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

- AUGÉ, M. **Não Lugares:** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BERGER, Peter. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas.** Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino** 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DaMATTa, R. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E. E. **Sistemas Políticos Africanos** (org.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Iberoamericana, 2010.
- GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MALINOWSKI, B. **Uma Teoria Científica da Cultura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P.A. de (org.). **Etnografia e Educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- PEREIRA, G. R. de M. A arte desse ligar as coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educ. Soc.** N. 18 (60). Dez 1997.
- RODRIGUES, J. A.; FERNANDES, F. (org.). **Durkheim.** São Paulo: Ática, 1999. [Coleção Sociologia].

Capítulo 12

Justiça restaurativa nas escolas: desde abordagens formais até respostas informais

Geovana Faza da Silveira Fernandes¹

Carla de Sampaio Grahl²

Eduardo Steindorf Saraiva³

Introdução

A justiça restaurativa nas escolas pode ser conceituada como uma abordagem disciplinar que busca engajar toda a comunidade em práticas que auxiliam os estudantes a lidar com conflitos de maneira construtiva, promover a restauração dos relacionamentos, reparar os danos causados e desenvolver um senso de comunidade mais sólido, ao invés de se concentrar exclusivamente em uma abordagem disciplinadora e punitiva. Essa é a definição comumente aceita sobre o propósito de implementação da justiça restaurativa nas escolas.

Contudo, é igualmente pertinente considerar a justiça restaurativa como uma filosofia que busca ensinar às crianças e aos jovens, habilidades para enfrentar seus conflitos e diferenças de forma pacífica e por meio do diálogo, transmitindo-lhes valores fundamentais para a formação de uma cidadania ética que promove a inclusão, o pensamento crítico, o respeito às diferenças e a solidariedade. Além disso, essa abordagem busca ajudá-los a compreender seu papel e sua responsabilidade na sociedade,

¹ Assessora de desembargador no TRF6 de Minas Gerais. E-mail: geovanafaza@gmail.com.

² Mestranda em Psicologia, Universidade Santa Cruz do Sul. E-mail: carlagrahl@gmail.com.

³ Professor adjunto, Universidade Santa Cruz do Sul. E-mail: eduardo@unisc.br.

capacitando-os como cidadãos conscientes do poder transformador que possuem na realidade social.

Dessa forma, busca-se transitar de uma realidade frequentemente opressiva e violenta para uma realidade onde os ideais filosóficos de liberdade, igualdade e fraternidade sejam efetivamente implementados. Essa perspectiva, atualmente abordada em relação à justiça restaurativa nas escolas, está inserida em um contexto mais amplo, que a concebe como um movimento social e uma filosofia que parte do princípio de que a justiça deve surgir de forma descentralizada e participativa, sendo o trabalho de todos, não apenas de legisladores, juízes, advogados e policiais (Murphy; Seng; Tandler, 2021). Segundo esse referencial, a justiça restaurativa deixa de ser considerada apenas como metodologia para lidar com os conflitos, ou as consequências de um crime ou malfeito. As instituições escolares, por sua vez, constituem um ambiente propício para a transformação de culturas e a aquisição de novas habilidades relacionadas à gestão positiva de conflitos, educação em direitos humanos e promoção de uma cultura de paz.

A implementação de práticas restaurativas em escolas nos Estados Unidos e no Canadá, por exemplo, remonta à década de 1990, após a popularização desse movimento no sistema de justiça criminal durante a década de 1970 na América do Norte. Inicialmente, ao introduzir tais práticas nas escolas, o objetivo principal era aplicá-las em casos de conflitos entre alunos, buscando o tratamento dos danos causados, o reconhecimento da responsabilidade individual na geração desses danos, a internalização ativa dessa responsabilidade e a restauração dos relacionamentos rompidos pelo erro causado.

Ao longo do tempo e por meio da avaliação de diversos programas e práticas, as comunidades escolares constataram que a adoção sistemática de práticas restaurativas e a própria filosofia restaurativa auxiliavam na abordagem das questões subjacentes que contribuem para espirais de violência, comportamento disruptivo e conflitos. Essas descobertas seguem a tendência mais ampla de considerar a justiça restaurativa como um movimento

social, partindo de uma abordagem holística que permite trazer para o campo das práticas questões sociais mais profundas que precisam ser enfrentadas para que haja uma mudança na cultura e nos padrões das relações que contribuem para a violência, a fim de que os conflitos sejam efetivamente tratados e transformados. Nesse contexto, a justiça restaurativa nas escolas transcende a mera abordagem de resolução de conflitos e envolvimento de danos. Ela visa a modificar comportamentos e trazer à tona questões relacionadas à violência sistêmica, institucional e simbólica, bem como traumas históricos, coletivos e individuais (Fernandes, 2021). Além disso, busca enfrentar questões relacionadas à raça, gênero e desigualdades sociais, realidades que alimentam ciclos de violência, agravam disparidades sociais e de poder, além de contribuir para uma maior segregação e adoecimento da sociedade como um todo.

O presente ensaio se baseia em uma abordagem qualitativa, que analisa criticamente algumas construções teóricas relacionadas à justiça restaurativa, como ponto de partida para reflexões sobre sua implementação em contextos escolares, levando-se em consideração a experiência prática dos autores⁴, que estão envolvidos em programas de justiça restaurativa nas escolas e em faculdades de direito. Além disso, os autores atuam como facilitadores de práticas de justiça restaurativa em outros ambientes. O olhar empírico partirá de experiência em escolas do Brasil (Rio Grande do Sul) e da cidade de Chicago (Estados Unidos), onde há diversos Programas de justiça reparativa em andamento em escolas públicas e privadas.

Por meio da integração do referencial teórico com a vivência prática, o objetivo deste ensaio é proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da justiça restaurativa nas escolas, não somente como uma metodologia em sala de aula para abordar questões de conflito, mas como uma filosofia que busca

⁴ Instrutores e facilitadores de práticas restaurativas, no âmbito judicial, na justiça federal, e em comunidades e escolas.

promover uma mudança necessária em relação à mentalidade punitiva e disciplinadora, direcionando-se para um paradigma restaurativo e uma disciplina positiva que auxiliem crianças e jovens no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e que lhes permitam enfrentar os desafios da vida e tornarem-se cidadãos mais responsáveis. Ademais, a justiça restaurativa, no contexto escolar, será abordada a partir da ideia de governança nodal e da necessidade de implementação de programas que visem a fortalecer o senso de cidadania e de responsabilidade ativa dos alunos. Com esses objetivos, parte-se do pressuposto, com base em defensores mais abrangentes da justiça restaurativa, que a ênfase da justiça restaurativa nas escolas não de ver apenas na utilização de práticas específicas para lidar com o dano, mas principalmente salienta-se a importância de se adotar um continuum de práticas e abordagens que sirvam como guias para a política escolar e que envolvam gestores, professores e a comunidade como um todo, além de promoverem um endereçamento de questões sociais mais profundas e traumas. Desse modo, por meio dessa abordagem interdisciplinar, o ensaio busca trazer reflexões sobre a visão da justiça restaurativa como alternativa à punição nas escolas, como instrumento de governança e de pedagogia para o desenvolvimento de uma cidadania responsável. Por fim, reflete sobre o papel da justiça restaurativa na construção de uma cultura de paz nas escolas, com engajamento dos alunos e tomada de consciência quanto à importância da responsabilização ativa e da participação na vida coletiva.

Justiça restaurativa: mais do que uma alternativa para evitar a punição de alunos

Tradicionalmente, a justiça restaurativa nas escolas pode ser desenvolvida por meio de práticas restaurativas, cujas metodologias, estruturadas ou não, são utilizadas para lidar com conflitos, danos e comportamentos destrutivos. As práticas restaurativas nas escolas podem incluir círculos restaurativos

(também conhecidos como rodas de conversa), mediação entre pares, pequenas reuniões restaurativas, entre outros.

Embora o objetivo da justiça restaurativa nas escolas seja mais amplo, as práticas restaurativas visam também reunir o aluno responsável pelo dano, a pessoa prejudicada e um facilitador para discutir eventual incidente e buscar uma resolução. Essa abordagem pode ajudar os alunos a entender as questões subjacentes envolvidas em um conflito ou evento danoso, as consequências do dano, os sentimentos daqueles que foram prejudicados e, além disso, pode ajudá-los a assumir a responsabilidade por suas ações, entender os impactos mais amplos de seu comportamento e auxiliar no processo de mudança de comportamentos desviantes. Ademais, a justiça restaurativa nas escolas oferece oportunidades para o envolvimento de toda a comunidade: alunos, funcionários da escola, professores, coordenadores, direção e pais para abordar questões que são importantes para a construção de uma escola mais pacífica e para ajudar crianças e jovens a entender seu papel na comunidade. Além disso, a adoção de uma estrutura restaurativa na administração escolar, com práticas diárias como reuniões restaurativas, feedbacks restaurativos, inclusão de vocabulário restaurativo nos pareceres, compartilhamento de poder (poder-com), tomada de decisões através do processo justo com explicação, engajamento e clareza de expectativas levam à melhoria de uma cultura escolar positiva, à redução da reincidência, ao fortalecimento das relações entre alunos, funcionários e comunidade.

Nesse sentido, Daniel Van Ness e Karen H. Strong (2010) apontam que os encontros mediados entre vítimas e agressores, por exemplo, levantam algumas questões importantes que devem ser consideradas antes da implementação de tais programas, principalmente nas escolas. Embora esses estudiosos considerem essas questões estratégicas dentro do campo criminal, seus pensamentos podem ser transportados para o âmbito escolar e acadêmico. Uma questão importante a ser abordada, segundo eles, é como minimizar a coerção em relação aos participantes. Isso

porque a justiça restaurativa pressupõe voluntariedade. E a disciplina nas escolas é comumente reconhecida como disciplina retributiva. A tradição da punição nas escolas para quem comete algum tipo de dano está relacionada ao uso de medidas como advertência, suspensão, expulsão, ou ainda desvio para sistema juvenil. Essas práticas permeiam a cultura da maioria das escolas nas culturas ocidentais, baseadas na crença de que a imposição de uma sanção muda o comportamento e o medo de ser punido desestimula o comportamento contrário às regras.

Nesse quadro coercitivo, há uma óbvia dificuldade em manter um processo verdadeiramente voluntário (Van Ness; Strong, 2010, p. 75). Aqueles que causaram o dano podem concordar em participar na esperança de evitar medidas punitivas. Para enfrentar esse desafio, é importante garantir que o próprio programa apoie outras práticas para conscientizar sobre a importância de se desenvolver abordagens não retributiva nas escolas e também garantir a passagem de uma disciplina punitiva para uma disciplina positiva. Desta forma, a voluntariedade deve ser assegurada por meio do oferecimento de informações amplas sobre o processo, na tentativa de se superar a resistência precoce e natural de práticas que envolvem principalmente um encontro direto entre vítima e agressor, no caso de conflitos escolares nos quais haja essa configuração bipolar - ofensor x vítima. Mas é importante ter em mente que esta não é a única oportunidade que a prática restaurativa pode ser utilizada, nos casos em que há danos e vítimas diretas. Noutros contextos, as práticas restaurativas têm sido reconhecidas como experiências potentes para abordar e resolver questões subjacentes a comportamentos desviantes, perturbadores ou comprometedores do potencial de aprendizagem do aluno, bem como da sua interação social positiva. Elas também servem para desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais. Mesmo nesses contextos, uma preparação adequada deve ter seu lugar.

Outra questão que deve ser considerada na implementação da justiça restaurativa nas escolas é o envolvimento das partes e a

definição de quem são essas partes. Muitos estudiosos defendem que, para implementar a justiça restaurativa nesses ambientes, é importante envolver toda a equipe escolar: diretoria, professores, coordenadores, monitores, alunos. Não sendo de grande impacto a implementação apenas de práticas específicas, como mediação

vítima-infrator ou mediação por pares, nos casos de danos, como uma abordagem responsiva ao conflito. Mais importante do que isso é fornecer uma estrutura que permita uma mudança de mentalidade e, além disso, estabelecer uma cultura de pacificação e construção da paz, em vez de uma cultura punitiva.

Segundo essa visão, é preciso envolver não só a equipe escolar e os alunos, mas também a família e, quem sabe, a comunidade. A presença ou ausência de pessoas de apoio e membros da comunidade é uma diferença significativa entre os modelos de práticas (Van Ness; Strong, 2010, p. 79). Além disso, essa participação é de extrema importância se realmente se deseja contribuir para uma mudança de paradigma e para o fortalecimento de uma cultura de paz na escola, de modo a permitir uma mudança de comportamento dos alunos e auxiliar na construção de relações socioemocionais e habilidades cognitivas, que fazem parte de um conjunto de habilidades que contribuem para fortalecer a comunidade, prevenir a violência e atuar de forma colaborativa e solidária. Assim, uma das principais vantagens da justiça restaurativa nas escolas é que ela pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais positivo. Não se trata apenas de reparar os danos, mas de aprender a construir relacionamentos fortes – dentro da escola, nas famílias e nas comunidades.

Como disse Jerald Auerbach em 1983, se a comunidade é fraca e se faltam laços fortes, a lei e o sistema de justiça passam a ser esses laços. Talvez por isso tantos problemas escolares, principalmente nos Estados Unidos, estejam sendo encaminhados para a justiça criminal, em um movimento perverso denominado *prison-school pipeline* (fluxo prisão-escola) (Shiff, 2018). Nesse cenário, muitas pesquisas realizadas nos EUA, conforme menciona Shiff (2018), apontam que o envolvimento de familiares e membros

da comunidade em projetos de justiça restaurativa na escola ajuda a fortalecer os vínculos dessa comunidade. Desse modo, esses projetos devem ajudar os alunos a se sentirem ouvidos e valorizados, o que pode melhorar seu senso de pertencimento e conexão com a comunidade escolar e com a própria comunidade em geral. Isso, por sua vez, pode levar a uma redução do comportamento disruptivo e a um aumento no engajamento e no desempenho acadêmico.

Outra vantagem da justiça restaurativa nas escolas é que ela pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades importantes como resolução de conflitos e inteligência emocional. Por meio das práticas de justiça restaurativa, os alunos aprendem a ouvir uns aos outros, a expressar seus próprios sentimentos e necessidades, a desenvolver empatia e trabalhar de forma colaborativa para encontrar soluções. Essas habilidades podem ser valiosas não apenas na escola, mas também em outras áreas da vida, como no trabalho e nas relações pessoais.

Há evidências de que os programas de justiça restaurativa nas escolas podem ser eficazes na redução da reincidência e na melhoria dos resultados dos alunos. Por exemplo, um estudo realizado em Oakland, na Califórnia (Oakland Unified, 2023), constatou que os alunos que participaram de um programa de justiça restaurativa tinham menos probabilidade de serem suspensos ou expulsos do que aqueles que receberam disciplina tradicional. Além disso, os alunos que participaram do programa de justiça restaurativa apresentaram melhorias na frequência, no desempenho acadêmico e no bem-estar socioemocional.

Outro aspecto que merece ser abordado é a importância da responsabilização no processo de implementação da justiça restaurativa. Responsabilidade ativa não é um conceito fácil de ser compreendido em seus significados semânticos e sociais mais amplos, isso porque há uma única forma de responsabilização, mas muitas formas. Segundo Van Ness e Strong (2010), existe um tipo de responsabilização que pode ser chamada de “responsabilização deliberativa”, por exemplo, que está presente durante os encontros

(práticas restaurativas), e decorre da própria natureza destes encontros. Nesses casos, “cada parte se torna responsável perante as demais para explicar suas posições” (p. 80) porque as decisões são tomadas com base no consenso. Assim, “é necessário que os participantes exponham seu ponto de vista para persuadir os outros. [...]. Esse tipo de dinâmica cria uma espécie de equilíbrio ou poder em que nenhuma parte é capaz de dominar as outras” (p. 80). Esta responsabilidade informal pode ser complementada pela disponibilidade de práticas ou fóruns alternativos para apoiar os alunos a atender às suas necessidades que não poderiam ser atendidas com a prática específica em si (como diálogo vítima-ofensor, mediação por pares etc.). A inclusão de amigos, familiares, membros da comunidade também pode oferecer incentivo e auxílio, justamente pelo fato de que essas pessoas podem auxiliar o aluno a assumir sua responsabilidade perante aquele que sofreu o dano (se for o caso), a escola e a comunidade, fazendo também reparações por meio de desculpas, mudança de comportamento, restituição e generosidade. Essa suposição/presunção está relacionada à responsabilidade.

Fala-se, também, em responsabilização ativa. As práticas restaurativas contribuem para a assunção dessa responsabilidade pessoal, que pode ser compreendida como a consciência sobre as consequências do ato, do nexos causal entre este e o resultado danoso e a internalização e compreensão do dever de assumir a autoria e, por conseguinte, promover a reparação. Essa responsabilidade segundo Morrison *et al.* (2005), tende a florescer quando há uma oportunidade genuína de participar da vida comunitária. E é isso que acontece quando os alunos podem participar de programas de justiça restaurativa em escolas que contam com o envolvimento da comunidade.

Mais sobre a justiça restaurativa nas escolas

Morrison *et al.* (2005) e outros pesquisadores sustentam que a implementação da justiça restaurativa nas escolas pode oferecer uma abordagem mais construtiva e eficaz para a disciplina e a resolução de conflitos. Essa abordagem centra-se na reparação dos danos causados e na construção de relacionamentos, em contraposição à mera aplicação de punições. Argumenta-se que tal abordagem contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais positivo e seguro, além de auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades essenciais, ou *soft skills*, como resolução de conflitos e inteligência emocional. Ademais, há evidências de que os programas de justiça restaurativa implementados nas escolas podem ser efetivos na redução da reincidência e na melhoria dos resultados acadêmicos dos estudantes. Alinhada a essa perspectiva, essa abordagem está em consonância com a visão de que as escolas devem preparar não somente os alunos para o mercado de trabalho, mas também para a participação cidadã ativa, promovendo valores como respeito, empatia e justiça.

Os programas de justiça restaurativa têm se expandido em escolas por todo os Estados Unidos desde a década de 1990. No entanto, foi a partir de 2015 que começaram a ser aprimorados não apenas nas escolas, mas também em projetos comunitários, especialmente para lidar com questões relacionadas à violência racial e de gênero. Essas iniciativas visam a promover o acolhimento das vítimas de violência, implementar programas de prevenção de traumas e de mais violência, além de atender às necessidades decorrentes não apenas de crimes e ofensas, mas também da estrutura social profundamente desigual.

Um exemplo notável é o caso de Chicago, onde, além de muitos outros programas implementados nas escolas, foram estabelecidos os primeiros tribunais comunitários de justiça restaurativa, os "*Restorative Community Courts*". A legislação do estado de Illinois "aprovou um projeto de lei para fornecer privilégios quando as

práticas de justiça restaurativa são utilizadas e para incentivar o uso dessas práticas na resolução de todos os tipos de disputas" (Murphy; Seng; Trendle, 2021, p. viii). Esse esforço reflete o reconhecimento de que a justiça restaurativa não se limita apenas a questões criminais (como necessidades das vítimas, reparação e responsabilização), mas também contribui para o desenvolvimento de uma nova mentalidade que considera uma gama mais ampla de problemas, como desigualdades sociais, racismo, violência de gênero e segregação habitacional, como temas essenciais que devem ser enfrentados no caminho de construção de comunidades mais pacíficas.

Com base em experiência de campo, os autores observam que historicamente é raro as escolas oferecerem espaços de diálogo para ouvir as necessidades dos alunos e os programas de justiça restaurativa nas escolas, a partir de uma visão pragmática, têm exatamente esse objetivo: proporcionar esses espaços, por meio dos quais, talvez pela primeira vez em suas vidas, os alunos possam encontrar alguém com quem discutir seus problemas sem se preocupar em como a informação pode ser usada contra eles; para discutir problemas que os afetam em sua vida privada e problemas comunitários que tornam suas vidas menos seguras. Assim, dentro desses programas, crianças e jovens podem discutir os problemas que realmente os preocupam e falar sobre os traumas que vivenciam em suas vidas (Murphy; Seng, 2021).

Sheila Murphy e Michael Seng (2021, p. 5), durante uma palestra sobre sua experiência com um programa implementado por estudantes de Direito em escolas de Chicago, destacaram que muitas crianças que sofreram traumas em silêncio, em práticas restaurativas nas escolas, têm a oportunidade de se reunirem em círculos de conversa, compartilhando seus medos e esperanças e com os facilitadores, que, no programa de Justiça reparativa nas escolas promovido pela *University of Illinois at Chicago (UIC) - John Marshall Law School*, são estudantes da faculdade de Direito. Segundo os professores, essas rodas restaurativas (*talking circles*) promovem discussões sobre histórias relacionadas à violência armada e de gangues, à violência racial, à violência doméstica, bem

como questões de insegurança nas comunidades. Além disso, temas como *bullying* e suas consequências, assim como a prevenção do círculo vicioso do *bullying*, são abordados e discutidos. Planos são elaborados para ajudar os alunos a suprir suas necessidades e a realizar reparações.

Ainda de acordo com Murphy e Seng (2021), além dos alunos das escolas onde são implementadas as práticas restaurativas, os estudantes de Direito também se beneficiam significativamente dessa experiência. Primeiramente, eles aprendem que "o confronto e a hostilidade não são realmente eficazes, e que a lei vai além de lutar contra adversários. A lei é mais eficaz quando une pessoas e comunidades" (Murphy; Seng, 2021, p. 6). Além disso, eles têm a oportunidade de reconhecer que é mais importante se tornarem melhores seres humanos do que melhores advogados. Ao compreenderem que a lei pode ter um caráter restaurativo, muitos estudantes de Direito reavaliam seus objetivos de carreira e consideram opções que antes não haviam sido contempladas na profissão jurídica.

Embora a justiça restaurativa seja a política oficial das escolas de Chicago, cada escola individual tem liberdade para implementá-la. Mas uma questão deve ser destacada: a cooperação dos professores e dos administradores é essencial. Nenhum programa de justiça restaurativa nas escolas prospera sem o envolvimento de toda a equipe escolar. O envolvimento é crucial porque as práticas restaurativas têm pouco a oferecer em um ambiente escolar onde a retribuição é a norma e a punição é a resposta predominante para os erros, de acordo com a política escolar. Além disso, "a justiça restaurativa não será eficaz se os professores a enxergarem apenas como uma forma de punição" (Murphy; Seng, 2021, p. 9). Com base em sua experiência, Murphy e Seng afirmam que o tom da escola é definido pelos administradores e professores:

Nas escolas onde somos bem recebidos pelo diretor e onde o diretor encoraja o corpo docente a usar técnicas restaurativas em sala de aula, a justiça

restaurativa floresce. Quando o diretor não acredita na justiça restaurativa, pouco pode ser feito. Repetidamente, nossos alunos introduziram programas bem-sucedidos de justiça restaurativa em uma escola. Os incidentes de Truaney e delinquência diminuíram e as coisas começaram a ocorrer harmoniosamente (Murphy; Seng, 2021, p. 8-9).

Assim, é essencial que a justiça restaurativa seja estendida aos professores e administradores escolares. As crianças podem compreender o valor da justiça restaurativa e os professores também podem gradualmente adotar essa filosofia "se souberem que têm apoio de cima para baixo. Eles testemunham os benefícios em sala de aula quando as práticas de justiça restaurativa são implementadas" (Murphy; Seng, 2021, p. 10). Essas descobertas destacam a importância de se incorporar a filosofia da justiça restaurativa nas mentes, nas políticas escolares, nas práticas diárias, no currículo e na formação de professores.

Com esse objetivo, defende-se a necessidade de um espaço físico dedicado à justiça restaurativa dentro das escolas. Um espaço onde o castigo é substituído pela responsabilização ativa, reparações, encontros e aconselhamento. No entanto, é crucial alocar tempo e espaço para que os alunos possam desenvolver habilidades socioemocionais por meio da prática regular. Caso contrário, se "o diretor não facilitar essas condições, o processo está fadado ao fracasso" (Murphy; Seng, 2021, p. 9). Esse é o objetivo dos defensores da justiça restaurativa. No entanto, é importante ressaltar que a justiça restaurativa não pode ser imposta. Ela deve ser livremente adotada e implementada no dia a dia por gestores, professores, envolvendo e engajando os alunos nesse processo de desenvolvimento. Os gestores escolares precisam ser convencidos a implementar a filosofia restaurativa em suas escolas e participar de círculos de diálogo para explorar suas dúvidas e receios em relação à justiça restaurativa, bem como entender como ela pode ser uma ferramenta eficaz para educar as crianças visando o sucesso na vida (Murphy; Seng, 2021). Essa abordagem holística faz sentido para o objetivo mais amplo de aprimorar a justiça restaurativa como uma ferramenta que auxilia toda a comunidade

a transformar sua mentalidade, cultura e comportamento. Essa mudança permite a transição de um paradigma retributivo para um restaurativo.

Justiça restaurativa na escola e na governança

Lode Walgrave (2008) argumenta que a justiça restaurativa é amplamente considerada por alguns estudiosos como uma força essencial para a transformação social. No entanto, há aqueles que defendem que é mais apropriado restringir sua aplicação ao contexto de resposta a uma ofensa ou comportamento antissocial. Apesar das tensões existentes nessa área, sustenta-se que a justiça restaurativa é, de fato, um movimento social que busca abordar e enfrentar de maneira abrangente os problemas estruturais subjacentes que estão na raiz da violência. Dessa forma, a justiça restaurativa tem sido entendida como um movimento amplo que inclui também a reivindicação por maior participação nos processos decisórios. Talvez em todo processo de tomada de decisão. E essa abordagem pode ser comprovada pelas experiências reais com um espectro mais amplo de práticas de resolução de conflitos deliberativos: em bairros, disciplina escolar, problemas de bem-estar, problemas de moradia, regulamentação de disputas nos negócios, conflitos familiares e até mesmo em cenários após violações grosseiras dos direitos humanos, em contextos de justiça de transição. Experiências reais demonstram que as práticas restaurativas podem ajudar nas mudanças sociais. É uma grande possibilidade, pois as práticas participativas, dentro de projetos que tenham uma preocupação mais profunda em abordar questões sociais, podem contribuir, nas palavras de Walgrave (2008, p. 16-18), “para despertar nos cidadãos a consciência de sua responsabilidade na promoção da democracia participativa e deliberativa”.

Os efeitos transformadores abrangentes da justiça restaurativa levaram algumas pessoas a adotar práticas restaurativas como parte de um movimento social e a centralizá-las em uma "governança nodal", como denominado por Shearing, Wood e

Froestad (2011). Reconhece-se que os governos não devem e não podem abranger todos os aspectos da vida local, pois isso seria uma forma de colonização do "mundo da vida", conforme observado por Jürgen Habermas (2003). É por isso que é essencial mobilizar indivíduos, famílias, comunidades, corporações e outras coletividades em sua própria agenda de governança (Froestad; Shearing, 2007). A autonomia, o autogoverno e a autodeterminação são fundamentais para promover o empoderamento e uma cidadania responsável.

A cidadania responsável requer responsabilidade, prestação de contas e autonomia. No entanto, os princípios da governança nodal devem ser complementados por um compromisso do Estado em fornecer suporte metodológico e organizacional. Cidadãos engajados devem ser encorajados e auxiliados em seus esforços para encontrar soluções deliberativas e construtivas para problemas locais. Ao fazer isso, eles se tornam conscientes das causas mais amplas de seus problemas e do seu poder para resolvê-los. Isso oferece uma oportunidade para aumentar a participação dos cidadãos em um processo de tomada de decisão de baixo para cima.

Esses pressupostos podem ser aplicados ao contexto da comunidade escolar. A governança nas escolas, seguindo a definição mencionada anteriormente, é uma forma de governança que deve engajar e mobilizar indivíduos (funcionários escolares, alunos), famílias, comunidades e, dependendo do contexto escolar, corporações, instituições governamentais e coletivos para participar de sua própria agenda de governança. Isso significa que a governança nodal requer compromisso e envolvimento intersectorial de redes financeiras, serviços e apoio político. Essa forma de governança encoraja os cidadãos/estudantes a assumirem responsabilidade por suas ações, fornecendo-lhes o suporte necessário para encontrarem soluções deliberativas e construtivas para seus problemas. Isso os ajuda a desenvolver uma maior conscientização das causas mais amplas de seus problemas e do poder que possuem para resolvê-los.

Assim, a justiça restaurativa pode ser vista como uma ferramenta para promover a transformação social e capacitar os cidadãos/alunos a desempenharem um papel ativo na formação de suas próprias comunidades, no caso, a comunidade escolar. Ao enfatizar a importância da prestação de contas e da responsabilidade, a justiça restaurativa auxilia na construção de comunidades mais fortes e coesas, que estão melhor preparadas para enfrentar os desafios que surgem. No entanto, a justiça restaurativa requer um compromisso sólido - da escola, do Estado, das famílias e da comunidade - para fornecer suporte metodológico e organizacional, e para encorajar e ajudar os alunos a transformarem suas vidas, muitas vezes marcadas por experiências de trauma, negligência, violência, abandono, relacionamentos tumultuados, dependência e pobreza. Nessa abordagem, ninguém é deixado para trás. O objetivo é enfrentar os obstáculos à cura dos relacionamentos e ao pleno e saudável desenvolvimento de crianças e jovens.

Portanto, a justiça restaurativa pode ser considerada uma abordagem de governança nodal, pois busca abordar as questões subjacentes que contribuem para danos, crimes, violência e comportamento disruptivo, promovendo mudanças sociais em direção a uma sociedade mais justa e equitativa, podendo ser vista como um caminho para a construção de comunidades mais fortes e resilientes, promovendo a coesão social e cultivando uma cultura de paz. A justiça restaurativa, assim, torna-se uma ferramenta poderosa que capacita os alunos, promove seu engajamento e contribui para a construção de uma escola mais democrática e participativa, resultando em uma sociedade mais democrática e justa como um todo.

De acordo com Lode Walgrave (2008), a própria expansão da justiça restaurativa pode ser comparada a um rio que se transforma em um delta, oferecendo um potencial participativo para que cada indivíduo assuma a responsabilidade de encontrar soluções construtivas para os conflitos e para o seu papel nas comunidades. Essa proliferação da justiça restaurativa pode promover a crença

no potencial da resolução de conflitos de forma deliberativa e inclusiva, assim como na capacidade dos cidadãos de contribuir de maneira construtiva para decisões em situações sociais complexas. Nessa perspectiva, a justiça restaurativa pode ajudar os alunos a compreender que seus interesses individuais estão intrinsecamente ligados ao interesse coletivo e que a qualidade de sua participação na comunidade escolar, assim como na ideia mais ampla de democracia, depende do engajamento e da participação ativa dos cidadãos na resolução de conflitos e questões sociais. Dessa forma, a justiça restaurativa pode fomentar um senso de responsabilidade compartilhada e fortalecer a noção de comunidade. Essa abordagem pode resultar no aumento da confiança da comunidade e incentivar a participação ativa e o engajamento nos processos de governança, na resolução de conflitos e na reconstrução de relacionamentos. Em resumo, a justiça restaurativa pode promover um maior empoderamento da comunidade e estimular um senso de responsabilidade compartilhada em relação aos problemas que afetam a todos. Isso está alinhado ao ideal de uma cidadania responsável.

Justiça restaurativa nas escolas e cidadania responsável

Brenda Morrison *et al.* (2005, p. 336) assegura que “instituições fortes que desenvolvem relações genuinamente positivas dentro do nexo que sustenta a vida individual e coletiva parecem essenciais para nossa capacidade de construir uma sociedade civil”. Nesse contexto, considerando os marcos regulatórios da sociedade civil, a escola oferece um terreno sólido para construir relacionamentos positivos e formar cidadãos para uma cidadania responsável (Braithwaite, 2002). As escolas têm o cenário adequado para enfatizar o processo recíproco da vida individual e coletiva, por isso são lugares para construir essa cidadania responsável, desenvolver o capital social e alimentar o desenvolvimento de uma sociedade civil responsiva (Morrison, 2007).

Walgrave (2008) argumenta que as escolas têm à sua disposição várias ferramentas que podem apoiar o

desenvolvimento positivo dos alunos. Essas ferramentas podem incluir programas específicos que promovam valores e comportamentos positivos, bem como a promoção de um clima escolar que enfatize a cooperação em vez da competição. Além disso, ele sugere que as escolas podem ajudar os alunos a se desenvolverem de maneira positiva, lidando de forma construtiva com conflitos e injustiças. Isso envolve ensinar aos alunos habilidades de resolução de conflitos e incentivá-los a resolver os problemas de maneira construtiva, em vez de recorrer à agressão ou à violência. Ao utilizar essas ferramentas, as escolas podem criar um ambiente propício ao crescimento e desenvolvimento positivos entre os alunos. Isso também pode ajudar a promover relacionamentos saudáveis, autoestima positiva e um senso de responsabilidade social entre eles, levando a uma comunidade escolar mais coesa e solidária.

Assim, como expusemos antes, as escolas que adotaram a filosofia restaurativa “descobriram que a maioria de suas atividades restaurativas se enquadram em um continuum de práticas que vão desde respostas formais (por exemplo, conferências restaurativas) até respostas informais (por exemplo, pequenas reuniões restaurativas em sala de aula e corredores, mediação, etc)” (Morisson *et al.*, 2006, p. 336-337). O que isso significa? Isso significa que não é importante implementar apenas práticas restaurativas nas salas de aula se toda a comunidade escolar não estiver engajada em uma filosofia restaurativa, desde as perspectivas do programa educacional até a atividade para canalizar conflitos para abordagens restaurativas. Esse continuum é o que ajuda as escolas a administrar conflitos e disfunções de forma mais eficaz, não importa onde eles ocorram no ambiente escolar. No entanto, embora sejam bastante eficazes em lidar com danos e conflitos, e também contribuir para o gerenciamento de relacionamentos de forma positiva, as práticas restaurativas como mediação vítima e ofensor, mediação por pares e círculos conflituos configuram uma resposta reativa ao malfeito. Hoje há um entendimento de que, mais do que responsiva, a justiça

restaurativa deve ser proativa, no sentido de evitar espirais de conflito e, mais ainda, de evitar o aprofundamento dos traumas que atingem os alunos, principalmente aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade social.

Levando em consideração esse aspecto, Morrison *et al.* (2005) apontam que "a prática restaurativa também precisa ser proativa, imergindo a comunidade escolar em uma pedagogia que valoriza os relacionamentos e um currículo que valoriza a aprendizagem social e emocional" (Morrison *et al.*, 2005; Morrison, 2002), como já mencionado anteriormente. Essa abordagem mais abrangente leva em consideração o papel dos traumas na constituição psicológica e emocional da criança, o impacto do trauma no cérebro e como está relacionado à resposta a situações adversas e à percepção da realidade.

As práticas restaurativas proativas ou reativas nos ambientes escolares devem, pois, enfatizar, a partir de uma abordagem informada sobre o trauma, a importância dos relacionamentos. Ademais, é salutar que abordem questões como disparidades sociais, de gênero e raciais. Isso marca uma mudança da disciplina punitiva e das práticas ancoradas em medidas retributivas para um contexto em que os indivíduos podem assumir a responsabilidade por suas ações, aprender com isso e apoiar uns aos outros "através da construção dos laços do capital social". Isso é justiça restaurativa. E dada "essa mudança pedagógica na práxis, uma das questões críticas para a implementação bem-sucedida e sustentável de uma filosofia restaurativa é a percepção de que isso significa mudança organizacional e cultural" (Morrison *et al.*, 2006, p. 338)). Isso requer uma abordagem de questões de implementação e desenvolvimento de práticas restaurativas nas escolas buscando maximizar resultados sustentáveis que representem uma mudança na forma como a disciplina é pensada e praticada (Morrison *et al.*, 2005).

Um componente indispensável no processo de implementação de programas de justiça restaurativa é a confiança. A confiança deve ser a base de todo esse processo e para se construir confiança

é necessário envolver todos os participantes do contexto: equipe escolar, estudantes e comunidade. Somente por meio de um caminho claro, compartilhado por todos e fundamentado no respeito, inclusão, responsabilidade e equidade, é possível sustentar os resultados relacionados aos objetivos dos programas de justiça restaurativa. Se as escolas estiverem realmente comprometidas com esse projeto, será possível alcançar a mudança na forma como as escolas pensam a disciplina e a transformação social pode ser alcançada.

Tradicionalmente, a disciplina é pensada como controle. Está relacionada à "capacidade do indivíduo de aderir a um conjunto de regras escolares ou de sala de aula estabelecidas para manter a boa ordem, necessária para um ensino e aprendizado eficazes" (Morrison *et al.*, 2006, p. 338). Por esse motivo, as respostas administrativas às violações das regras geralmente são reguladas por meio de um sistema externo de sanções, que isola os transgressores, pune-os, calcula a culpa e a resposta "adequada". Por outro lado, baseando-se nos fundamentos de uma abordagem diferente relacionada à cura, à autonomização e fortalecimento da autodeterminação, à responsabilidade e ao compromisso com a comunidade e com a pedagogia dos direitos humanos, exige-se uma mudança nas ferramentas disciplinares. "A disciplina restaurativa sustenta que os indivíduos têm a capacidade de serem reflexivos em relação a como seu comportamento afeta a si mesmos e aos outros. É responsabilidade da comunidade mais afetada pelo comportamento prejudicial ouvir, aprender e responder de maneira apropriada", de acordo com Morrison *et al.* (2006, p. 337).

A disciplina punitiva não é considerada uma boa maneira de ensinar bons valores. A punição, como afirmou Nils Christie (2021), causa mais dor, é uma forma de infligir dor em vez de ensinar pelo exemplo e pela internalização de valores morais. Penas severas causam mais dor e trauma, intensificando um ciclo que não se encerra quando o transgressor cumpre a punição. Sheila Murphy e Joy Lee (2021, p. 11) afirmam, inclusive, que "pessoas feridas ferem

peças", portanto, não é infligindo dor que as comunidades e a sociedade como um todo encontrarão paz e restauração.

O cerne da justiça restaurativa, por outro lado, é a manutenção da dignidade, autonomia e autoestima dos indivíduos. Sua centralidade é o respeito à dignidade humana. Para manter essa bússola funcionando bem, é necessário construir e fortalecer uma comunidade de cuidado em torno dos estudantes, por isso o paradigma restaurativo pode lidar e abordar questões sociais centrais, superando a abordagem adversarial em busca da responsabilidade coletiva por problemas individuais e coletivos. De acordo com seus princípios, cada conflito oferece a oportunidade de compreender melhor o ambiente em que ocorreu, o que amplia o grupo de interessados que se beneficiam de uma resolução efetiva, ao mesmo tempo em que incutem responsabilidade e "*accountability*" (prestação ativa de contas perante a comunidade e assunção ativa da responsabilidade, como reconhecimento da autoria, do nexos causal entre o ato e o dano, auto-imputação e movimento proativo no sentido de reparar os efeitos negativos da conduta). Essa abordagem também envolve a construção de um entendimento coletivo não apenas sobre o que aconteceu, como as pessoas foram afetadas e o que pode ser feito para reparar o dano, mas está relacionada a questões mais profundas: como abordar problemas de desigualdades sociais, de gênero e raciais, entre outras formas de violência estrutural e simbólica enraizadas em comunidades e sociedades como um todo, e que estão ligadas a formas de exclusão e violência, perpetuando padrões que frequentemente comprometem negativamente o pleno florescimento do potencial humano pela paz. Nas palavras de Morrison *et al.* (2006, p. 336-337), "tradicionalmente, a ordem escolar é mantida através do estabelecimento de regras escolares e punições apropriadas para violações dessas regras, por meio de mecanismos hierárquicos de responsabilização" [...], enquanto "os processos restaurativos mantêm a ordem escolar através da construção de uma rede de relacionamentos em toda a comunidade escolar que apoia os indivíduos na tomada de decisões

responsáveis e responsabiliza os indivíduos por comportamentos prejudiciais".

Nas escolas, por exemplo, a justiça restaurativa é uma maneira de aprimorar habilidades interpessoais, tão importantes para construir relacionamentos fortes e significativos, que apoiam cada indivíduo e a comunidade quando eles precisam enfrentar situações desafiadoras, luto, perdas e conflitos. Através dessas aprendizagens, os alunos e todos os envolvidos no programa têm a oportunidade de transformar sua mentalidade associada à disciplina tradicional e levar a comunidade a repensar os problemas de comportamento. Isso é fundamental para alcançar uma cultura nova e mais pacífica. Todo esse contexto que envolve o potencial da justiça restaurativa, se implementado por meio de projetos inclusivos, horizontais e dialógicos que observem os princípios restaurativos, contribui para construir e fortalecer a participação cidadã dos estudantes na comunidade e na sociedade. Isso ocorre por meio do desenvolvimento de capacidades e do exercício de habilidades relacionadas à construção de relacionamentos positivos, à conscientização de seus deveres e direitos, ao papel ativo que devem desempenhar no combate a todas as formas de violência, atuando como cidadãos responsáveis e participantes no cenário democrático. Isso está relacionado ao desenvolvimento de um senso de liderança. A justiça restaurativa trata de empoderamento: da comunidade escolar, de cada aluno. No entanto, é necessário reconhecer que essa mudança transformadora requer uma mudança de mentalidade dos gestores. Com base nessa premissa, podemos afirmar novamente que os projetos restaurativos devem envolver todo o corpo docente, começando pelos gestores, para possibilitar uma transformação real e profunda na cultura escolar e no comportamento dos alunos. Seguindo esse caminho, Morrison *et al.* (2005, p. 339) afirmam que "uma relação recíproca entre liderança e empoderamento deve ser desenvolvida: a liderança leva ao empoderamento, e o empoderamento leva à liderança. Para ser eficaz, ambos devem permear todos os níveis e domínios da comunidade escolar".

O empoderamento e a liderança estão relacionados a aprender juntos, ouvir uns aos outros, construir confiança, aprender a se comunicar melhor e lidar de forma construtiva com os conflitos, construir significado e compartilhar conhecimento. Tudo de forma coletiva e colaborativa. Trata-se de aprender a construir pontes juntos. Nesse contexto, a liderança e o empoderamento, que estão intrinsecamente relacionados à cidadania responsável, devem moldar as comunidades escolares. Eles devem estar presentes em elementos-chave da cultura escolar: normas e valores (que devem ser compartilhados, e não impostos), foco na aprendizagem dos alunos (habilidades técnicas e habilidades sociais), diálogo reflexivo (como resposta a conflitos e como prática habitual), colaboração e engajamento. Tendo esses pontos em mente, é possível construir um programa que promova a responsabilidade de ambas as partes. Responsabilidade, capacitação, aprendizagem significativa, colaboração, conscientização sobre questões sociais centrais, esforços para abordá-las são componentes diretamente relacionados à justiça restaurativa nas escolas. No entanto, para permitir que esses componentes surjam, é imperativo que as escolas invistam "em um quadro regulatório que capacite todos os membros da comunidade escolar a se envolverem em uma pedagogia produtiva". Isso está relacionado a um quadro regulatório baseado nos princípios e filosofia restaurativa e na regulamentação responsiva (Morrison *et al.*, 2006, p. 240-241). Ao fazer isso e tendo como bússola a ativação e o apoio do processo comprometido e atencioso de uma comunidade de aprendizes, é possível cultivar, ao longo do tempo e das administrações, uma liderança responsável e participação efetiva.

Para criar essa cultura, de acordo com Morrison *et al.* (2006), as comunidades escolares precisam investir em: práticas que reintegrem os indivíduos às comunidades; "evidências do que funciona, do que não funciona e do que é promissor dentro das comunidades"; "construção de pontes com representantes e organizações da comunidade dentro e ao lado da comunidade escolar para estabelecer uma diversidade de pilares";

"desenvolvimento colaborativo de políticas e currículos que abracem uma visão sólida para o futuro". Todas essas ações devem estar permeadas por parâmetros e esforços importantes, que dizem respeito às práticas relacionais que possibilitam o empoderamento dos indivíduos e os ajudam a entender seu papel na comunidade, na sociedade e no mundo. O processo de desenvolvimento deve incluir a construção de compreensão e prática para todo o corpo docente responder, de forma proativa e eficaz, a todos os tipos de incidentes, interrupções na sala de aula, conflitos, de maneira que minimize a necessidade de recorrer a uma terceira parte, até mesmo à mediação ou a outra autoridade.

Nesse ponto, é importante reconhecer que gerenciar a transição de uma escola inteira da disciplina punitiva tradicional para uma disciplina restaurativa e positiva é um processo desafiador para a escola, instituições e comunidades. Mas esse esforço não pode ser deixado de lado por causa de todas as dificuldades enfrentadas por todos. É necessário não apenas recursos financeiros, mas engajamento, sensibilização, esforços, parcerias, investimentos e uma forte vontade de todas as partes envolvidas, incluindo o estado (união, estados, municípios). Uma abordagem estratégica de longo prazo é indispensável, buscando resultados no curto, médio e longo prazo. Não é porque é uma tarefa gigantesca, que talvez leve anos para ser implementada, que as escolas não possam seguir com projetos específicos para lidar com os conflitos e comportamentos disruptivos em sala de aula, por exemplo. A implementação e o desenvolvimento de processos restaurativos são um continuum, como afirmam Morrison (2006):

[...] um processo contínuo de ampliação da abordagem da filosofia restaurativa, à medida que mais indivíduos e partes interessadas se envolvem. Através desse processo, o entendimento se tornará mais profundamente enraizado e a prática se desenvolverá. Na verdade, ao praticar a filosofia restaurativa, a visão se torna mais ampla em virtude do próprio processo. Essa é a essência do empoderamento. À medida que mais indivíduos e partes interessadas se envolvem, a diversidade também aumenta. É essa diversidade de perspectivas que gera consciência e

inovação. Através desse processo, as escolas têm desenvolvido workshops de parentalidade restaurativa, fóruns para toda a escola envolvendo estudantes, professores e pais, parcerias com serviços de saúde locais para lidar com questões de abuso de substâncias, bem como com negócios locais, como estabelecimentos de venda de bebidas alcoólicas e empresas de transporte [...]. O objetivo é desenvolver uma ampla gama de relacionamentos profissionais dentro da comunidade escolar e com aqueles que estão ao lado da comunidade escolar.

Considerações finais

A justiça restaurativa nas escolas não é uma metodologia para lidar com conflitos escolares e comportamentos destrutivos apenas. Ela deve ser considerada como uma filosofia que busca capacitar todos: alunos, professores, gestores, familiares, para evitar mais conflitos, fortalecer os laços comunitários, ensinar habilidades e estratégias importantes que ajudem todos os envolvidos a se tornarem cidadãos mais responsáveis, conscientes de seus deveres e direitos, colaborativos, autônomos, engajados no cuidado comunitário e no bom relacionamento, agentes da cultura de paz e adeptos da ética da não violência, atuantes no processo de combate à violência estrutural.

Mas a justiça restaurativa também é mais do que isso. Para fazer florescer sua potencialidade e concretizar seus ideais, deve abordar e enfrentar as questões que impedem ou dificultam extremamente o florescimento das capacidades humanas, como a violência em seus diversos níveis, exclusões, vulnerabilidades, falta de garantia de direitos mínimos. Por isso diz-se que ela é holística. Holística no sentido de ser uma abordagem que considera o todo, e que, portanto, exige conexões interpessoais, setoriais, grupais, comunitárias, institucionais, sociais. A justiça restaurativa acontece no coletivo.

A justiça restaurativa nas escolas, mesmo diante de muitas e profundas dificuldades na construção de projetos que concretizem essa interseccionalidade que permita um tratamento mais amplo e profundo dos conflitos, das necessidades individuais e coletivas e

de suas causas subjacentes, de modo a permitir esse empoderamento e o desenvolvimento de capacidades que permitem o fortalecimento de uma cidadania ativa, tem sido implementado em muitas escolas, seja nos Estados Unidos, no Brasil ou em outros lugares. A implementação de projetos é um primeiro passo, muitas vezes tímido, na mudança da cultura escolar e da cultura mecanicista e individualista. Um passo necessário neste caminho que tem como horizonte a construção de uma sociedade mais pacífica e a erradicação das mazelas sociais que tanto sofrimento trazem aos indivíduos, à sociedade.

Assim, a justiça restaurativa nas escolas é uma forma importante de alcançar o empoderamento e a integridade pessoal e institucional, pois tem sido considerada não apenas como uma alternativa aos objetivos tradicionais baseados em habilidades difíceis que se concentram apenas no desenvolvimento do capital humano. Mas é também um quadro que permite às escolas e comunidades desenvolver e potencializar caminhos para a construção de uma cidadania responsável e para o desenvolvimento coletivo. Ao incorporar a justiça restaurativa nas escolas, a educação pode ser usada como uma ferramenta para capacitar os indivíduos e fortalecer a coesão social. Por isso aqui ela é considerada na moldura de uma governança nodal.

Reconhece-se, pois, que a implementação da justiça restaurativa nas escolas requer uma mudança significativa nas normas, na cultura, de uma ênfase no desenvolvimento individual para o desenvolvimento coletivo e da adaptação social para a transformação social. Essa mudança cultural é desafiadora, mas necessária para criar uma cultura escolar positiva e inclusiva, que promova conexões e compreensão significativas dentro da comunidade. A educação pode e deve ser um catalisador de mudança social e empoderamento, levando a uma sociedade mais justa, equitativa e pacífica. Por fim, conclui-se que a justiça restaurativa se alinha com a ideia de que as escolas não devem apenas preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas também para a cidadania ativa, promovendo valores como

respeito, empatia e justiça. No geral, é uma abordagem promissora com potencial para criar um ambiente de aprendizado mais positivo e seguro, ajudar os alunos a desenvolver habilidades importantes e promover valores essenciais para a cidadania ativa.

Referências

AUERBACH, J. **Justice Without Law?** Oxford: Oxford University Press, 1983.

BRAITHWAITE, J. B. **Restorative Justice and Responsive Regulation.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

COMMUNITY. **Schools: Thriving Students.** Oakland Unified School District. Oakland/CA, 2023. Disponível em: <https://www.ousd.org/ousd>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CHRISTIE, Nils. **Limites à dor: o papel da punição na política criminal.** São Paulo: D'Plácido, 2021.

FERNANDES, G. F. da S. **Justiça Restaurativa, Narrativas Traumáticas e Reconhecimento Mútuo.** Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

FROESTAD, J; SHEARING, C. Beyond Restorative Justice: Zwelethemba, a future-focused model of local capacity conflict resolution. In: MACKAY, R. *et al.* **Images of Restorative Justice Theory.** Frankfurt am Main, Germany: Verlag für Polizeiwissenschaft, 2007.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia:** Direito e Democracia. v. 2. São Paulo: Templo Brasileiro, 2003.

MORRISON, B. E. Bulling and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach. **Australian Institute of Criminology trends & issues in crime and criminal justice**, Canberra, fevereiro 2002.

MORRISON, B. E. Regulating Safe School Communities: Being Responsive and Restorative. **Journal of Educational Administration** , v. 41, n. 6, 2003.

MORRISON, B.E. Schools and Restorative Justice. *In: JOHNSTONE, G; VANNESS, D. Handbook of Restorative Justice*. Devon: Willan Publishing, 2007.

MORRISON, B. *et al.* Practicing Restorative Justice in School Communities: The Challenge of Culture Change. *In: A GLOBAL Journal*. 5 ed. Netherlands: Springer Science & Business Media, 2005, p. 335-357. Disponível em:http://www.antonioacasella.eu/restorative/morrison_2005.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

MORRISON B. Bullying Escolar e Justiça Restaurativa. [Compreensão Teórica do Papel do Respeito, Orgulho e Vergonha. Trad. João Morris e Clara Terra] The Society for the Psychological Study of Social Issues, 2006. Disponível em: <https://comitepaz.org.br/download/Bullying%20Escolar%20e%20Justi%C3%A7a%20Restaurativa.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MURPHY, S. M; SENG, M.P. **Restorative Justice in Practice: A Holistic Approach**. Mary Lake: Vandepas Publishing, 2015.

MURPHY, S.M; SENG, M.P; TRENDEL, A.R. **Readings in Restorative Justice**. Lake Mary: Vandepas Publishing, 2021.

MURPHY, S; LEE, J.L. Empowerment of Community is Restorative Justice. *In: MURPHY, S.M; SENG, M.P; TRENDEL (org.). Readings in Restorative Justice*. Lake Mary: Vandepas Publishing, 2021, p. 11-24.

NESS, D. W. Van; STRONG, K. H. **Restoring Justice: An Introduction to Restorative Justice**. Cincinnati: Routledge, v. 3, f. 138, 2010. 276 p.

RESTORATIVE Justice: **Transforming our Community**. Oakland Public Education Fund. Oakland/CA, 2023. Disponível em: <https://www.oaklandedfund.org/projects/restorative-justice>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SCHIFF, M. Can restorative justice disrupt the 'school-to-prison pipeline? **Contemporary Justice Review**, v. 21, n. 2, p. 121-139, 2018.

WALGRAVE, L. **Restorative Justice, Self-interest and Responsible Citizenship**. Portland: Willan Publishing, 2008.

WOOD, J.; SHEARING, C.; FROESTAD, J. Restorative Justice and Nodal Governance. **International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice**, v. 35, n. 1, p. 1-18. Disponível em: https://www.academia.edu/13832295/Restorative_Justice_and_Nodal_Governance. Acesso em: 23 abr. 2023.

Capítulo 13

Reflexões sobre convivência e diferentes mediações no âmbito escolar

Celia Passos¹

Introdução

Tratar a temática da mediação escolar se torna a cada dia mais urgente e necessário, diante do crescente grau de conflituosidade e das violências presentes na sociedade contemporânea, tão fragmentada e repleta de instabilidades, incertezas, tensões, divergências e polarizações, que reverberam no contexto escolar. As escolas têm albergado práticas violentas que variam na forma, grau e intensidade e que muitas vezes são banalizadas e naturalizadas, passando a integrar a cotidianidade do ambiente escolar, demandando, portanto, um olhar atento para o tema da convivência.

No Brasil, além das questões relacionais do dia-a-dia, que se intensificam, a cada ano a preocupação com ameaças, tentativas e ou ataques às escolas é crescente e reinicia no mês de abril. A tensão se agrava possivelmente por remeter ao massacre ocorrido no ano de 1999 na Columbine High School, uma escola americana, em que uma dupla de alunos assassinou 12 colegas e um professor, feriu 21 pessoas e, refugiados na biblioteca da escola, cometeram suicídio, após troca de tiros com a polícia. Segundo a Agência Brasil², em território nacional, desde 2002, já ocorreram inúmeros casos de

¹ Advogada, Escola de Mediação do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro – EMEDI. E-mail: celiapassos@isaconsultoria.com.br .

² <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/brasil-teve-23-ataques-escolas-mais-da-metade-nos-ultimos-4-anos>

ataques semelhantes e, de acordo com o relatório “Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”³, de 2002 a outubro de 2023, o país enfrentou 36 ataques de violência extrema às escolas públicas e privadas, vitimando 37 comunidades escolares, totalizando 49 pessoas mortas e 115 feridas. Tais ataques tiveram forte crescimento a partir de 2017 e até outubro de 2023 ocorreram 16 ataques, mais do que o dobro do total do ano anterior, o que tende a representar o agravamento do problema.

Apresentar a temática da mediação pelo viés da educação é necessário em razão do caráter plural e, em certa medida, coletivo da mediação, seja enquanto conceito, seja como fundamento teórico, epistemológico ou pragmático, suscitando um exame atento que aponte os *diferentes fazeres* representados pela mesma expressão *mediação escolar*.

A mediação é entendida como o ato ou ação de mediar, ou seja, intermediar indivíduos ou grupos de pessoas, sendo assim, é a escola um local onde essa prática se dá em diversos contextos, tais como a aprendizagem, as relações, os conflitos, entre outros.

Este capítulo oferece as reflexões resultantes de trabalhos realizados como mediadora de conflitos no âmbito da escola, pois encontrou motivação na incursão no contexto educacional. A partir da constatação do crescimento da mediação escolar e, concomitantemente, da dificuldade de alguns atores do campo em compreender o real papel e as atribuições dos profissionais que exercem suas atividades sob a denominação de mediador ou mediadora escolar, torna-se prioritário a revisão de conceitos e esclarecimentos sobre a temática. Objetivando refletir sobre a convivência escolar e as relações onde o termo mediação é referido com frequência, não considerando qual o tipo de mediação se trata. Também buscou-se abordar os aspectos da educação escolar, a

³ Relatório elaborado por um grupo de trabalho estabelecido por meio da Portaria MEC 1.089/2023, composto por 68 pessoas, com relatoria a cargo de Daniel Cara, publicado no dia 03 de novembro de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC).

estrutura da escola, o arcabouço legal, a gestão democrática (participativa) e a complexidade das relações nos ambientes escolar e comunitário. A seguir apresenta-se a mediação escolar, com suas diferentes acepções e os distintos fazeres do seu caráter plural. Na sequência, enuncia o conceito de mediação na concepção sociointeracionista da teoria histórico-cultural de Vygotsky, seguindo para a mediação na perspectiva da inclusão e, na continuidade, explicita a mediação voltada para o tratamento dos conflitos na ambiência escolar.

Por fim, são pontuadas algumas competências e habilidades para uma boa convivência no âmbito da educação, os desafios, as reflexões e perspectivas futuras para a implementação da mediação em suas distintas acepções.

Educação: arcabouço legal, gestão escolar e a complexidade das relações

A educação é um direito fundamental social garantido constitucionalmente que possibilita o desenvolvimento pessoal inerente a condição humana, cabendo à escola promovê-la, todavia, esta tornou-se um espaço de formatação do alunado quando se ocupa apenas com o papel autoritário disciplinador.

Há algum tempo, sinais severos de que uma concepção de prática “bancária” na educação, claramente descrita por Paulo Freire como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, precisa ser repensada visando reformulação. Esse tipo de prática na educação parece já não fazer sentido, pois tornou-se obsoleta uma vez que não existe mais o estudante passivo e sim, um ser crítico, reflexivo e autônomo. Nos tempos atuais, mais do que em qualquer outro tempo da história humana, os mais jovens não demandam informações prontas, uma vez que têm condições de acompanhar, em tempo real, notícias sobre diversos conteúdos. Como pessoas integrais podem agir sobre a realidade em suas modificações constantes. A figura do educador – enquanto o que educa, pensa, sabe, disciplina, prescreve, atua, define o conteúdo,

identifica a autoridade e é o sujeito do processo – está desgastada e por que não dizer superada (Freire, 2019, p. 82) A educação clama pela dialogicidade, a participação, a troca pelo diálogo, que é “este encontro dos homens, *mediatizados* (mediado) pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando na relação *eu-tu* (*idem*, p. 109). Com tal postura, a aprendizagem é mais participativa e prazerosa, para tanto, focada em interesses, motivação e autonomia.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB) prevê em seu artigo 205⁴ que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o alcance do pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para exercer a cidadania e da sua qualificação para o trabalho.

A CRFB estabelece no artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 206 da CRFB estabelece que o ensino será ministrado com base em determinados princípios, dentre os quais, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, nos termos do inciso VI do artigo em referência.

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵, em seus artigos 3, 12 e 14 e o Estatuto da Criança e do

⁴ Constituição da República Federativa do Brasil disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf

⁵ Os três artigos da LDB incumbem a escola da gestão democrática, consoante se segue: Art. 3 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; Art. 12 - VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. O ECA, por sua vez, Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho,

Adolescente (ECA) em seu artigo 53, regulamentaram o artigo 206 da CRFB. A partir da regulamentação do texto constitucional, nos termos dos artigos supracitados, a gestão democrática, pautada na responsabilidade individual e coletiva da família, do governo e da sociedade, passa a ser uma obrigação estabelecida em lei.

A mediação escolar com foco na aprendizagem

Na gestão democrática, o profissional tem competência para explorar o pensamento e a linguagem, a resolução de problemas e a flexibilidade nas demandas individuais e coletivas.

Entretanto, não só a gestão democrática no Brasil foi objeto de normatização. A educação especial, que antes apenas integrava, no último século, passou por transformações até chegar as propostas de inclusão com implementação de leis e políticas para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

O século XXI, já apresenta transformações e é possível observar que a educação que inclui, em sua evolução, dá maior ênfase à personalização do ensino, visando o atendimento das necessidades individuais dos estudantes. Ao evoluir de uma mera integração a um espaço físico para a inclusão irrestrita, evidenciando ser necessário um maior apoio, envolvendo o suporte e os recursos educacionais, além da tecnologia assistiva e da presença de profissionais denominados como agentes de apoio à educação especial (AAEE), assim como mediadores pedagógicos.

A LDB trata no Capítulo V, artigos 58 a 60, dos parâmetros para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em classe comum da rede regular de ensino público. Atualmente existem diversas leis visando a garantia dos direitos de pessoas com diferentes deficiências.

assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis.

A mediação de conflitos

Quanto a mediação de conflitos, antes mesmo da edição da Lei de Mediação, já se implementavam algumas práticas mediadoras (autocompositivas) no Brasil, respaldadas pela sintonia destas com a ideia dos pluralismos político e jurídico e com os princípios da dignidade da pessoa humana, que é aferida na construção do dia-a-dia e que se manifesta de forma singular na autodeterminação consciente e responsável pela própria vida. O pluralismo político – respeitadas as restrições fixadas na CRFB –, traz no seu bojo a concepção do pluralismo como um direito fundamental à diferença, sendo cada ser humano livre para se autodeterminar. O pluralismo jurídico, por sua vez, reconhece a existência e vigência de diversas fontes normativas em determinado espaço, para além das normas editadas pelo Estado soberano, assentindo que o acesso à justiça pode prover de outros territórios que não o judiciário, sendo, portanto, a escola um espaço adequado à prática mediação escolar, inclusive operando preventivamente.

Em 2015 foram editadas as leis que constituem o marco teórico da mediação no Brasil, a Lei 13.140/15 (Lei de Mediação), e a Lei 13.105/15 (Código de Processo Civil – CPC), ambas tratando da Mediação.

Segundo a Lei 13.140/15, a mediação, enquanto meio de solucionar de controvérsias, é definida como uma atividade técnica exercida por terceiro imparcial que não possuindo poder decisório, que auxilia e estimula as partes a identificar e desenvolver soluções através do consenso. Por sua vez, a Lei 13.105/15 estabelece a mediação (e a conciliação) como mecanismo prioritário de solução de conflitos, configurando etapa obrigatória do processo, com ressalvas para as hipóteses previstas no Código de Processo Civil (CPC).

A gestão escolar

Com foco na gestão escolar, alguns autores oferecem reflexões. Victor Paro comenta que as políticas educacionais em suas relações

com a prática da gestão escolar impõem considerar a democratização da gestão das escolas, pensando a democracia para além do senso comum⁶ e passando a concebê-la a partir de uma perspectiva mais ampla e rigorosa, alicerçada em uma “visão do homem histórico, criador de sua própria especificidade” sendo a democracia “entendida como *mediação* para a realização da convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos na sociedade” (Paro, 2008, p. 2).

Ao tornar a gestão e a organização escolar uma atribuição de diferentes segmentos que integram a comunidade local e escolar, (Azevedo, 2019, p. 292) refere que o arcabouço legal estabelece uma complexidade de relações no contexto das escolas, quais sejam: entre os membros do Conselho de Escola, a Direção (Diretoria Adjunta e ou Coordenação de Turno), o Setor Pedagógico (Conselho de Classe, Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional) e o Setor Técnico Administrativo (Secretaria Escolar, serviços administrativos, serviços operacionais, multimeios, biblioteca, videoteca, etc.).

Com o arcabouço legal, a escola passa a ter autonomia para tomar decisões, para resolver questões e para elaborar projetos em conformidade com as singularidades da comunidade na qual está inserida, mantendo a consonância com o sistema de ensino.

Vasconcelos (2009) adverte que gestão democrática se constitui na garantia de mecanismos e condições para que ocorram espaços de participação, de compartilhamento e descentralização das decisões no âmbito das escolas públicas. Assim também ressalta Paro (2008), para quem, em uma perspectiva democrática a grande tarefa da direção é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo. O Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico são instrumentos relevantes por imprescindíveis à efetivação das ações de gestão democrática nas escolas (Vasconcelos, 2009).

A complexidade das atribuições referentes à gestão e organização da escola, democrática e inclusiva, demanda o manejo da

⁶ Democracia como governo do povo e vontade da maioria (Paro, 2008).

diversidade, de personalidades distintas, de interesses, de opiniões, de modo que tais diferenças não fiquem sujeitas ao arbítrio do diretor ou da diretora da escola. Para tanto, recursos e técnicas comunicacionais e negociais próprios da mediação poderão apoiar o manejo das diferenças e adversidades (Azevedo, 2019).

Diante da diversidade, de diferenças e de relações complexas é urgente e necessário tratar da temática da mediação escolar, que se promove, fomenta e implanta de forma estruturada, compreendendo as diferentes mediações presentes no âmbito da escola.

As diferentes mediações: embasamento teórico

Mediação é, na concepção de Silva, uma palavra cujos “conceitos têm sido amplamente discutidos nas áreas do conhecimento” (Silva, 2015, p. 95). Tal conceito é fortemente atrelado às áreas do Direito, da Comunicação e da Educação.

Acredita-se que o conceito de mediação mantém uma relação muito estreita com as questões sociais e psicológicas, sendo possível afirmar que tal conceito “se desenvolve a partir de algumas correntes teóricas e sociais do pensamento humano para construção do conhecimento”, quais sejam: o positivismo, o funcionalismo e teoria sistêmica, a teoria crítica e o sóciointeracionismo (Silva, 2015, p. 99).

Mediação escolar

No âmbito da Educação, Silva afirma que a mediação é resultante de um amplo “constructo discursivo constituído a partir de correntes teóricas e estudiosos, tais como:” o construtivismo piagetiano, a teoria sócio-histórica/sociointeracionista vygotskyana e a mediatização freiriana (Silva, 2015, p. 99).

Sob a denominação *mediação escolar* é possível distinguir práticas diferenciadas entre si: a *mediação escolar como instrumento para a o aprendizado*, conforme a teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky, a *mediação como instrumento para a inclusão*, resultante

de movimentos sociais pela inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades de apoio em sala de aula e a *mediação como instrumento para a resolução ou transformação dos conflitos*, voltada para a pacificação das relações interpessoais.

As múltiplas práticas denominadas como *mediação escolar* mantém áreas de interseção e compartilham alguns recursos e técnicas, fato que para alguns eventualmente gera dúvidas. Diante dessas questões parece interessante abordar as práticas e seus fazeres, ressaltando os pontos de convergência e as diferenciações entre as mesmas.

Mediação escolar como instrumento para o aprendizado

A mediação escolar como instrumento para o aprendizado encontra os seus fundamentos a partir de teorias fundadas na visão histórico-cultural vygotskyana. Vygotsky, psicólogo russo estudioso da formação psicológica humana, afirmava as atividades psicológicas mais sofisticadas encontram sua origem nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Ele defende que a espécie humana é social e que somente por meio das interações com os outros em atividades diárias que o ser humano se desenvolve e se humaniza (Tosta, 2012).

A partir de suas pesquisas o autor revelou que “o ser humano, no seu desenvolvimento psicológico apresenta dois tipos de funções distintas entre si, as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores” (Conceição; Siqueira E Zucolotto, 2019, p. 3). As primeiras funções de caráter biológico são marcadas pelo imediatismo e determinadas pela estimulação ambiental, definidas por meio da percepção (Tosta, 2012). As segundas são as funções superiores caracterizadas “pela presença de símbolos e signos”, sendo constituídas “por meio das interações sócio culturais dos indivíduos da mesma espécie, principalmente aqueles mais experientes e capazes de sua cultura” (2012, p. 1).

Em Vygotsky “a mediação se apresenta como uma ação humana que se dá por meio de relações sócio-históricas ou histórico

culturais”. O conceito de mediação para ele é compreendido, portanto, como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”, deixando a relação de ser ‘direta’ e passando a ser ‘mediada’ por esse elemento intermediário (Oliveira, 2005, p. 26).

A mediação em Vygotsky (1991) é caracterizada pela interação e relação do aluno com o meio em que está inserido e com os demais. Essa mediação contribui nos processos de aprendizagem a partir das interações e internalizações, sendo realizada por meio do que denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre a situação real (desenvolvimento real, aquilo que o aluno sabe fazer, as conquistas já consolidadas) e o que o aluno pode aprender a fazer (desenvolvimento potencial) com a mediação do professor. Esta mediação, realizada pelo professor, configura o que se tem denominado como *mediação escolar da aprendizagem*.

A mediação escolar como instrumento para a inclusão

A mediação escolar como instrumento para a inclusão, um recurso para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino regular, possibilita que esses estudantes, com necessidades educacionais especiais, estejam incluídos em suas turmas.

Neste contexto o mediador tem por responsabilidade dentre suas atribuições mediar a participação do educando, buscando identificar as dificuldades frente a conteúdos e acessibilidade, encontrando as formas de saná-las, desenvolvendo e adaptando atividades, adequando metodologias, na busca de melhorar as condições de aprendizagem do estudante, sempre em parceria com a professora regente (Vargas; Rodrigues, 2018). Este mediador acompanha o estudante durante todo o ano letivo, ao longo do turno na escola, buscando intervir de modo a potencializar o processo de aprendizagem, de socialização e de desenvolvimento, mediando a relação do mediado com a professora e colegas nas

diversas atividades. Via de regra, o mediador conta com a orientação de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros), que assistem a esse estudante fora da escola (Mousinho *et al.*, 2010).

A inclusão imposta por força de legislação e políticas públicas, sem o preparo dos professores para efetivá-las, tornou o trabalho árduo, parecendo causar um sentimento de angústia ao tratar a situação (Martins, 2006). Segundo Mousinho, “neste momento a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula” com o objetivo de acompanhar o aluno, em colaboração com o professor regente (Mousinho *et al.*, 2010, p. 93-94).

No que se refere à nomenclatura, a autora comenta que já surgiram expressões como facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar, sendo esta última a que vem sendo referida, por entenderem que é a denominação mais compreensível quanto a função de acompanhar a criança de inclusão na classe regular.

No papel de intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela atuará facilitando a aquisição de conhecimentos, agindo em várias frentes, tais como: a intermediação nas questões sociais e de comportamento, apoio à comunicação e linguagem, bem como nas atividades lúdicas, dirigidas e/ou pedagógicas na escola, em diferentes espaços e ambientes.

Mediação escolar como instrumento para a resolução de conflitos

A mediação escolar como instrumento para a resolução de conflitos visa desconstruir, resolver e transformar os conflitos e adversidades que se apresentam no ambiente cujas causas podem advir da própria escola, da família e da comunidade, com repercussões na escola.

A partir de ações educativas e preventivas, pautadas no diálogo, na responsabilização individual e coletiva, busca evitar

que as ocorrências demandem intervenções ultimadas na judicialização dos conflitos.

A mediação, em qualquer contexto de aplicabilidade, é um processo voluntário e estruturado de modo que as partes envolvidas em uma situação de conflito ou violência possam ser acolhidas por um mediador capacitado que apoia o diálogo e as negociações e busca criar as condições para que elas possam construir soluções que atendam as necessidades de todos os envolvidos.

É reconhecida como uma tecnologia social de caráter pedagógico e transformador dos conflitos, habilitando para a escuta; estimulando a colocar-se no lugar do outro; possibilitando a análise de distintas situações por diversos ângulos e permitindo identificar diferentes formas para desconstruí-los, resolvê-los e transformá-los.

Utiliza técnicas de comunicação e de negociação e se desenvolve a partir das habilidades perceptivas (diferentes percepções); cognitivas (compreensão, entendimento); emocionais (responsabilidade pelos sentimentos); de relacionamento (relações interpessoais). Promove o autoconhecimento e a percepção do outro, o autocontrole e a contenção do outro, autoestima, solidariedade e compaixão

É um dispositivo que vem sendo percebido como adequado, tanto para crises pessoais, quanto para incorporar programas mais amplos, integrativos e sistêmicos que visem a prevenção dos conflitos, privilegiando a dinâmica do diálogo voluntário, inclusivo, confidencial e estabelecido em bases respeitadas.

Cabe ao mediador atuar como um facilitador da comunicação e apoiador do processo de negociação implementado.

No âmbito escolar, os próprios alunos, uma vez capacitados, podem realizar a mediação. Esses estudantes têm sido denominados de “mediadores jovens” e a prática vem sendo referida como mediação entre pares. Essa prática é uma forma efetiva de as escolas reduzirem a conflituosidade, a escalada dos

conflitos e a violência, capacitando os estudantes ao manejo dos conflitos e adversidades.

Sendo um espaço de liberdade, o mediador, unindo o seu delicado papel e sua especial arte de construir pontes e portas, transita entre a sensibilidade e as habilidades, cuidando para que as pessoas possam ser e se sentirem tão livres ao iniciarem uma mediação, quanto ao saírem dela.

Competências e habilidades para a convivência no ambiente escolar

Conviver, segundo Xesús Jares (2007) significa viver uns com os outros consoante bases enraizadas nas relações sociais e orientadas por códigos valorativos, dotados de subjetividades, a partir de um determinado contexto social que abriga tensões e conflitos, duas realidades não excludentes, presentes em toda a forma de vida em sociedade.

Viver é conviver. O ser humano, enquanto projeto inacabado em permanente desenvolvimento é frágil e interdependente. Estas duas características conectam cada um entre si e com os outros. A interdependência é o que permite a subsistência humana, ainda que em meio à diversidade e aos conflitos.

A mediação, enquanto fomentadora do diálogo é um potente recurso para auxiliar os processos de convivência nas escolas, por possibilitar maior clareza quanto aos interesses e necessidades de todos e quanto aos dilemas e tensões acerca do modo como se pode conciliar proteção e liberdade, tutela e autonomia, questões tão importantes no cotidiano escolar.

Pensar a mediação no contexto da educação, implica pensar em questões inerentes as singularidades deste contexto.

Definir uma pedagogia da convivência para o ambiente escolar implica, antes de mais nada, na escolha e definição do tipo de convivência que se aspira, quais os marcos incidentes, que modelos, qual a orientação do processo educacional pretendido, que estímulos provocar e quais os efeitos pretendidos. Pressupõe indagar acerca do

grau de autonomia ou de submissão, da igualdade ou da desigualdade, da inclusão ou exclusão, da qualidade do diálogo ou silenciamentos pretendidos (Passos, 2020)⁷.

A mediação cria espaços de ensino e de aprendizado compartilhados, podendo induzir a cooperação, a confiança e ao comprometimento, com as pessoas e com o ambiente.

Goleman e Senge (2015) apontam três focos para que os jovens possam contribuir e prosperar nos tempos atuais. O primeiro é o foco em interno, o foco da autoconsciência. Na concepção destes autores, dirigir a atenção para os próprios pensamentos e sentimentos – observar o mundo interior, compreender os próprios sentimentos e administrar as próprias emoções – possibilita identificar, compreender e lidar com diferentes estímulos e situações. Através do controle cognitivo (autopercção e autogestão) os processos de tomada de decisões e as escolhas passam a ser mais lúcidas ao longo da vida.

O segundo o foco é a sintonia com os outros, o foco da empatia. Para os autores focalizar em outras pessoas é cultivar o carinho e a compaixão, sendo possível estabelecer uma correlação entre os três níveis de empatia e as três dimensões da ética: a empatia cognitiva (a ética do pensar), a empatia emocional (a ética do sentir) e o agir empático (ética do agir) que se traduz no desejo genuíno de ajudar. Goleman e Senge afirmam que o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais oportunizam compreender os sentimentos, os pensamentos e a visão de mundo das outras pessoas e consideram essa uma habilidade crucial para a vida,

O terceiro é o foco externo, o foco da complexidade dinâmica e, da compreensão do mundo mais amplo, para além do pensamento linear. Este é um foco que convoca a reconhecer a complexidade das relações, a admitir que as pessoas são interligadas e a assentir que estão muito próximas entre si (Mariotti, 2008). Aceitar que a escola é um sistema complexo,

⁷ Exposição oral, 11 de março de 2020, aula ministrada no ISA-ADRS, na formação de Mediadores Privados.

participativo e que existe um fluxo de interação na sala de aula, na rede escolar, na família e na comunidade, exigindo a consciência dos sistemas e o desenvolvimento das cinco competências sociais e emocionais: autoconsciência, autogestão, empatia, habilidade social e boa capacidade de tomada de decisão (Goleman; Senge, 2015.)

Desafios da mediação no âmbito da educação

Há muitos e variados desafios a enfrentar no que se refere a mediação escolar como dispositivo para uma boa convivência nas instituições de ensino, inspirando práticas sociais de convivência. Alguns no campo da filosofia, da política e da própria educação.

No campo da filosofia, destaca-se a ética, a pedagogia inclusiva como pilar para relacionamentos saudáveis, justos e equitativos, ensejando o envolvimento e a participação de todos da trama escolar, setores, instituições e seguimentos (rede), famílias e comunidade.

Na dimensão política, ressalta-se a criação de ações afirmativas e a construção conjunta de mecanismos de convivência para o enfrentamento e a prevenção da violência. Também sensibilização, promoção, difusão, incentivo, capacitação e fortalecimento de programas, projetos e ações que contribuam para a implementação das políticas públicas de gestão escolar, bem como para superar as questões inerentes aos processos participativos e da convivência neste âmbito.

No campo escolar, mister se faz o desenvolvimento de competências para o enfrentamento do grau de conflituosidade no trato da convivência neste ambiente e no entorno. Suprir a carência de habilidades para o diálogo e para as negociações visando a construção de consenso em processos decisórios. Capacitar mediadores para lidar com a diversidade e complexidade das relações entre atores dos diferentes segmentos que integram a comunidade local e escolar, cada qual com diferentes personalidades, interesses, necessidades, opiniões.

Gerar mecanismos para a efetiva participação de alunos, professores, pais e integrantes da comunidade, de modo a engajar os membros de Associações de Pais e Mestres, Grêmios, Conselhos para efetiva participação, utilizando, também, recursos e práticas de justiça restaurativa⁸.

Como perspectivas futuras, ações afirmativas, a construção conjunta de mecanismos de convivência, que possibilitem a criação de redes articuladas e benefícios comuns a todos.

Considerações finais

O presente capítulo apresentou, em face do caráter plural da mediação, os vários fazeres representados pela expressão mediação escolar, cujo caráter coletivo, se destaca no diálogo entre as várias técnicas, gerando espaços de participação e compartilhamento.

É importante sinalizar que o termo mediação não é novo na educação, haja visto que para Vygotsky o professor é o mediador do processo de aprendizagem, organizando os trabalhos para que as atividades sejam desenvolvidas. Paulo Freire também utiliza do termo mediatizado (mediado) ao tratar das relações para além do *eu-tu*.

Quando a mediação é referente à aprendizagem, o mediador torna-se um facilitador de processos e um colaborador para a diminuição da evasão, fruto das frustrações decorrentes das dificuldades de aprendizagem.

O caráter inclusivo da mediação também foi abordado trazendo as reflexões sobre a importância das interações entre mediador de inclusão e o discente, para a oferta de acessibilidade,

⁸ A justiça restaurativa na educação é um movimento para a desjudicialização das relações em âmbito escolar pela ampliação do repertório de respostas a indisciplina e dano e implantação da ética do cuidado. É um conjunto de práticas e valores para o desenvolvimento de relações saudáveis nas escolas, Para a inclusão e fortalecimento das relações, construção de vínculos e ambiente adequado à aprendizagem.

comunicações alternativas e, habilidades que possibilitam a aquisição de novos conhecimentos.

Apresentar o arcabouço legal e os objetivos legais contribui para a compreensão do mediador em diferentes contextos.

O papel do mediador frente a resolução de conflitos, explanados no texto, visou integrar a equipe escolar, os docentes e os discentes, formando coesão e colaboração, entendimento e solidariedade, na busca de um fazer comum, superando e ou gerindo os conflitos e adversidades.

Entendendo que, quanto as perspectivas futuras apesar dos muitos desafios, é possível apontar para uma maior apropriação das diferentes formas e estilos de mediação, inclusive vislumbrando, a implementação de novas práticas de cunho restaurativo, através dos programas que já vem sendo implantados e que evidenciam experiências que servem de fonte de inspiração que estimulam iniciativas para novos projetos, programas e ações nas escolas e seu entorno.

Apoiar o processo de ativação da percepção da própria potência e estimular o sentimento de pertencimento, possivelmente é um dos caminhos viáveis para que a cidadania plena se estabeleça. Sendo assim, toda ênfase deve estar em desenvolver uma educação que valorize e respeite as singularidades. Numa interrelação sustentada por valores permanentes e princípios éticos, estéticos e humanísticos.

Referências

- AZEVEDO, A. C. M. de. Revista INSEPE. Belo Horizonte, vol. 4, nº. 11, 1º. Trimestre de 2019. Disponível em: <http://insepe.org.br/revistainsepe>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/p-revencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais**. Blattes, R. L. 2 ed. Brasília: MEC. SEESP, 2006.

CONCEIÇÃO, E. de F. V. da; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTI, M. P. D. R. Teacher-mediated learning: a vygotskian approach. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. e30871139, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i7.1139. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1139> . Acesso em: 02 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 74ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOLEMAN, D. SENGE, P. **O Foco Triplo: uma nova abordagem para a educação**. Trad. Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

HIDALGO, K. R. da S. Mediações Simbólicas no Ensino-Aprendizagem. In: ANPED/GO, 2014, Goiânia. **Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação**. Goiânia, 2014

JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MARIOTTI, H. **As paixões do Ego. Complexidade, Política e Solidariedade**. 3 ed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 8–28, 2012. DOI: 10.22169/revint.v7i13.245. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245> . Acesso em: 11 jun. 2023.

MOORE, C. **O Processo de Mediação. Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artmed, 1998.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. Psicopedagogia*, 27 (82), 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

PARO, V. Democratização da Gestão Escolar. FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Santa Cruz do Sul. **Anais: humanizando teoria e prática**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

SILVA, J. L. C. Percepções conceituais sobre mediação da informação. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 93-108, 2015. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v6i1p93-108. Disponível em: <https://www.usp.br/incid/article/view/89731/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SOUSA, L. A. A utilização da mediação de conflitos no processo judicial. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 568, 26 jan. 2005. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/6199>. Acesso em: 11 fev. 2012.

TOSTA, C. G. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>. Acesso em: 08 jun. 2023.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230084, 2018.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2009, p. 61-62.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 14

Aprendizagens interculturais com indígenas na educação básica: propostas biocêntricas de ensino

Ana Luisa Teixeira de Menezes¹

Carine Josiéle Wendland²

Onório Isaías de Moura³

A presente escrita é resultado parcial da pesquisa Aprendizagens Interculturais com indígenas Guarani e Kaingang na Educação Básica iniciada no ano de 2022 sob apoio da bolsa de produtividade em pesquisa PQ2 do CNPq⁴. A problematização da pesquisa está na busca em encontrar diálogos educativos entre a escola e as etnias Guarani e Kaingang, no sentido de proporcionar aos professores e às professoras um material pedagógico sólido, que possam utilizar para efetivar a Lei n. 11.645/2008 e ampliar os aprendizados dos e das estudantes, na direção de uma valorização de nossas próprias raízes identitárias.

Buscamos investigar e aprofundar a compreensão dos modos de viver a educação Guarani e a narrativa ancestral Kaingang, para estabelecer um diálogo intercultural em torno da escolarização na Educação Básica não-indígena e assim contribuir para uma problematização da experiência de linguagem nos processos de ensinar e de aprender.

¹ Professora adjunta, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: luisa@unisc.br.

² Mestre em educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: carinewendland@mx2.unisc.br.

³ Mestre em educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: onoriodemoura@gmail.com.

⁴ Chamada CNPq N^o 4/2021 - Bolsa de Produtividade em Pesquisa - com coordenação da professora Ana Luisa Teixeira de Menezes.

Ademais, caracterizam-se como objetivos aprofundar estudos ameríndios em torno da experiência da educação, para favorecer as aprendizagens dos e das estudantes em relação aos modos de existência Guarani e Kaingang e produzir material didático dessas culturas para viabilizar o ensino mais efetivo dos saberes indígenas na Educação Básica, para tanto trazemos a síntese de uma pesquisa realizada em quatro círculos de cultura num processo de potência de vida e práticas sociais na Educação Básica.

Caminhos de pesquisa

Cabe, neste momento, contextualizar os caminhos percorridos até aqui. Peabirus: nome dado aos caminhos que estabeleciam comunicação entre os povos indígenas da América do Sul antes da invasão europeia. “Segundo os Guarani da atualidade, esses caminhos foram construídos para estabelecer uma ligação entre os povos”⁵. Se estamos aqui escrevendo é porque os peabirus nos trouxeram, cruzaram e inspiraram.

Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade - CNPq (UFRGS/UNISC) é o grupo de pesquisa que sustenta as muitas ações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, na escola e na aldeia. Esses Peabirus significam os caminhos que “conectam pesquisadores e pesquisadoras da América do Sul, que em um constante caminhar estabelecem ligações a partir de afinidades temáticas – educação ameríndia, interculturalidade –, bem como afinidades éticas, sensíveis e teórico-metodológicas”, conforme definição no site do Peabiru UFRGS/UNISC⁶.

Em especial o Peabiru⁷ geoculturalmente situado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na

⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/peabiru/>. Acesso: abr. 2022.

⁶ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/peabiru/> Acesso: abr. 2022.

⁷ Tem como coordenação a professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS) em parceria com a vice-coordenação Ana Luisa Teixeira de Menezes (UNISC).

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) surge em 2017, a partir de ações de pesquisas, extensão e ensino realizadas há mais de 20 anos, envolvendo pesquisadoras e pesquisadores em torno do tema educação ameríndia e interculturalidade.

Acontecem ações e reflexões que consideram o pensamento indígena, os saberes e conhecimentos originários da América, a escola e as relações interculturais entre diferentes povos e coletivos, indígenas e não indígenas. Participantes do grupo atuam de forma colaborativa em espaços educativos: escolas, universidades, territórios indígenas e formação de professores e professoras entre indígenas, estudantes e docentes da Educação Básica.

Dentre as muitas ações e reflexões está o projeto Aprendizagens Interculturais com indígenas Guarani e Kaingang na Educação Básica que tem, então, origem na trajetória do grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, iniciada nos anos 2000, compartilhada entre as duas universidades e vinculado ao CNPq. As pesquisas do grupo estão integradas ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação e ao Mestrado em Psicologia numa interface ativa com o Laboratório de práticas sociais - LAPS, do curso de Psicologia da UNISC.

A partir da linha de pesquisa “Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação” - ATLE, recentemente renomeada Linguagem, Experiência Intercultural e Educação - LEIE, encontram-se reunidos pesquisas e estudos vinculados aos temas interculturais, da linguagem e da educação vinculados à universidade comunitária, UNISC, de onde as ações aqui descritas emergem.

Escolas, povos indígenas e interculturalidade

Desde 2008 há uma lei que estabelece o ensino da temática indígena na sala de aula. A Lei 11.645 de 2008⁸ torna obrigatório o

⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 17 abr. 2022.

estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

-§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o “índio” na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

-§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Apesar da lei, há uma ineficiência do sistema, desconhecimento por parte de docentes e a lei passa a ser esquecida, conseqüentemente os povos indígenas. É uma das formas de invisibilização dos mais de 300 povos indígenas e suas mais de 200 línguas em nosso país, que é terra indígena.

Os professores e as professoras da Educação Básica, nas formações realizadas pelo grupo de pesquisa, quando perguntados se reconhecem as atividades que projetamos na tela, respondem que sim, que os materiais fizeram parte de sua formação, que na infância também fizeram atividades assim e alguns ainda reproduzem em sala de aula. As atividades por sua vez são as encontradas na internet em busca rápida sobre atividades a se trabalhar em sala sobre a temática indígena, de maneira muito comum encontram-se temas sobre arco e flecha, canoa, estereótipos, o termo “índio”, “oca”, “tribo” que são equívocos históricos e reproduções de mais de 500 anos. Costumamos dizer e pensar que não é culpa dos e das docentes, mas de um sistema que busca constantemente apagar os indígenas da história e realidade.

Assim, pois, entendemos que, no dia a dia do ser docente ocupado por sistemas, planos de aula e elaborações aquém do estar em sala, os tempos e espaços da educação não permitem um aprofundamento teórico-prático da temática imprescindível, o que reflete numa aproximação de algumas poucas áreas do conhecimento com o tema e numerosamente equivocadas. Por este motivo, na especificidade da Educação Básica, objetivamos com este projeto, um material pedagógico sólido, para efetivação da Lei n. 11.645/2008, para a complementaridade de mundos e da valorização das próprias raízes identitárias em relação aos modos de existência Guarani e Kaingang, suas mitologias e a valoração de saberes que estão diariamente em nossa vida, todavia, apagados.

A vida no centro da educação: modos de pesquisar e pensar

A metodologia do trabalho é baseada em Paulo Freire (2011) e Ruth Cavalcante (2015), a partir dos círculos de cultura e da educação biocêntrica, compreendendo o diálogo como instrumento e princípio para a aprendizagem e a construção do conhecimento, considerando a vivência e a reflexão como estratégia de aprender e de formar-se. Nos círculos de cultura estão contidos os cinco potenciais da identidade, organizados por Rolando Toro (2002): vitalidade, criatividade, afetividade, sexualidade e transcendência. Cada potencial, respectivamente, possui uma palavra geradora que representa uma possibilidade de aprendizagem e, também, elementos potencializadores do que queremos deflagrar em cada pessoa e no coletivo, em nossa proposta metodológica que engloba as aprendizagens interculturais. São eles: movimento, expressão, nutrição, prazer e harmonia. Tais palavras geradoras orientam as propostas com a dança e canto, as pinturas, a argila, as literaturas poéticas e jogos indígenas. Desta forma, aliamos o conhecimento, o acesso à História e às culturas indígenas a um estar e ser do humano. A vivência, para Dilthey (1994), é o instante vivido que dá sentido para o conhecimento e não o contrário. Tal metodologia está

consonante com a forma de aprendizagem Guarani e Kaingang que indaga se o que se aprende é compreendido no vivido de cada um.

Compreendemos que a educação necessita do movimento e da vivência como base fundante para a aprendizagem. Na perspectiva biocêntrica e indígena, a vida, a natureza é o centro do conhecimento. Os educadores e educadoras, nesta compreensão, indagam se as ações educativas propostas estão gerando vida, quer seja na escola, na universidade e na vida.

Enquanto, pesquisadoras e pesquisadores, também nos perguntamos se as nossas pesquisas estão impulsionando o viver em nossa educação, especialmente, nas escolas e universidades. Partindo desta preocupação com a responsabilidade social tanto com os povos indígenas e a educação básica, criamos uma metodologia investigativa que contempla uma formação mais humana e intercultural com um forte viés extensionista. Apresentaremos as ações de extensão da pesquisa participante realizada numa escola rural do interior do Rio Grande do Sul, buscando problematizar uma proposta de pesquisa que será aplicada em duas escolas do Vale do Rio Pardo.

Pensamentos e movimentos circulares nos círculos de cultura

Os movimentos realizados moveram pensamentos circulares, singularizaram ações e aproximaram modos de ser e estar. A partir da educação biocêntrica nos aproximamos da poética intercultural (Wendland, 2022) como um fazer que nos faz, vivenciamos como a presença indígena permite abertura para sabedorias por estarmos em relação com este outro que deixa de ser outro e nos transforma, tornando nossas aprendizagens mais profundas e com sentido no mundo. Com os modos de fazer e viver indígena, a circularidade e reciprocidade de pensamentos esteve presente a cada encontro.

As ações extensionistas vinculadas à pesquisa foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Glória em quatro círculos de cultura, que serão descritos:

Primeiro círculo: um dia para os povos indígenas todos os dias

19 de abril - duas turmas de 6º ano pela manhã e duas turmas de 8º anos pela tarde. apresentação da narrativa ancestral Kamé e Kanhrú pelo doutorando Kaingang Onorio de Moura, com a sonorização do violão. Dia dos povos indígenas, ainda chamado em muitas escolas e espaços de “dia do índio”, meses depois vira a Lei Nº 14.402⁹, de 8 de julho de 2022 que institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. A data de 19 de abril é dedicada a celebrar a cultura e herança indígena em todo o continente desde o 1º Congresso Indigenista Interamericano realizado no México em 1940. O termo “índio” é uma invenção, descaracteriza e é fruto de um processo histórico de colonização, vindo erroneamente dos portugueses que no momento da invasão, pensavam ter chegado às Índias.

Não há sentido em celebrar o “dia do índio”, afinal, como é possível comemorar tanta violência, morte, roubo e estupros de mulheres indígenas? Há, sim, o que comemorar com a resistência indígena frente às ameaças constantes para com os povos e suas culturas e as sabedorias que permanecem vivas na memória e nas ações dos povos indígenas.

Neste mesmo encontro houve a identificação por parte dos estudantes e docentes para Kamé e Kanhrú. Com o pigmento extraído das sementes do urucum e da tinta com a terra, marcas foram colocadas em cada um para representar a cosmologia Kaingang que se ampara da complementaridade do povo e do amor incondicional para aquele que tem a marca¹⁰ diferente da sua.

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114402.htm. Acesso: 17 abr. 2022.

¹⁰ A marca redonda da cor preta corresponde ao Kanhrú - Lua, enquanto a marca risquinho vermelha corresponde ao Kamé - Sol.

Fotografia 1 - Marca Kamé



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Fotografia 2 - Marca Kanhrú



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Os trançados indígenas foram apresentados a partir das cestas, das casinhas de passarinhos e com folhas de palmeiras trançados, que faz parte das atividades cotidianas dos Kaingang, como um processo de ensino e técnica dos dedos a partir de elementos da natureza. As crianças, desde pequenas, mexem nas teias de aranha, porque logo estarão fazendo seus trançados.

Na parte da tarde, com os e as estudantes dos 8^{os} anos foi apresentado o Jogo Moví - o jogo dos territórios indígenas em forma de tabuleiro colaborativo que reflete a presença dos povos indígenas nos diferentes territórios: universidade, movimento indígena, cidade e terra indígena

Ainda naquela noite o grupo caminhante estava presente na universidade, na disciplina de Psicologia Comunitária para falar sobre as narrativas ancestrais indígenas na psicologia e as possíveis práticas emancipatórias decorrentes do processo de consciência frente à participação dos povos indígenas na constituição da identidade brasileira. Na aula, os e as estudantes comentaram com tristeza sobre o profundo desconhecimento desta temática vivido nas experiências de educação no Ensino Médio. Uma estudante afirmou com pesar: “como eu sou ignorante da História do meu país”. A elucidação sobre o apagamento das histórias indígenas na educação, estão sendo cada vez mais frequente, tendo em vista, os movimentos de extensão, de pesquisa e de ensino realizados em nossas práticas educativas e em tantas outras iniciativas que visam fortalecer a efetivação da lei 11.645 (Souza, 2019).

Ao longo do processo muitas escolas procuravam as ações do grupo de pesquisa, também gestores de escolas para formações a docentes, quando então, o grupo sintetiza materiais pedagógicos indígenas¹¹ e organiza para auxiliar os processos educativos voltados à temática, em especial por compreender a falta de tempo de docentes no preparo e pesquisa para com o tema. Temos refletido juntos, o quanto as e os professores da Educação Básica

¹¹ Fonte de acesso: <https://padlet.com/carinewendland/materiais-pedag-gicos-ind-ge-nas-bewwg059yn6j53xe>

não tiveram a oportunidade de trabalhar a História e cultura indígena nos cursos de licenciaturas e na atualidade, não existem políticas e recursos financeiros que viabilizem a sistematização de um ensino voltado para o conhecimento das populações indígenas.

Fotografia 3 - Mandala de estudantes



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Segundo círculo: entre sons e imagens, a narrativa

No segundo círculo de cultura, dia 03 de maio de 2022, estivemos com duas turmas de 6º ano e duas de 8º ano pela manhã e, à tarde, um grupo com um 6º e um 7º e o segundo grupo um 7º e um 8º ano. Neste dia, o círculo inicia com músicas indígenas, em especial ritmos Kaingang da coleção Cantos da Floresta¹².

“Nãn ga vã nãn ga inh vãnghénh ky inh my hã” que tem como tradução algo aproximado a “O Kaingang é filho da mata. A gente se sente feliz lutando. Juntos vamos dançar”, foi escrito em um cartaz e entoado pelos mais de 30 adolescentes presentes. Dançamos com a presença da taquara, *Vãnvã sa* - taquaruçu - que é um modo de representação do tempo Kaingang, quando cada gomo representa uma parte da vida.

Também foi um dia de muita experimentação pictórica, com as materialidades que tingem como anilina, carvão vegetal, giz de cera, giz pastel e oleoso e tintas, perpassando as materialidades que

¹² Disponível em: <https://www.cantosdafloresta.com.br/> Acesso: 01 mai. 2022.

normalmente estão na sala de aula. Emergiram imagens, em especial de Kamé e Kanhru, Sol e Lua.

Fotografia 4 – Kamé e Kanhru ilustrados



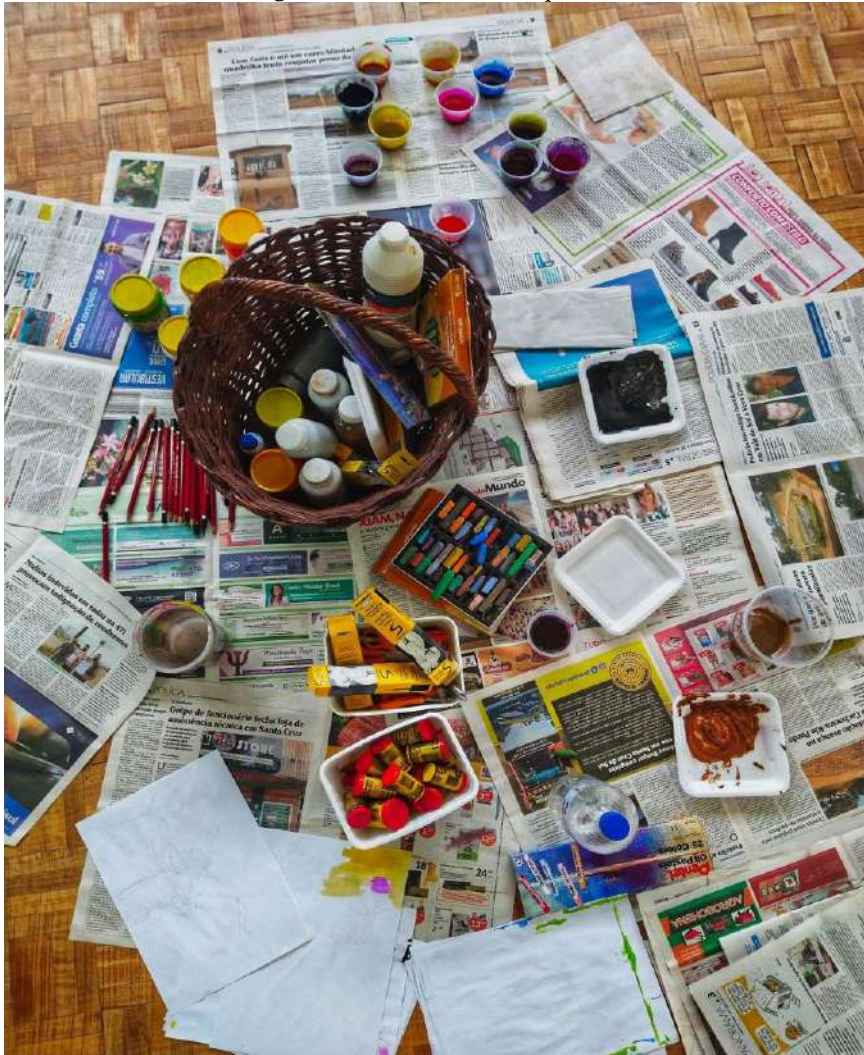
Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Fotografia 5 - Expressões de Kamé e Kanhru



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Fotografia 6 – Materialidades pictóricas



Fonte: acervo da pesquisa, 2022

As imagens são expressões emocionais de cada estudante, combinadas com os conteúdos e elementos desenvolvidos das culturas indígenas. A riqueza das imagens traz aspectos das narrativas ancestrais Kamé e Kanhru e as criações estéticas dos e das estudantes, o que despertou espaços criativos e espirituais gerando um campo coletivo de manifestações sincrônicas das

produções individuais. Sincronicidade é um termo desenvolvido por Jung (1990) que fala de coincidências significativas acasuais e de fatos que transcendem a noção de tempo linear. São linguagens que se encontram num âmbito mais sensível e não ordenados pela racionalidade concreta num campo complexo e de emergência (Cambray, 2013). Tais manifestações produziram no espaço da sala de aula, uma ambiência calorosa e aconchegante para a emergência da criação, das falas emocionais e inventivas das e dos estudantes. Percebemos muita concentração e envolvimento tanto nas produções pessoais como na observação que cada jovem tinha com as expressões criativas do outro. A presença de cada um foi intensificada numa conexão intercultural afetiva, cósmica e estética. Os e as jovens comentavam sobre suas possíveis marcas Kamé e Kanhru, gerando um pertencimento a partir da narrativa Kaingang o que os e as faziam pensar sobre seus modos de estar e viver. O aspecto transcendental apareceu nas imagens abaixo, revelando aspectos celestiais, lunares e solares, o que remete a uma conexão com a dimensão cósmica do viver, no qual estamos tão distanciados.

Fotografia 7 - Expressões de Kamé e Kanhru



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Terceiro círculo: movimentos e pensamentos entre argilas e chás

Em 20 de maio de 2022, correspondendo ao nosso terceiro círculo de cultura, com as mesmas turmas, iniciamos os encontros com a sensibilização do vídeo “Ga vi: a voz do barro”¹³ “Animação criada através das memórias narradas por Gilda Wankyly Kuita e Iracema Gãh Té Nascimento, com imagens e sons captados na Terra Indígena Kaingang Apucarantina (PR) durante o encontro de mulheres “Ga vī: a voz do barro, conversando com a terra” em 2021, conforme o COMIN (2022, *sd*).

Na sequência, foram os momentos e movimentos da argila. Portanto, nesta metodologia vivencial, reflexiva e dialógica, foi também a argila que moldou os e as estudantes. A maioria nunca

¹³ COMIN. Ga vī: a voz do barro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3IQ>. Acesso: 20 mai. 2022.

havia manuseado esse mineral de rochas sedimentado que é diferente da terra com a água.

Os chás também se fizeram presentes neste dia. Cada estudante foi convidado e convidada a trazer chás que tinha em casa. Entre aromas e texturas da argila e dos chás houveram mesclas de sentidos.

Fotografia 8 – Centro mandálico



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Enquanto as ervas, como plantas, ativam nossa vida, a argila organiza. Quando o humano toca a planta, precisa pedir permissão para que ela possa fazer a cura. Coleta-se ela cedo de manhã para que tenha as propriedades e para que as aves não a contaminam. A argila, por sua vez, tem uma força maior, capaz de dominar o inconsciente. Muitas vezes a pessoa é incapaz de explicar. Perguntávamos seguidamente aos modeladores ou talvez modelados “o que você está fazendo?”, e a resposta contínua e em maioria era “eu não sei”, manusear a argila é lidar com um não saber. Terra é vida e não sujeira, tal como a argila. Houve

envolvimento por parte de estudantes e docentes e depois, perpassando o não saber, as imagens apareciam.

No centro da sala, tal como numa aldeia estava o fogo. A fumaça purifica o ar. Fogo direciona o olhar. E, em seu entorno foi se constituindo a mandala com as esculturas em argila.

Fotografia 9 – Mesclas de chá e argila



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

No final do encontro, com a mandala de chás e argilas ocupando um tempo-espaço do ambiente, fez-nos circundá-la. Os e as estudantes, bem como docentes foram convidados a fazer a palavra também circular naquela mandala a partir da vivência do dia, e, algumas palavras emergentes foram: cura, proteção, saúde, paz, natureza, meio ambiente, energia, inspiração, alegria e, uma reflexão final “A cura vem depois da alegria”, sentimento perceptível em todas as faces naquele dia.

Fotografia 10 – A sala de aula como mandala



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Quarto círculo: sínteses e reencontros

Como elaboração do vivido, nosso grupo se reuniu continuamente entre os encontros na escola, como preparação do próximo e reaproximações do último. Assim, o último encontro na escola, no dia 20 de junho, foi um movimento de síntese. A turma se dividiu em quatro grandes grupos, um grupo retomou a argila trazendo Kamé e Kanhru, outro grupo realizou a aproximação da narrativa ancestral de criação Kaingang a partir do teatro, um grupo a partir de poesias indígenas com autoras e autores indígenas e ainda outro grupo realizou uma dança com a taquara e realizou as aproximações com música e dança, também na parte da tarde, os grupos retomaram aspectos dos últimos encontros por vias sensíveis e estéticas. Encerramos o encontro e esse ciclo de círculos pelos Peabirus traçando o *Kuera açu* como o grande caminho.

Considerações continuadas

Conciliar os conteúdos das culturas indígenas e o acesso ao autoconhecimento e desenvolvimento humano passou a ser um aspecto central e diferenciado de nossos trabalhos de extensão e pesquisa voltados para a formação de uma educação intercultural colaborativa e poética intercultural. A integração das propostas para efetivar a lei 11.645 e a educação biocêntrica promoveram espaços educativos nos quais, o e a estudante aprendia vivenciando, criando, jogando, dançando, cantando, estudando textos de intelectuais indígenas, fazendo esculturas em argila e partilhando afetos.

Esta metodologia criada pelo grupo Peabiru intensificou as aprendizagens, tanto de si, dos espaços na escola, no entorno comunitário, na partilha de vivências espirituais e no poder imaginar. A intensidade e o entusiasmo que as turmas apareciam a cada encontro revelavam um pulsar e um comprometimento corporal e imagético numa integração de uma racionalidade sensível. Destacamos algumas aprendizagens interculturais com os indígenas que nos parecem relevantes ao campo da Educação Básica: poder falar de si a partir do outro indígena e não indígena, a expressão de pinturas que favorecem uma conexão transcendental e criativa, a vivência do pertencimento indígena nas pinturas corporais, bem como na dança e no canto Kaingang, a reflexão em torno das narrativas ancestrais Kamé e Kanhru e o espaço de partilha sobre espiritualidade, dramatização e imaginação enquanto movimentos de ritualização do ser. Há aqui uma potência de uma educação ontológica e epistemológica, ou seja, um saber vivencial que faz as e os estudantes pensarem sobre si mesmos e si mesmas num espaço situado de afirmação da existência e coexistência com os indígenas e da ancestralidade cultural e familiar, bem como a vivência de um pensar que pode colaborar na autonomia criativa e imaginativa das realidades vigentes.

Essa prática social que interliga pesquisa participante, extensão e ensino na Educação Básica nos mostra que as

metodologias indígenas educativas aliadas à educação biocêntrica potencializa o ritual, a saúde, os saberes familiares e comunitários, a imaginação e transcendência numa vivência educativa de aprendizagens interculturais de colaboração com os indígenas, os não-indígenas e a ampliação de nossas origens étnicas e culturais. Uma educação que tem solo, que tem terra, cor, dança, voz, ervas, espiritualidade, poesia, lógica, história e histórias. Sendo assim, traz consciência e vida.

A proposição de uma educação aliada às narrativas ancestrais indígenas, além de valorizar as etnias indígenas, também produz um pensar a partir da imagem, visto que a raiz do mito é a imaginação, sendo esta, na perspectiva de Hillman (2018), uma condição de pensar incluindo aspectos sensíveis e emocionais. Com isso, buscamos uma educação que provoque um pensar imagético, que inclua o sonho, os materiais inconscientes, as narrativas indígenas e a capacidade reflexiva. A linguagem mítica permite que pensemos temas complexos como o sentido da vida, o humano, a morte, as ambiguidades, as emoções e a razão sensível.

Referências

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

CAMBRAY, Joseph. **Sincronicidade**. Natureza e psique num universo interconectado. Petrópolis: vozes, 2013.

CAVALCANTE, Ruth; Góis, Cezar Wagner de Lima. **Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

COMIN. **Ga vī: a voz do barro**. Produção e realização COMIN, FLD, Organização Juventude Indígena Kaingang Nen Ga e Tela Indígena. Terra Indígena Kaingang Apucarantina (PR): COMIN, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3IQ>. Acesso: 20 mai. 2022.

DILTHEY, Wilhelm. **Sistema de ética**. São Paulo: Ícone, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HILLMAN, James. **Uma investigação sobre a imagem**. Petrópolis: 2018.

JUNG, Carl. **Sincronicidade**. Obras completas. V VIII/3. 4a. ed. Petrópolis: vozes, 1990.

SOUZA, Fátima Rosane Silveira. **A lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola - imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2669>. Acesso em: 16 ago 2021.

TORO, Rolando. **Biodanza**. Petrópolis: vozes. 2002.

WENDLAND, Carine Josiéle. **Poética intercultural na educação: modos de estar-sendo e fazendo ser entre indígenas e não-indígenas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3387>. Acesso: 20 mai. 2022.

Sobre as autoras e os autores

Ana Flávia Fuerstenau. Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Ana Luisa Teixeira de Menezes. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Psicologia da UNISC, Vice-coordenadora do grupo de pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade e bolsista produtividade CNPq.

Anderson Araújo-Oliveira. Ph.D em educação, é professor titular da Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), membro da Ordem de excelência em educação do Québec, pesquisador regular em vários grupos de pesquisa e Editor-chefe da revista *Éducation et francophonie*. Suas pesquisas se concentram no campo da intervenção educativa nas ciências humanas e sociais, da formação prática e da análise das práticas docentes.

Carine Josiéle Wendland. Doutoranda em Educação, bolsista PROSUC/CAPES mod. I com período sanduíche na Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) e Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Mestra e Pedagoga pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Licenciada em Artes Visuais – Universidade Leonardo da Vinci. Grupos de Pesquisa: PEABIRU: Educação Ameríndia E Interculturalidade (UFRGS/UNISC) e Estudos Poéticos: Educação e Linguagem (UNISC/CNPq). E-mail: carinewendland@mx2.unisc.br. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3959855652474215>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-6310>

Carla Barroso da Costa. Professora Associada da Université du Québec à Montréal (UQAM). Diretora da revista *Mesure et Évaluation en Éducation*. Seus trabalhos de pesquisa centram-se nas práticas de avaliação da aprendizagem, engajamento cognitivo e

afetivo de estudantes e professores, bem como na aprendizagem autorregulada.

Carla de Sampaio Grahl. Bacharel em Direito, Mestranda em Psicologia na Universidade Santa Cruz do Sul.

Cecilia Marotta Méndez. Licenciada en Psicología (1997-Udelar). Diplomada en Perinatalidad y Trastornos de los vínculos tempranos (2008- Université Aix-Marseille). Magister en Atención a la Salud en el Primer Nivel (2009-Udelar) y Doctora en Psicología (2021-Udelar). Docente del Instituto de Psicología Social. Coordina el grupo de investigación Familias y nuevas parentalidades. Se ha desempeñado en las Direcciones de la Maestría en Psicología Social y del Doctorado en Psicología. También como psicóloga y supervisora de psicólogas del Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay. Se desempeña en el ámbito de la clínica profesional. Actualmente co-coordina el GT Estudios críticos sobre maternidades de CLACSO.

Celia Passos. PhD, Advogada. Escola de Mediação do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro – EMEDI.

Cleimar Luís dos Santos. Psicólogo, egresso do Curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Edna Linhares Garcia. Professora do Departamento de Ciências da Saúde, do Mestrado e Doutorado em Promoção da Saúde e do Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Realiza estudos, pesquisas e intervenções na área de Psicanálise em interface com o campo da Promoção da saúde, Saúde Coletiva, Políticas Públicas, com ênfase nas temáticas de saúde mental, drogas e drogadição em contextos de vulnerabilidade social.

Eduardo Steindorf Saraiva. Psicólogo. Doutor em Ciências Humanas (UFSC). Pós-doutorado em Psicologia Social (UERJ). Professor adjunto no Departamento de Ciências da Saúde, UNISC. Docente permanente no PPG Mestrado Profissional em Psicologia - UNISC.

Euna Nayara Cordeiro da Costa. Professora formadora de educação inclusiva na Prefeitura municipal de Teresina-PI, Psicóloga Clínica infantil. Mestre em Psicologia Profissional pela UNISC. Psicopedagoga Clínica, desenvolve estudos na área da educação inclusiva.

Fernanda Cássia Landim. Psicóloga na Divisão de Média Complexidade - Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), na Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul.

Fernanda Garmatz Leite. Acadêmica do curso de Graduação em Medicina da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e atual presidente da Liga do Trauma da Unisc. Bolsista do Programa UNISC de Iniciação Científica (PUIC/UNISC).

Geovana Faza da Silveira Fernandes. Doutoranda em Direito na Estácio de Sá Rio de Janeiro. Doutoranda em Sociologia e Direito na Universidade Federal Fluminense. Mestre em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

Janáina Sampaio Zaranza. Doutora e mestra em Sociologia, Licenciada e Bacharelada em Ciências Sociais, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha na área de Sociologia e Antropologia, com ênfase em violência, processos relacionais e identitários, atuando principalmente nos seguintes temas: dimensões da violência estrutural e subjetiva, colonialismo e pós-colonialismo, decolonianismo, políticas culturais, memória, identidade, estudos culturais, educação, sociologia, movimentos sociais, direitos humanos, violência simbólica e violência

doméstica. É bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) no projeto de pesquisa Educação em Direitos Humanos e Gênero: percepções sobre a violência machista no contexto escolar.

Jéferson Diogo de Oliveira Santos. Psicólogo e Arte-educador. Mestrando em Educação (UNISC) com bolsa PROSUC/CAPES – modalidade II, na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UNISC/UFRGS-CNPq). Pós-graduado em Saúde Mental e Arteterapia e pós-graduando em Artes (UFPel).

Jémerson Madrid Dias. Psicólogo no CAPS IJ Vera Cruz - Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil Microrregional Vera Cruz. Pós-graduando em Saúde Coletiva da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Jennifer Paloma Dreissig. Acadêmica do curso de Graduação em Medicina da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e colaboradora da Associação Acadêmica de Pediatria (AAP). Bolsista do Programa UNISC de Iniciação Científica (PUIC UNISC).

Jerto Cardoso da Silva Psicólogo. Doutor, Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Psicologia e do Curso de Graduação em Psicologia do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Universidade de Santa Cruz do Sul.

João Gabriel Rezes de Andrade. Acadêmico do curso de Graduação em Enfermagem na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista Iniciação Científica PIBIC/CNPq, de agosto de 2022 a agosto de 2023.

Karine Vanessa Perez. Professora do Mestrado em Psicologia Profissional da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Possui Doutorado em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-doutorado no campo da Saúde Mental e Formação Superior na Université du Québec à Montréal (UQAM).

Letícia Lorenzoni Lasta. Professora do Departamento de Ciências da Saúde e do Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Realiza estudos, pesquisas e intervenções no campo das políticas públicas, saúde mental, Educação Básica, binômio In/exclusão.

Luiza Tamara de Almeida Leal. Docente no Curso de Odontologia e Técnico de Enfermagem da Faculdade Dom Alberto. Mestre em Psicologia - Mestrado Profissional em Psicologia, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduada em Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Marcelo José Oliveira. Professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa. Doutor em Antropologia Social. Coordenador PIBID de Sociologia entre os anos de 2015 e 2019.

Onório Isaías de Moura. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – UNISC, Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRGS. Faz parte do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS/UNISC - CNPq). Graduado em Relações Públicas pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Membro, organizador e coordenador do Curso de Extensão: Aprendizagens Interculturais: Produção de Sentidos na Educação. E-mail: onoriodemoura@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3186491207082232>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3106-4141>

Rossana Blanco Falero. Licenciada en Psicología (1997- Udelar). Magister en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (2015 - Udelar). Doctora en Psicología (2023 - UNCordoba). Se ha desempeñado como psicóloga en instituciones educativas y políticas de protección a los derechos de infancias y adolescencias así como en la actividad clínica. Es docente del Instituto de Psicología y Educación e investigadora en temas relacionados a maternidades, cuidados y educación en perspectiva feminista.

Suzane Beatriz Frantz Krug. Professora do Departamento de Ciências da Saúde, do Mestrado e Doutorado em Promoção da Saúde, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Realiza estudos, pesquisas e intervenções no campo da Saúde do Trabalhador, saúde coletiva, promoção da saúde, pessoa com deficiência, políticas públicas e programas em saúde.

Thamara Rosa Pedro. Estudante de Ciências Sociais, com experiência em pesquisas sobre estilos de aprendizagem no Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ponte Nova. Atualmente, dedica-se a pesquisas na área de Sociologia do Conhecimento.

Violeta Maria de Siqueira Holanda. Docente de Antropologia da Unilab, vinculada ao IH e Bacharelado em Antropologia. É docente efetiva do PPGA UFC/Unilab. Realizou Pós-doutorado na Universidad de Sevilla, Espanha. É líder do Grupo Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero - CIEG Dandara (CNPq-Unilab).

Vitória Hellen Santos Araújo. Graduanda em Língua Portuguesa pelo ILL da Unilab e bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa "Educação em Direitos Humanos e Gênero: percepções sobre a violência machista no contexto escolar" (2023-2024).

Mergulhar nas páginas de Saúde Mental e Práticas Sociais na Educação Básica foi uma experiência intelectualmente enriquecedora e profundamente estimulante. Este trabalho coletivo, resultado das contribuições de pesquisadores oriundos de diversas partes do mundo, oferece uma análise aprofundada de questões fundamentais no contexto da saúde mental e das dinâmicas sociais na educação básica e na formação de professores.

Anderson Araújo-Oliveira
Professor titular
Université du Québec   Trois-Rivi res

