

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

VALQUIRIA RÉDUA DA SILVA

**A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE
PSICÓLOGAS (OS) ESCOLARES DO PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA
APRENDIZAGEM – AJA/MS FRENTE ÀS DEMANDAS DA VIOLÊNCIA NA
ESCOLA**

CAMPO GRANDE

2022

VALQUIRIA RÉDUA DA SILVA

**A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE
PSICÓLOGAS (OS) ESCOLARES DO PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA
APRENDIZAGEM – AJA/MS FRENTE ÀS DEMANDAS DA VIOLÊNCIA NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Psicologia da fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, como um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

CAMPO GRANDE-MS

2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt
Orientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Membro Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS
Universidade Estadual de Maringá-PR - UEM

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos
Membro Titular
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache
Membro Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS

Campo Grande,
Novembro de 2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Eduardo, aos meus filhos Davi e Sara, que estiveram presentes em todas as etapas deste processo, com alegria, paciência e carinho, sendo para mim, redutos de conforto e grande motivadores.

Dedico a minha mãe Alcioneide e ao meu pai Silas, por toda renúncia, pela dedicação que tiveram ao longo da vida para com nossa família e por serem os responsáveis pelo meu direcionamento a uma vida de estudos.

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui meus agradecimentos primeiramente a Deus por me permitir vivenciar este processo.

Agradeço as pessoas e instituições que contribuíram para que o desenvolvimento dessa pesquisa e dissertação se tornasse possível. Agradeço, portanto:

À minha orientadora, Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, pelas orientações e acolhimento durante todo planejamento e escrita;

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) pela oportunidade de aprofundamento teórico;

À Secretaria Estadual de Educação de MS, à Coordenadoria de Psicologia Educacional e aos profissionais Psicólogos (as) Educacionais que se disponibilizaram em participar da pesquisa, pelo acolhimento, apoio e fundamental participação na coleta/produção dos dados;

À minha Coordenadora Paola pela compreensão e apoio durante este processo.

Aos meus amigos e colegas da Coordenadoria de Psicologia Educacional -COPED, pelas conversas e desabafos, assim como, pelos momentos de distrações e lazer que também se fizeram necessários nesse processo, Amanda, José Augusto, Cibele, João Paulo, Beatriz e Stacy.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE) e colegas da UFMS, por proporcionarem momentos ricos de aprendizagens e de laços de convivência que foram essenciais durante todo o percurso; Gratidão, Silvia, Soraya, Ronaldo, Adaline e Alcione.

À banca, pela disponibilidade de ler e reler esse trabalho. As contribuições lançadas desde a qualificação foram de suma importância para o aprimoramento;

Aos familiares, de sangue ou não, pelo apoio contínuo e pelos incentivos, ainda que a distância.

Ao meu esposo Eduardo, aos meus filhos Davi e Sara, que em muitos momentos precisaram abdicar da atenção da mãe, para que o estudo fosse realizado em momentos atravessados pelo medo e angústias provocados pela pandemia da COVID-19.

A todos vocês, minha eterna gratidão e amor!

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a atuação de Psicólogos (as) Escolares e Educacionais das instituições públicas de ensino fundamental e médio de Mato Grosso do Sul no enfrentamento às situações de violência manifestas na escola. O cenário atual suscita a preocupação que há tempos inquieta estudiosos e pesquisadores de todo o mundo: como lidar com a questão da violência no ambiente escolar? Pode-se entender com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que a violência, da forma como se apresenta hoje não é da escola, mas nela se manifesta. Tal manifestação pode atingir a todos que estão na atividade de ensino ou os que trabalham em prol de sua realização. Nesse cenário, a psicologia escolar é chamada a contribuir e a propor alternativas ao seu enfrentamento. Com base nesse problema, elencou-se como objetivo geral investigar a concepção de Psicólogos (as) de um projeto de correção de fluxo acerca da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e analisar as práticas utilizadas por estes profissionais frente às demandas de violência que se manifestam na escola. Como objetivos específicos arrolou-se compreender o contexto histórico da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e as práticas deste campo na atualidade; realizar um levantamento das produções científicas buscando produções a respeito da atuação da Psicologia Escolar e Educacional no enfrentamento à violência na escola; conhecer as ferramentas utilizadas pelos psicólogos escolares no enfrentamento à violência; discutir elementos teórico-metodológicos para a atuação do psicólogo escolar frente à violência na escola. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa empírica questionário e entrevista semiestruturada, ambos na modalidade virtual, com Psicólogos (as) Escolares e Educacionais que atuam no Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem-AJA-MS. Do total de 51 profissionais vinculados ao projeto, 27 responderam ao questionário e 05 participaram da entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, teoria organizada a partir do materialismo histórico-dialético. Nesta análise, percebeu-se que a maioria dos profissionais participantes, de um modo geral, apontam na direção de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional por evidenciarem ações que rompam com as ideologias positivistas, com vistas à qualidade do processo educativo e a transformação de realidades. Contudo, em relação à atuação frente as demandas de violência na escola, pode-se concluir que os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional participantes dessa pesquisa mantém-se reproduzindo uma condição clínico-individualizante por meio da ênfase em aspectos particulares dos indivíduos, sinalizando assim uma ausência de compromisso com a condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam. É possível concluir que as explicações dadas à violência que se manifesta no espaço escolar ainda esbarram na limitação das considerações individuais e psicologizantes.

Palavras-chave: Atuação do (a) Psicólogo (a). Projeto AJA/MS. Violência na Escola.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the performance of School and Educational Psychologists from public elementary and high school institutions in Mato Grosso do Sul in dealing with situations of violence manifested at school. The current scenario raises the concern that has long worried scholars and researchers around the world: how to deal with the issue of violence in the school environment? Based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology, it can be understood that violence, in the way it is presented today, does not belong to the school, but is manifested in it. Such a manifestation can reach everyone who is in the teaching activity or those who work towards its realization. In this scenario, school psychology is called upon to contribute and propose alternatives to its confrontation. Based on this problem, the general objective was to investigate the conception of Psychologists (as) of a flow correction project about the performance of School and Educational Psychology and to analyze the practices used by these professionals in the face of the demands of violence that manifest themselves in school. As specific objectives, it was listed to understand the historical context of the performance of School and Educational Psychology and the practices of this field today; to carry out a survey of scientific productions seeking productions regarding the performance of School and Educational Psychology in confronting violence at school; to know the tools used by school psychologists to face violence; discuss theoretical-methodological elements for the performance of the school psychologist in the face of violence at school. Questionnaires and semi-structured interviews were used as instruments of empirical research, both in virtual mode, with School and Educational Psychologists who work in the Project Advancement of Youth in Learning-AJA-MS. Of the total of 51 professionals linked to the project, 27 answered the questionnaire and 05 participated in the semi-structured interview. Data analysis was carried out from the assumptions of Historical-Cultural Psychology, a theory organized from the historical-dialectical materialism. In this analysis, it was noticed that most of the participating professionals, in general, point towards a critical action in School and Educational Psychology because they evidence actions that break with positivist ideologies, with a view to the quality of the educational process and the transformation of realities. However, in relation to acting in the face of demands for violence at school, it can be concluded that the professionals of School and Educational Psychology participating in this research keep reproducing a clinical-individualizing condition through an emphasis on particular aspects of individuals, thus signaling an absence of commitment to the multidetermined condition of circumstances in which individuals humanize themselves. It is possible to conclude that the explanations given to the violence that manifests itself in the school space still come up against the limitation of individual and psychologizing considerations.

Keywords: Performance of (a) Psychologist (a). AJA/MS Project. Violence at School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Linha do tempo da história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil	32
Figura 2 — Trâmite do Projeto de Lei n. 2151/1991.	42
Figura 3 — Trâmite do Projeto de Lei n. 3688/2000.	43
Figura 4 — Distorção Idade/Série do Brasil e Mato Grosso do Sul.	104
Figura 5 — Informações sobre o número de escolas e municípios atendidos pelo Projeto AJA-MS.	107
Figura 6 — Funcionamento do projeto AJA em 2021	111
Figura 7 — Instrumentos utilizados na pesquisa.	113
Figura 8 — Questionário – Dados de identificação	114
Figura 9 — Dados de identificação – Perfil dos participantes	115
Figura 10 — Respostas sobre dados de identificação	116
Figura 11 — Dados de identificação – Dados da Formação	116
Figura 12 — Formação em nível de pós-graduação	117
Figura 13 — Dados de identificação – Trajetória Profissional	119
Figura 14— Eixos de análise- Questionário	120
Figura 15— Eixos de análise- Questionário –Eixo 1	122
Figura 16— Eixos de análise- Questionário –Eixo 2	132
Figura 17 —Respostas à pergunta: Você já vivenciou alguma situação de violência?	133
Figura 18— Eixos de análise- Questionário –Eixo 3	138
Figura 19—Eixos de análise- Entrevistas	141
Figura 20— Eixos de análise- Entrevistas- Eixo 1	143
Figura 21—Eixos de análise- Entrevistas- Eixo 2	147
Figura 22— Eixos de análise- Entrevistas- Eixo 3	150
Figura 23—Eixos de análise- Questionário e Entrevistas	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1— Produções encontradas no periódico da ABRAPEE	87
Quadro 2 — Produções encontradas do GT ANPED	95
Quadro 3 — Cursos de Pós graduação – Educação	118
Quadro 4— Cursos de Pós graduação – Clínica	118
Quadro 5 — Cursos de Pós graduação – Outros	118
Quadro 6 — Referencial Teórico	122
Quadro 7 — Subsídios para atuação	131
Quadro 8 — Tipos de violência vivenciadas na escola pelos participantes	134
Quadro 9 — Causas de violências	136
Quadro 10 — Sujeitos entrevistados	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem

ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CASSEMS – Caixa de Assistência dos Servidores do Mato Grosso do Sul

CCORF – Coordenadoria de Correção de Fluxo

COPEP – Coordenadoria de Psicologia Educacional

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

COVID-19 – Coronavírus Disease-19

CRP – Conselho Regional de Psicologia

GEPPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação

FIES – Financiamento Estudantil

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MHE – Materialismo Histórico e Dialético

MS – Mato Grosso do Sul

OASISBR – Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto

PHC – Psicologia Histórico-Cultural

PPP – Projeto Político Pedagógico

SED – Secretaria de Estado de Educação

SUPED – Superintendência de Políticas Educacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDEMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS: APRESENTAÇÃO ACADÊMICA	13
1. INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	22
1.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL	22
1.2 O (A) PSICÓLOGO (A) NA ESCOLA: ALGUNS APONTAMENTOS PARA A PRÁTICA	34
1.3 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: O CAMINHO TRILHADO ATÉ A LEI 13.935/2019.	40
CAPÍTULO 2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA PENSAR A ATUAÇÃO DO (A) PSICÓLOGO (A) NA ESCOLA.	49
2.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	49
2.1.1 O Desenvolvimento Histórico-Cultural do Psiquismo	52
2.1.2 Aprendizagem, desenvolvimento e a formação de Conceitos Científicos	55
2.1.3 Sentido Pessoal e Significado Social	59
CAPÍTULO 3. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, A VIOLÊNCIA E AS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL	63
3.1. A FUNÇÃO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	63
3.2. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	69
3.2.1 A historicidade da variabilidade de sentidos da violência na educação	71
3.2.2 Interações entre escola e violência	78
3.3 AS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO	81
3.3.1 Atuação da Psicologia Escolar e Educacional: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	81
3.4 ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA	86
3.4.1 Periódico Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE	87

CAPÍTULO 4. ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES DO PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM – AJA/MS E OS ENFRENTAMENTOS DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

98

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

98

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

101

4.2.1 O Contexto da Pesquisa

101

4.2.1.1 A Secretaria de Estado de Educação (SED) e a Coordenadoria de Psicologia Educacional (Coped)

101

4.2.1.2 O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem- AJA/MS e a Psicologia Escolar e Educacional

102

4.2.1.3. Os jovens atendidos no projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem- AJA/MS. Quem são esses jovens?

108

4.2.2 Seleção e Caracterização dos Sujeitos

110

4.2.3 Instrumentos utilizados na Coleta de Dados

111

4.2.3.1 Questionário

111

4.2.3.2 Entrevista

114

4.3 A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS EM ANÁLISE: LEITURA DOS DADOS ENCONTRADOS

113

4.3.1 Do Questionário -Análises

113

4.3.1.1 Dados de Identificação

114

4.3.1.1.1 Do Perfil dos Participantes

114

4.3.1.1.2 Da Formação em Psicologia

116

4.3.1.1.3 Da Trajetória Profissional.

119

4.3.1.2 Concepções teórico-práticas da atuação profissional –Eixo 1

121

4.3.1.2.1 Das Escolhas Teórico-Metodológicas

123

4.3.1.2.2 Da atuação

128

4.3.1.2.3 Dos subsídios para atuação

131

4.3.1.3 Sentido e Significado da Violência na Escola –Eixo 2

132

4.3.1.3.1 Vivência de violência na escola

133

4.3.1.3.2 Causas da violência

135

4.3.1.4 Enfrentamento à violência –Eixo 3

137

4.3.2 Das entrevistas - Análises	140
4.3.2.1 Da identificação	141
4.3.2.2 Concepções Teóricas-Práticas da Atuação Profissional–Eixo 1	143
4.3.2.2.1 Atuação crítica: “ <i>Eu sei qual é minha função, mas na prática...</i> ” ¹	143
4.3.2.2.2 Atuação Acrítica. “ <i>Escuta qualificada. O apoio. Pilar...</i> ” ²	146
4.3.2.3 Sentidos e Significados da Violência na Escola –Eixo 2	147
4.3.2.3.1 “Família que não tem uma estrutura”	148
4.3.2.3.2 Violência como fenômeno social	148
4.3.2.4 Enfrentamento à violência –Eixo 3	150
4.3.2.4.1 Fortalecimento de vínculos na escola	151
4.3.2.4.2 Palestras na escola	152
4.3.2.4.3 Parceria com a família	153
4.3.2.4.4 Formação de Professores	154
4.3.3. Do Questionário e das Entrevistas: Pontos Convergentes.	156
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 158
REFERÊNCIAS	163
 APÊNDICES	 173
APÊNDICE A - PERGUNTAS UTILIZADAS NO QUESTIONÁRIO	173
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	175
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO	176
APÊNDICE D - DADOS OBTIDOS NOS QUESTIONÁRIOS	179
APÊNDICE E - DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS	180
ANEXOS	181
ANEXOS A- PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA -CEP	181

¹ Esta categoria apresenta-se entre aspas, pois foi termo utilizado pelo sujeito na entrevista.

² Esta categoria apresenta-se entre aspas, pois foi termo utilizado pelo sujeito na entrevista

NOTAS INTRODUTÓRIAS: APRESENTAÇÃO ACADÊMICA³

As notas relacionadas para apresentação desta dissertação decorrente do processo de mestrado versam, antes de tudo, sobre minha trajetória pessoal no campo da pesquisa. Aqui, reúno alguns elementos de minha caminhada acadêmica que culminaram no material apresentado e, principalmente, que contribuíram para o meu processo de formação como pesquisadora em nível de mestrado e como Psicóloga Escolar e Educacional.

A iniciação à pesquisa e minha inserção no campo científico decorrem de investimentos empreendidos no decorrer da minha atuação profissional junto à Coordenadoria de Psicologia Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no acompanhamento e monitoramento do trabalho dos (as) Psicólogos (as) Escolares e Educacionais do Projeto AJA ao longo dos últimos cinco anos, e está intrinsecamente relacionada aos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE-UFMS), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Sônia da Cunha Urt.

Contudo, meu apreço pelo problema da pesquisa, qual seja a violência que se manifesta na escola, teve início bem antes de eu tratar do tema no contexto da academia, acredito que tenha relação com minha história pessoal. Morei em um bairro periférico, com alto índice de violência, sempre permeado pelas mazelas sociais e cursei a educação básica na escola pública da região. Dessa forma, experienciei as mesmas dificuldades que ainda hoje os alunos do ensino público enfrentam para acessar as universidades públicas - federais ou estaduais.

Neste contexto, não tive muitas opções a não ser tentar ingressar em instituições de educação superior privada. Por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior -FIES, programa do Ministério da Educação do Brasil, criado em 1999, iniciei a graduação em Psicologia, no ano de 2003, na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP. Compreendo que minha entrada na universidade só foi possível em razão do movimento de expansão do ensino superior brasileiro que possibilitou a inserção neste nível de ensino de estudantes pertencentes a grupos antes pouco presentes na educação superior, como em meu caso.

Assim, ao chegar à universidade conheci a Psicologia de raízes positivistas, uma tradição nos cursos brasileiros de formação de psicólogos, e me deparei com teorias que nos foram apresentadas como verdades absolutas e inquestionáveis, sem um contraponto crítico e

³ Nesta nota introdutória utilizo a primeira pessoa do singular para as referências pessoais.

sem maiores reflexões, fui conduzida por este caminho deveras sedutor, de empoderamento do profissional de psicologia. No entanto, ao concluir a graduação e me lançar no mercado de trabalho percebi que os desafios impostos para execução de uma prática com enfoque basicamente clínico seriam muitos, considerando minha condição econômica, não dispunha de recursos financeiros para montar um consultório, por exemplo.

Foi então que fui à procura de emprego e encontrei uma oportunidade na Secretaria de Assistência Social junto ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS. Os atendimentos nesta unidade pública de Proteção Social Especial de média complexidade são relacionados às situações de violação de direitos, tais como violência intrafamiliar, abuso e exploração sexual, situação de rua, cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto por adolescentes em conflito com a lei, trabalho infantil, contingências de idosos e pessoas com deficiência em situação de dependência com afastamento do convívio familiar e comunitário, discriminação em decorrência da orientação sexual e/ou raça/etnia, dentre outros, realidade bem distante daquela apresentada na universidade.

Trabalhei neste local especificamente com o Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Neste contexto, comecei a ter contato com os fenômenos sociais que perpassam os sujeitos que chegam ao CREAS, fenômenos estes que não são prerrogativas de populações pobres, mas a exclusão social e/ou a vulnerabilidade social está presente nas muitas histórias que se ouvem nos CREAS.

Foi uma experiência marcante e transformadora que contribuiu muito para a minha formação profissional. Dessa maneira, engajei-me em diferentes iniciativas voltadas as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, buscando compreender a fundo um contexto que não conhecia e procurava entender qual seria a contribuição da psicologia nesse segmento, dentro de um trabalho de natureza interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional. Foram diversos os desafios neste caminho.

As parcerias com instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente e a apropriação da legislação pertinente aos temas foram muito significativas em minha trajetória. Em 2014, por meio de meu envolvimento e atuação nesta área, fui convidada pelo Juiz titular da vara da infância à época, para compor a recém criada equipe do programa Justiça Restaurativa na Escola⁴, que atenderia casos de violência manifesta

⁴ O programa Justiça Restaurativa na Escola é uma parceria do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Estado de Educação de MS, firmado por meio do Acordo de Cooperação Técnica nº 03.049/2016, tem como objetivo prevenir e resolver os conflitos no espaço escolar, fomentar o exercício do diálogo respeitoso entre os atores educacionais, estimular a vivência de valores e o desenvolvimento integral dos estudantes

no ambiente escolar, visando a resolução pacífica dos conflitos e evitando, assim, a judicialização das condutas dos estudantes.

Passei, por conseguinte, a desenvolver um trabalho mais próximo às escolas da Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul e, neste curso, encontrei diversas situações que escancararam as desigualdades vividas na sociedade de classes, dentre elas a grande polêmica que tomava conta do contexto social na época, a violência nas escolas, inclusive sendo muito explorada pela mídia.

Esta experiência impulsionou-me na busca por explicações sobre as causas da violência no ambiente escolar e algumas reflexões críticas sobre a forma de resolução de conflitos neste contexto. Permaneci no programa até meados de 2016, quando, por uma decisão política, o programa sofreu solução de descontinuidade, impedindo profissionais contratados para exercer tais funções.

Depois de ser demitida da função, fiquei alguns meses desempregada, arrisquei o aluguel de um espaço para desenvolver práticas clínicas a fim de gerar renda para as despesas familiares. No mesmo ano, fui trabalhar como professora convocada na Secretaria de Estado de Educação, para exercer a função de psicóloga educacional do órgão central, junto ao projeto de correção de fluxo, curso AJA-MS, onde me encontro até o presente momento.

As atividades desenvolvidas com os psicólogos demandam questões que sempre me provocaram inquietações. A participação no GEPPE proporcionou o aprofundamento na teoria crítica em psicologia escolar, onde fui apresentada à Psicologia Histórico-Cultural, que só conheci na graduação superficialmente, o que me impulsionou a novas reflexões sobre o processo educativo e o interesse pela pesquisa. Minha relação com atores diversos e em entidades da sociedade civil, no campo da defesa de direitos de crianças e adolescentes e o foco dado aos temas a ela relacionados também contribuíram para essa mudança de visão sobre os fenômenos escolares.

Ingressei em 2020 no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e, no âmbito acadêmico, sentimos muito o impacto da desoladora pandemia, decretada em 11/03/2020⁵ pela Organização Mundial de Saúde (OMS), cujo primeiro caso no Brasil foi confirmado em 26/02/2020, que mudou a vida de muitas pessoas pelo mundo todo. Em meio a um mestrado pandêmico, vi-me desafiada a desempenhar os diferentes papéis sociais simultaneamente, uma exacerbada demanda de energia e a necessidade de reorganização pessoal.

⁵ www.gov.br

Pelo meu pouco conhecimento do campo de pesquisa, não sabia ao certo qual seria meu objeto de estudo, qual direção tomar, qual caminho seguir. Meu projeto inicial, aprovado no processo seletivo, foi pesquisar sobre a Justiça Restaurativa na escola, ou seja, meu interesse foi compreender as violências que se manifestam na escola ou questões relacionadas à violação de direitos de crianças e adolescentes. Após o ingresso no programa, por meio das disciplinas e orientações, meu projeto de pesquisa foi se delineando, como consta neste relatório.

Enfim, como não poderia deixar de ser, todo esse percurso não foi fácil, o período pandêmico, o qual ainda estamos vivenciando no momento da escrita desta dissertação, e que ceifou mais de 600 mil vidas somente no Brasil, trouxe intempéries, angústias e desafios diversos a toda a humanidade. Contudo, neste cenário, vejo-me com um importante caminho trilhado em busca de ferramentas que podem ser usadas como lente interpretativa da realidade social, com vistas à emancipação humana.

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.”

Eduardo Galeano.

1. INTRODUÇÃO

A corrente impetuosa é chamada de violenta.
Mas o leito do rio que a contém
Ninguém chama de violento.
A tempestade que faz dobrar as bétulas
É tida como violenta; E a tempestade que faz dobrar
Os dorsos dos operários na rua?
Bertold Brecht

A Psicologia Escolar e Educacional é um campo de conhecimento que, por meio de seu arcabouço teórico-metodológico, visa contribuir com o processo de escolarização, tendo um olhar para o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos, incorrendo em um trabalho direcionado para todos os atores educacionais. Nesse percurso, diferentes demandas do cotidiano escolar surgem a esses profissionais.

A escola, ambiente profícuo para interações sociais e para as mais diversas manifestações, é a instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral dos indivíduos como possibilidade emancipatória do sujeito. Conforme afirma Saviani (2003, p. 21): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Em que pese a natureza e a especificidade da educação, ainda hoje se convive com sérios problemas nessa área que incidem em dificuldades no processo educativo, como exemplo as situações de violência que se manifestam na escola. Os números apresentados no último Atlas da Violência no Brasil (2020) mostram que 30.873 jovens foram vítimas de homicídios no ano de 2018, o que significa uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens e 53,3% do total de homicídios do país.

No Brasil, os homicídios são a principal causa de mortalidade de jovens (pessoas entre 15 a 29 anos). Esse fato mostra o lado mais perverso do fenômeno da mortalidade violenta no país. Os dados suscitam uma preocupação que há anos permeia o contexto educacional e refletem na prática de profissionais que atuam na Educação Básica.

Dados da crescente violência, em suas diferentes formas, precisam ser analisados e considerados na elaboração de estratégias de enfrentamento a essa mazela social que acaba por atingir a todos, mas principalmente as classes menos favorecidas, tidas muitas vezes a sua condição socioeconômica como a raiz do problema. Vale ressaltar que a violência, na forma como se apresenta hoje não é restrita à escola, mas nela se manifesta como em outros espaços

e agrupamentos sociais, considerando que o ser humano se relaciona, participa também de instituições e realiza outras atividades.

Antes da suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia da COVID-19, a frequência de notícias relacionadas às situações de violência era alta e preocupante, como apontam os dados da pesquisa do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo- UDEMO, intitulada *Violência nas escolas*, os resultados apontam que 84% dos professores já sofreram algum tipo de violência. Contudo, essa situação parece não ter desaparecido com as estratégias de ensino remoto, pode-se dizer que ela tomou outras formas, sendo notória, por exemplo, sua manifestação nas redes sociais, envolvendo estudantes e professores.

Com base no exposto, pode-se dizer que a violência acaba por atingir a todos que estão na atividade de ensino ou que trabalham em prol de sua realização, como também os que se constituem como público alvo. Assim, questionamentos de como fazer, o que fazer e a quem recorrer surgem também entre os atores educacionais e, neste contexto, a Psicologia Escolar e Educacional é interpelada a contribuir e a propor alternativas ao seu enfrentamento.

A hipótese inicial é que a violência vem sendo tratada nas escolas de maneira individualizante e, pode-se dizer que, culpabilizar o estudante como sendo dotado de uma personalidade violenta seja resultado de explicações reducionistas e direcionadas por questões ideológicas que desconsideram os fatores sociais envolvidos na complexidade da manifestação da violência. Esta explicação também se estende como uma justificativa para as diversas mazelas sociais.

Dessa forma, o contexto escolar requer atenção dos profissionais da Psicologia Escolar e Educacional, visto que as intervenções neste espaço supõem a compreensão dos fatos intra e extraescolares que engendram os fenômenos.

Vinculada à atuação do (a) psicólogo (a) escolar está a expectativa do fazer clínico na educação e o papel do psicólogo como “resolvedor de problemas”, enviesados por uma visão liberal e ideologizada de indivíduo e de educação, que tem suas raízes na gênese da Psicologia. Essa expectativa ainda hoje é recorrente e um desafio para a atuação profissional, pois se espera proposituras frente à demanda por entenderem a psicologia como a ciência que se limita ao estudo dos comportamentos considerados “normais” e “patológicos”.

Este cenário conduz, muitas vezes, à limitação da atuação profissional à função inicial da psicologia na educação, que tinha como foco o comportamento do estudante, ou seja, uma psicologia do escolar, conforme descrevem Meira e Antunes (2003).

No entanto, os estudos realizados por autores de uma concepção crítica de Psicologia, que rompe com a posição ideológica da psicologia de traduzir desigualdades socialmente produzidas em problemas individuais, e compromete-se com a transformação social e com o processo de humanização dos indivíduos, defendem que os (as) psicólogos (as) que atuam no contexto escolar podem desenvolver ações críticas que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas neste ambiente, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores (FACCI, 2004).

O entendimento de uma psicologia crítica também é apresentado por autores que trabalham a partir de estudos empreendidos pela Psicologia Histórico-Cultural. A esse respeito, a atuação crítica do (a) psicólogo (a) escolar precisa retirar o caráter patológico da análise da violência na escola e recuperar a historicidade negada aos fatos em meio às questões da cotidianidade escolar. Compreende-se, com isso, que é necessário abarcar o fenômeno da violência em sua dinâmica e estrutura, pois se considera uma conduta essencialmente histórica e social.

Martins (2003) salienta que a escola é um palco das relações sociais e afirma que o trabalho do (a) psicólogo (a) neste ambiente deve considerar essas inúmeras referências, portanto, devem considerar a complexidade que envolve o espaço escolar.

Considerando o exposto, esta pesquisa tem como objetivo **investigar a concepção de Psicólogos (as) de um projeto de correção de fluxo acerca da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e analisar as práticas utilizadas por estes profissionais frente às demandas de violência que se manifestam na escola**. O que fazem, como fazem, e o que precisam fazer ainda, foram alguns dos questionamentos utilizados.

Estas questões trouxeram indagações e o desejo de compreender melhor a atuação dos profissionais frente à questão da manifestação da violência na escola e, assim, elencou-se como objetivos específicos: compreender o contexto histórico da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e as práticas profissionais desenvolvidas na atualidade, considerando-se que é fundamental trazer ao centro das discussões as transformações que ocorreram neste campo do conhecimento e propor análise dos pontos de referência da atuação do profissional atualmente, conhecer as ferramentas utilizadas pelos psicólogos escolares no enfrentamento à violência e discutir elementos teórico-metodológicos para a atuação do (a) psicólogo (a) escolar frente à violência na escola embasados na teoria que subsidia esta pesquisa. Com essa proposta entende-se que o estudo do tema se torna pertinente dada à ascensão da violência que se manifesta na sociedade e no ambiente escolar, conforme dados já citados.

Para fundamentar as análises, esta pesquisa utilizou a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que apresenta subsídios teórico-metodológicos para a formulação, apreensão e análise do problema, e para proposição de alternativas para o seu enfrentamento, uma vez que considera o homem em um processo constante de formação.

Defende-se a tese da formação social do psiquismo e ressalta nesse processo, a relevância que a educação escolar imprime no desenvolvimento integral do indivíduo, considerando que este se dá sob condições históricas e sociais específicas aos espaços geográfico-culturais e aos aspectos econômicos da população atendida.

Considerando a complexidade do espaço escolar, apreende-se que a noção de violência abrange situações muito diferentes, por essa razão é preciso designar aqui os sentidos empregados nesta pesquisa em relação ao termo. Pondera-se que várias são as formas para compreender e analisar a violência, sob diferentes enfoques teóricos.

Nesta pesquisa reconhece-se que a violência é constituída historicamente, a partir da forma como os homens se organizam na materialidade das relações sociais, com base nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético.

A Psicologia Histórico-Cultural, ao defender o desenvolvimento humano e de seu mundo psicológico como uma conquista da sociedade, permite entender que a palavra violência pode ter um significado universal, porém os sentidos que lhe são atribuídos variam de acordo com os diversos contextos ao qual se insere.

Ressalta-se que se utiliza violência como uma “palavra-valor”, conforme define Charlot (2002) e uma palavra que implica referências éticas, culturais e políticas. Portanto, com base nessa definição é preciso entendê-la dentro de um contexto, onde os indivíduos apontam e designam o que se constitui como violência para eles.

A pesquisa foi realizada junto aos Psicólogos Escolares e Educacionais de Mato Grosso do Sul, vinculados ao Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem – AJA/MS, projeto de correção de fluxo escolar ofertado pela Secretaria de Estado de Educação.

O Projeto AJA-MS foi aprovado pela Resolução/SED MS n. 3.801, de 07 de dezembro de 2020, publicado no Diário Oficial de MS n. 10.343, de 08/12/2020. Está presente, atualmente, em 51 escolas da Rede Estadual de Ensino e atende adolescentes e jovens de 15 a 22 anos, oriundos do ensino regular com distorção de idade-série.

Fundamenta-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que no artigo 208 assegura que a Educação Básica será ofertada inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da

educação nacional, assegurou, também, que o atendimento educacional deve considerar as características do jovem estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante a oferta da educação escolar regular.

Para a execução do Projeto, cada escola habilitada para desenvolvê-lo, possui uma equipe com formação específica ou afim para ministrar os conteúdos das áreas de conhecimento dos componentes curriculares dos blocos de aprendizagem, conforme base nacional comum e parte diversificada. A equipe multidisciplinar é composta pelo diretor da escola, coordenador de projeto, assessor de projeto e psicólogo (a) escolar e educacional.

A proposta é voltada para jovens estudantes com necessidades educacionais específicas, comunidades indígenas, quilombolas, do campo, ribeirinhas e de periferias urbanas. Assim, o Projeto tem como finalidade proporcionar aos jovens estudantes possibilidade de acesso ao sistema educacional e a continuidade do processo educativo, visando uma formação cidadã, diante da pluralidade cultural existente em seu modo de vida, objetivando a formação participativa, crítica e decisiva na vida social.

Grande parte dos estudantes atendidos pelo Projeto AJA são adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade social, destacando-se aqueles que estão em conflito com a lei ou sofrem violações de direitos e violências das mais diversas. Os jovens alcançados pelo Projeto AJA são jovens que estão fora do tempo e do espaço da escolarização, a chamada distorção idade-série.

Nessa direção, de acordo com Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), são esses jovens que ficam apenas com as “migalhas” da sociedade e que, apesar disso, demonstram por meio da permanência no curso de correção de fluxo que a escola ainda apresenta valor importante em sua vida. Pode-se dizer que esses sujeitos são os jovens do fracasso, que não demonstram proximidade com a cultura escolar, imersos no perverso mecanismo no qual a desigualdade social e escolar reforça a culpabilização dos jovens e eliminam a responsabilização da sociedade e do modo de produção capitalista.

Importante ressaltar que, se deve compreender o significado de violência para essa população específica, conforme nos assevera Debarbieux (1998) que não se pode definir o que é violência sem considerar o que pensam os envolvidos no ato. Dessa forma, entende-se que o projeto AJA se constitui como campo profícuo, por suas especificidades, para o desenvolvimento desta pesquisa.

As estratégias metodológicas da pesquisa foram constituídas nas seguintes fases: inicialmente realizou-se o levantamento bibliográfico sobre a temática, em seguida a aplicação do questionário de pesquisa a todos os 51 profissionais psicólogos (as) vinculados ao Projeto

AJA/MS, depois a aplicação de entrevistas semi-estruturadas que foi realizada com uma amostra de 10% do total de profissionais, totalizando 05 participações posteriormente realizou-se a organização e análise dos dados.

Salienta-se que a pesquisa teve início no período pandêmico, que começou em março de 2020, logo houve a suspensão do ensino presencial e o início do ensino remoto. Contudo alguns dados coletados nas respostas ao questionário e nas entrevistas, referem-se às situações vivenciadas pelos participantes no período anterior à pandemia, quando não havia suspensão das aulas presenciais.

Buscando fundamentos teóricos para embasar as reflexões, a pesquisa será assim apresentada: no primeiro capítulo discutem-se algumas considerações sobre a Psicologia Escolar e Educacional, com um recorte do percurso histórico desta psicologia no Brasil; alguns pressupostos da Psicologia Escolar Educacional e apontamentos da prática profissional e por último, o caminho percorrido até a promulgação da Lei n.13.395, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

No segundo capítulo, está expressa a fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural como subsídio para pensar a escola e sua função social, do mesmo modo a atuação do (a) psicólogo (a) na escola. No terceiro capítulo, discute-se a instituição escolar, a violência e as possibilidades de enfrentamento sob a ótica da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e, por fim, apresenta-se um levantamento das produções nas revistas da ABRAPEE e no Grupo de Trabalho de Psicologia na Educação da ANPED.

No quarto capítulo, apresenta-se o caminho percorrido durante a pesquisa descrevendo os sujeitos, o método utilizado e a análise dos dados encontrados. Ao final, serão expostas considerações finais sobre a pesquisa, as referências, apêndices e anexos da dissertação.

CAPÍTULO 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

O propósito desta pesquisa é analisar a atuação do (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional frente às problemáticas vivenciadas na escola, com foco nas situações de violência e, nesse caminho, julga-se necessário compreender a constituição histórica da Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto, concebe-se que examinar o papel desempenhado pela escola e pela educação no contexto do desenvolvimento do país, considerando os modelos econômicos vigentes, permite encontrar alguns pontos de referência à compressão desta constituição.

Esse percurso, conforme observado por Patto (1987), esteve permeado por condições concretas e determinadas e, ao longo dos últimos anos, é possível observar mudanças significativas nas legislações, decretos e resoluções que impactam diretamente na atuação de psicólogos na escola da atualidade.

Neste capítulo será realizado, no primeiro item, um recorte da retomada histórica da Psicologia Escolar e Educacional, incluindo, no segundo item, uma discussão sobre as práticas do (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional na atualidade, por fim, discute-se o caminho percorrido até a promulgação da Lei nº 13.935/2019.

1.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL

Apresenta-se aqui um retrato do percurso histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, uma vez que se entende ser fundamental trazer ao centro das discussões as transformações que ocorreram neste campo do conhecimento para análise dos pontos de referência da atuação do profissional atualmente.

Defende-se que tais mudanças devem ser observadas a partir do contexto histórico no qual estão inseridas visto que, é esta análise que permitirá a compreensão da constituição histórica desta área de atuação.

A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil foi protagonizada por grandes pesquisadores e estudiosos da área como Lourenço Filho, Helena Antipoff, Maria Helena Novaes, Geraldina Porto Witter, Samuel Pfromm Netto, Maria Helena Souza Patto, Raquel Guzzo, entre outros. Recorre-se, nesse recorte da trajetória histórica apresentado aqui, aos estudos de Elizabeth Yazzle (1997), Maria Helena de Souza Patto (1981, 1984, 1987), Marilene Proença de Souza (2010, 2014), Marisa Meira (2003), Elenita Tanamachi (2000) Mitsuko Antunes (2003, 2021) e Débora Barbosa (2011, 2021).

Entender a Psicologia Escolar e Educacional na atualidade requer compreender a perspectiva que tomou a ciência moderna no início do séc XX, que se estabeleceu a partir do modelo positivista. Salienta-se que o percurso deste campo de atuação no Brasil não aconteceu de maneira separada da história da Psicologia Geral. As ciências humanas em geral, em seu caminho, e a psicologia em particular, não se dão acima da história política, social e econômica do lugar em que foram produzidas. A Psicologia Geral é um dos elementos constitutivos da história brasileira, e está implicada nos rumos por ela tomado numa relação dialética.

O entrelaço, no Brasil, entre a psicologia e a educação ocorreu no início do século XX a partir da necessidade de se estudar sobre determinadas questões importantes, tais como o rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, entre outras; no entanto, somente nos anos 40, foi instituída como prática profissional e, desde de 1980, a área vem passando por um intenso movimento de críticas e de questionamentos sobre o perfil profissional e as propostas de atuação.

No que se refere às práticas, a atuação do psicólogo era limitada à mera aplicação de técnicas, transferindo práticas individualizadas de consultório para a escola pública. De acordo com Yazlle (1997), esse modelo foi consagrado pela sociedade contemporânea, plasmando-se na história na sociedade brasileira e originou-se, fundamentalmente, pela influência de duas vertentes: o Movimento Escola Nova e a medicina de concepção higienista. Não obstante, antes de adentrar na discussão sobre as vertentes que influenciaram a atuação profissional, é relevante situar o desenvolvimento da psicologia geral e como esta foi construída, a nível mundial, sobre influências da ciência positivista.

O marco que ensejou os estudos do comportamento humano, sob a ótica das ciências físicas e biológicas, foi a criação do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Leipzig, por William Wundt, em 1879. Precedido pelas ideias revolucionárias publicadas por Darwin, no bojo de uma sociedade pós-revolução industrial que emergia a superação dos dogmas da Igreja pelo pensamento científico.

Surgia, neste contexto, uma nova sociedade burguesa: a classe média ascendente, baseada no racionalismo iluminista, que encontrava nas relações capitalistas e nos princípios do liberalismo - princípios do individualismo, da liberdade, da igualdade de oportunidades, da propriedade e da segurança - meios para legitimar seu poder e favorecer sua classe social e assim consolidar um projeto burguês de sociedade, que para seu pleno desenvolvimento, demandava ordem e progresso (YAZLLE, 1997).

Nesta perspectiva, as formas de adaptação dos indivíduos ao meio e as formas de controle desta relação passam a ser o foco da investigação científica, reduzindo o homem a

comportamentos, fenômeno passível de ser estudado em laboratório. Nessa direção, Yazlle (1997) argumenta que:

Vemos então que historicamente a psicologia surge sob uma perspectiva de ciência descontextualizada, desconsiderando os determinantes sociais do fenômeno humano, preocupada com a ordem e as leis e com padrões Gerais de comportamento estabelecidos estaticamente, em comum com a razão instrumental é, pois, uma psicologia comprometida com a ordem e o controle; em suma, comprometida com um projeto social burguês e com regras sociais decorrentes do capitalismo (YAZLLE, 1997, p. 14).

A educação, neste cenário, se constituía como necessidade apenas das classes dominantes, desvelando a contradição envolta na proposta da sociedade burguesa do século XIX na Europa que acreditava na educação formal como a instância que poderia materializar o ideal de igualdade de oportunidades, como pode ser percebido no excerto:

Esta classe dominante que passa a reivindicar a escola pública, como redentora da humanidade, capaz de oferecer igualdade de oportunidades a todos independente das classes sociais. O proletariado, recém-saído do campo é introduzido nas cidades, muito mais do que escolaridade necessitava e organizar-se internamente para assimilar uma mentalidade urbana que lhe era desconhecida (trabalho noturno, trabalho de mulheres e crianças nas fábricas, ausência de proteção de leis e etc.) vindo a constituir-se em um contingente miserável na vida das cidades (YAZLLE, 1997, p 14).

Yazlle (1997) continua revelando que, em pouco tempo, as contradições próprias da sociedade se encarregaram de desvelar o poder da educação em ocultar as desigualdades, restando então a saída de apelar às explicações científicas a determinação das diferenças sociais. Dessa forma, foi se construindo, sob a perspectiva positivista e racionalista, as explicações dos contrastes baseados nas características individuais. Em outras palavras:

A educação dada pela escola se propunha a oferecer oportunidades iguais para todos os indivíduos em uma sociedade democrática: aqueles que não usufruíssem dessas oportunidades estariam revelando desigualdades individuais, determinadas por condições pessoais como as de caráter racial, cultural, biológico, psicológico ou outras (YAZLLE, 1997, p. 14).

Reúne-se, desta maneira, uma psicologia positivista e um modelo liberal de educação que se uniram para desenvolver leis gerais de adaptação e normatização dos indivíduos. Foi neste contexto que os registros bibliográficos apontam as primeiras atividades da psicologia aplicadas às práticas educacionais.

Os trabalhos desenvolvidos por Francis Galton, na Inglaterra, constituem um marco na relação da psicologia com a educação. O professor e antropólogo inglês desenvolveu, instrumentos de mensuração para aspectos da aprendizagem, destacou-se por propor a utilização de ferramentas estatísticas para o estudo das diferenças e herança humanas de inteligência, e introduziu a utilização de questionários e pesquisas para coletar dados sobre as comunidades humanas. Como pesquisador da mente humana, fundou a psicometria e propôs o

desenvolvimento de testes de inteligência para selecionar homens e mulheres brilhantes, destinados à reprodução seletiva. O primeiro livro de Galton com importância para a psicologia foi o “Hereditary Genius”, de 1869.

No Brasil, a educação inicia sua caracterização no período histórico denominado Brasil colônia, que compreende os anos de 1549 a 1808. Com a chegada dos portugueses a educação era promovida pelos jesuítas e tinha por principal desígnio catequizar e proporcionar a educação aos indígenas e dos recém-chegados ao Brasil.

A nação brasileira teve sua cultura forjada pelos jesuítas e, segundo Antunes (2003), a aprendizagem era controlada por prêmios e castigos e tinha como objetivo “moldar”, “dominar” as crianças aos propósitos dos colonizadores. Os educadores enviados ao Brasil com este objetivo foram se responsabilizando, posteriormente, pela educação das elites.

Maria Helena Souza Patto (1984), referência nacional pela sua visão crítica da psicologia moderna, apresentou a aproximação entre psicologia e educação, demarcando alguns momentos da história do Brasil, sempre traçando o paralelo entre as condições econômicas, políticas e sociais do momento concreto, visando compreender qual o papel da psicologia neste contexto.

A Primeira República é o primeiro período histórico apresentado por ela, que ocorreu entre os anos de 1906 a 1930. Nesse período, a maioria da população brasileira não tinha acesso ao ensino, o analfabetismo era característico e o sistema econômico vigente era o modelo agroexportador e a mão de obra ofertada era a não qualificada. Neste cenário:

A psicologia desenvolve-se, então, em laboratórios, anexos a escolas ou a instituições para escolares, voltada para a experimentação à maneira europeia, praticada por membros da burguesia local, quase sempre formada na Europa, ou por pesquisadores europeus importados (PATTO, 1984, p. 75).

O segundo período sintetizado por Patto (1984), abrange o período entre a década de trinta e a década de sessenta com iminente necessidade de mão de obra qualificada para o fortalecimento do sistema econômico vigente. A psicologia, nesse período, se caracteriza pela prática do diagnóstico e tratamento da população escolar, realizando a seleção dos “mais aptos”, seja para ingresso no sistema de ensino, seja para o progresso nos estudos ou para diferentes níveis profissionais. Para tanto, utilizava-se de testes psicológicos seguindo uma lógica eurocentrista de psicologia. A autora declara que:

Tal atividade, no entanto, não se dá em larga escala, restringindo-se ao âmbito das crianças encaminhadas às clínicas do Estado e do Município, à avaliação da prontidão e do nível intelectual (às vezes, na própria escola, através de aplicações coletivas) numa parcela ainda reduzida do total de ingressantes nas escolas de ambas as redes e a orientação vocacional dos jovens que procuram os serviços de orientação (p. 56).

Nesse período, dava-se a passagem de uma sociedade agrária para a urbano-industrial e o momento foi marcado pelo desenvolvimento da ideologia nacional desenvolvimentista, com a perda do poder econômico e político da burguesia paulista do café, ao que:

A orientação desenvolvimentista e nacionalista, com ênfase na industrialização, encontra terreno fértil durante a crise econômica que assolou o mundo capitalista no final dos anos 20, durante a década de 30 e no decorrer da primeira metade da década de 40, anos da segunda guerra mundial. E estes acontecimentos mundiais criam as condições propícias à expansão da produção capitalista interna, consubstanciada no modelo econômico de substituição das importações (PATTO, 1984, p. 56).

Esse marco econômico e político no Brasil trouxe importantes transformações ao sistema educacional da época, com o surgimento dos movimentos nacionais de educação popular. A política de "massas" aparece e busca satisfazer as exigências da população, agora urbana, e promover as condições favoráveis a um projeto industrial capitalista. A educação passa a ser pensada para todos, como uma condição para o desenvolvimento nacional. A psicologia, nesse momento, tinha a marca do "ajustamento", as mudanças demandavam uma nova educação com significativa influência de teorias baseadas no movimento eugenista e higienista (PATTO, 2008).

Patto (1981), descrevendo essas transformações do sistema educacional, elencou alguns tópicos importantes, quais sejam: 1) as reformas educacionais buscaram atingir a maior parte da população, porém de forma populista, pois o povo não participava das decisões; 2) foi criado o Ministério da Educação; 3) a Reforma Francisco Campos organizou o ensino em primário, secundário e superior, que também permitiu a possibilidade para a criação de universidades; 4) foi aberta a Universidade de São Paulo, grande centro formador de profissionais; 5) a regulamentação das escolas técnicas por meio da Constituição de 1937; em 1942 a Reforma Capanema, reorganizou o ensino secundário dividindo-o em ciclos, primeiro o ginásial e segundo o clássico ou científico. Sendo que esse contexto se tornou campo fértil para a constituição da Psicologia como ciência e profissão, assim como da Psicologia Educacional e Escolar.

Por consequência, antes da regulamentação da profissão no Brasil, que aconteceu em 1962, a psicologia tinha influência de outras áreas como as ciências biológicas, a medicina e a própria educação. A psicometria, nesse momento histórico, estava em destaque e as pessoas tinham sua capacidade intelectual e aptidões medidas, analisadas e segregadas numa espécie de seleção, usando como base a teoria da evolução de Darwin. Como resultado dessa prática, houve a biologização dos problemas escolares, a qual os estudantes eram classificados de acordo com sua "normalidade" ou "anormalidade" (PATTO, 2008).

Patto (1984) continua sua periodização apresentando o período, com início na década de setenta, já em plena vigência do modelo econômico de internalização do mercado e no bojo das novas necessidades de mão de obra qualificada, a reorientação do sistema educacional para suprir as demandas materiais e ideológicas daquela época. Neste cenário, de acordo com a autora, a psicologia passa a ser praticada nas escolas, de modo mais ofensivo, atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população da educação básica. A respeito deste tema, a estudiosa coloca que:

Embora a psicologia já estivesse presente junto à rede oficial de ensino em algumas regiões do país nas últimas décadas, é na vigência da década de 70 que as autoridades educacionais passam a solicitar a participação mais efetiva do psicólogo no processo escolar (p. 55).

Desta forma, compreende-se que a psicologia aplicada à educação nas décadas de sessenta e setenta, do século XX, foi marcada como a Psicologia “do escolar”, onde o foco era a identificação das características individuais que influiriam no processo de aprendizagem. As práticas profissionais direcionaram-se para aqueles que não aprendiam, para a “criança problema” que não aceitava as regras da escola, fundamentada nas pesquisas que se voltavam para encontrar na criança e em seu desenvolvimento ou nas questões socioeconômicas as razões para não aprender.

Como indica Antunes, Santos e Barbosa (2021, p. 25), a consequente culpabilização do aprendiz por não aprender estabeleceu uma forma de psicologismo na educação que foi “extremamente pernicioso, por ser legitimador de um sistema educacional desigual, segregatório e excludente.” As autoras descrevem que foi no seio do psicologismo que surgem as críticas e se expande a chamada psicologia escolar crítica:

O psicologismo que versava e predominava nos discursos hegemônicos, no entanto, tornou-se, aos poucos, alvo de críticas profundas, bem fundamentadas e legítimas de educadores, sendo consideradas inicialmente por um pequeno grupo de psicólogos e logo se refletindo na produção acadêmica e nas entidades representativas da área, vindo a expandir-se e consolidar-se sob a égide do que se estabeleceu denominar psicologia escolar crítica (ANTUNES, SANTOS E BARBOSA, 2021, p. 25)

É no bojo dessas transformações que, na década de 1980, o movimento de crítica foi inaugurado na Psicologia Escolar por meio das pesquisas e estudos de Maria Helena Souza Patto. Em 1981 ela defendeu a tese de doutorado, que foi publicada em 1984 com o título *Psicologia e Ideologia*. A tese de Patto marca o início da ruptura com o modo de entender as dificuldades escolares a partir de uma perspectiva reducionista, predominante à época.

Este movimento de crítica tinha como finalidade romper com a postura tradicional que classificava e adaptava os estudantes com dificuldades de aprendizagem, com base no modelo

positivista que fortalecia, desta maneira, a desigualdade social e a exclusão, direcionando o problema das questões sociais para os indivíduos. De acordo com o CFP (2013):

Esse processo de discussão no interior da Psicologia vai tomando corpo em um momento político nacional propício para a discussão teórico-metodológica sob uma perspectiva emancipatória e enraizada na realidade social. Pois, nesta mesma década, nos anos 1980, intensificaram-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como movimentos de trabalhadores metalúrgicos, movimentos de professores, movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação dos partidos políticos (p. 27 e 28).

Todo esse contexto possibilitou reflexões e discussões tais como: a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia. Dessa maneira, a Psicologia Escolar e Educacional passou a ser questionada nas suas bases epistemológicas e nas suas finalidades. Nesse sentido, Costa (2014) argumenta:

A Psicologia se desenvolve e se consolida no país à medida que é solicitada a responder sobre os fenômenos psicológicos e sua articulação com o processo educativo. Ganha espaço, portanto, quando suas elaborações subsidiam a prática pedagógica e auxilia os professores a compreenderem as relações de ensino e aprendizagem. Contudo, só pode desenvolver-se a partir das demandas construídas histórica e socialmente. O início da atuação da Psicologia no país caracterizou-se a partir de um viés burguês e elitista, sem nenhum compromisso com as classes populares, que nem mesmo chegavam a conhecê-la. Se a Psicologia, de maneira geral, só pôde surgir no seio da sociedade burguesa imersa em explicações e concepções estruturalmente dicotômicas, a Psicologia Educacional no Brasil teve sua trajetória traçada a partir dos interesses econômicos e políticos de controle social. Entendemos também que o caminho trilhado pela Psicologia junto à educação é ferramenta que lança luz à atuação do psicólogo escolar na atualidade (COSTA, 2014, p. 29).

Barbosa (2011), embasada em entrevistas e pesquisas historiográficas com os precursores da Psicologia Escolar no Brasil, também apresenta uma proposta de periodização do histórico da Psicologia Escolar e Educacional, por meio da tese de doutorado intitulada: Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.

De acordo com a autora, os períodos correspondem às seguintes etapas: Etapa um - colonização, saberes psicológicos e Educação que ocorreu entre 1500 a 1906; Etapa dois - a psicologia e outros campos do conhecimento presente nos anos de 1906 a 1930; Etapa três - Desenvolvimentismo - a escola nova e os psicologistas na educação, período de 1930 a 1962; Etapa quatro - a psicologia Educacional e a Psicologia do escolar, de 1962 a 1981; Etapa cinco - o período de crítica, que aconteceu entre os anos 1981 a 1990; Etapa seis - a psicologia Educacional e do Escolar e a reconstrução, entre 1990 a 2000 e por último a etapa sete, caracterizada pela virada do século: novos rumos?

Retomando o percurso, os novos parâmetros teóricos inaugurados por Patto (1984) permitiram compreender o ser humano como ser social e desvelaram que os referenciais teóricos das práticas que vinham sendo desenvolvidas estavam na contramão das necessidades

da escola ou do escolar. Diversos estudos denunciaram o caráter excludente e culpabilizante das práticas educativas que atribuíam ao estudante a culpa pelo seu fracasso escolar.

O termo fracasso escolar foi utilizado por Patto (1987) ao chamar atenção para as questões macroestruturais do sistema econômico que se vinculam às políticas educacionais e ao cotidiano escolar, direcionando o foco das discussões aos processos que constituem o fracasso do estudante.

A partir da obra de Patto (1984) foram se consolidando perspectivas críticas em Psicologia Escolar. Ademais, as pesquisas em psicologia direcionaram-se para o estudo do fracasso escolar, tomando-o como um processo multideterminado, desmistificando a realidade social e cultural dos atores envolvidos no processo educacional. Nessa direção, Antunes, Santos e Barbosa (2021, p. 25) apontam que:

[...] as críticas ganharam força com a produção de vários teóricos que apontavam a necessidade da não individualização dos problemas no interior da escola, assim com a proposição de práticas pautadas no trabalho coletivo com os demais profissionais da educação, que buscava ampliar o objeto de investigação/falta dele na educação, a importância da formação continuada de professores e atenção as queixas escolares produzidas no interior da escola que contribuíram para a produção do fracasso escolar.

Essas transformações colocaram em evidência a necessidade de novas bases epistemológicas que pudessem problematizar a escola, pensar as relações entre o sujeito e o processo educativo, assim como analisar a função social da escola. Souza (2014) afirma que somente em meados dos anos 1990, as críticas passaram a se materializar em discussões teóricas e metodológicas em Psicologia Escolar e Educacional. Continua dizendo que:

[...] partindo de uma perspectiva histórico-crítica, de compreensão do fenômeno educativo, consideravam fundamental ter como base as finalidades da Educação e a presença de teorias psicológicas de aprendizagem, de desenvolvimento que contemplassem a complexidade da vida escolar e que respondessem aos desafios da constituição de indivíduos no âmbito da realidade social. A pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional passou, então, a compreender as relações escolares, o processo de escolarização e os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar (p. 126).

Nos anos da reconstrução (1990-2000), como denominado por Barbosa (2011), a produção de Patto “A produção do fracasso escolar”, de 1990 trouxe elementos para a nova perspectiva em psicologia chamada de perspectiva crítica. A partir dos anos 2000 há uma profícua produção de autores que defendem uma perspectiva crítica na psicologia escolar a exemplo de Guzzo (2007), Silva (2002), Meira e Antunes (2003), Miranda (2008), entre outros

Segundo Tanamachi (2000), as mudanças ensejadas pelo movimento de crítica significaram a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de psicologia e educação para romper com o reducionismo de sua atuação e de buscar pressupostos teórico-

metodológicos em uma psicologia mais crítica, comprometida com a transformação do sujeito humano.

Nesse caminho, Meira (2003) defende que não basta apenas adotar o discurso apresentado pela crítica, é necessário que a transformação proposta faça sentido e promova a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la.

Souza (2010) revela que existem várias polêmicas que constituíram e constituem o campo de atuação do (a) psicólogo (a) na escola, uma delas é em relação própria definição do campo. Essa discussão também é apresentada por autores como Antunes (2003), Meira (2000; 2003) e Tanamachi (2000). Esta última conceitua a Psicologia Escolar e Educacional como:

Área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional - escolar ou extra escolar, mas a ele relacionado - o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação (TANAMACHI, 2000, p. 85).

A esse respeito, Meira (2003) pontua:

Definimos a psicologia escolar como uma área de atuação da Psicologia que envolve o exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional em diferentes espaços sociais (diretamente na escola; em serviços públicos de educação e saúde; em universidades; clínicas; equipe de assessoria ou pesquisas, etc.) que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação deve fundamentar-se de forma consistente apropriando-se de diferentes elaborações teóricas (p. 61).

Pode-se entender atualmente a Psicologia Escolar e Educacional como uma área da Psicologia que se dedica à produção de conhecimentos e à atuação profissional em contextos educativos. Essa ciência tem como objeto de estudo o encontro entre o sujeito humano e a educação (MEIRA, 2003).

Com base no contexto apresentado, defende-se que a compreensão e a análise da dimensão histórica da Psicologia Escolar e Educacional oportunizam um exame crítico à função assumida pelo sistema escolar no desenvolvimento do país e da psicologia neste contexto, trazendo subsídios para atuação do (a) Psicólogo (a) na prática.

Entende-se que, apropriar-se do movimento histórico da Psicologia Escolar e Educacional é compreender que a escola passou por uma série de reformas resultantes de políticas públicas educacionais e que refletiram também no objeto de estudo da própria psicologia enquanto ciência.

Contudo, como sinaliza Antunes, Santos e Barbosa (2021, p. 30), após cinco décadas de produção crítica de psicologia escolar e educacional, infelizmente:

Ainda perduram entre professores, e mesmo entre muitos psicólogos, representações sobre o aluno de classe trabalhadora ancorada em ideias individualizantes, patologizantes, medicalizantes, clinalizantes e culpabilizadoras do educando e de

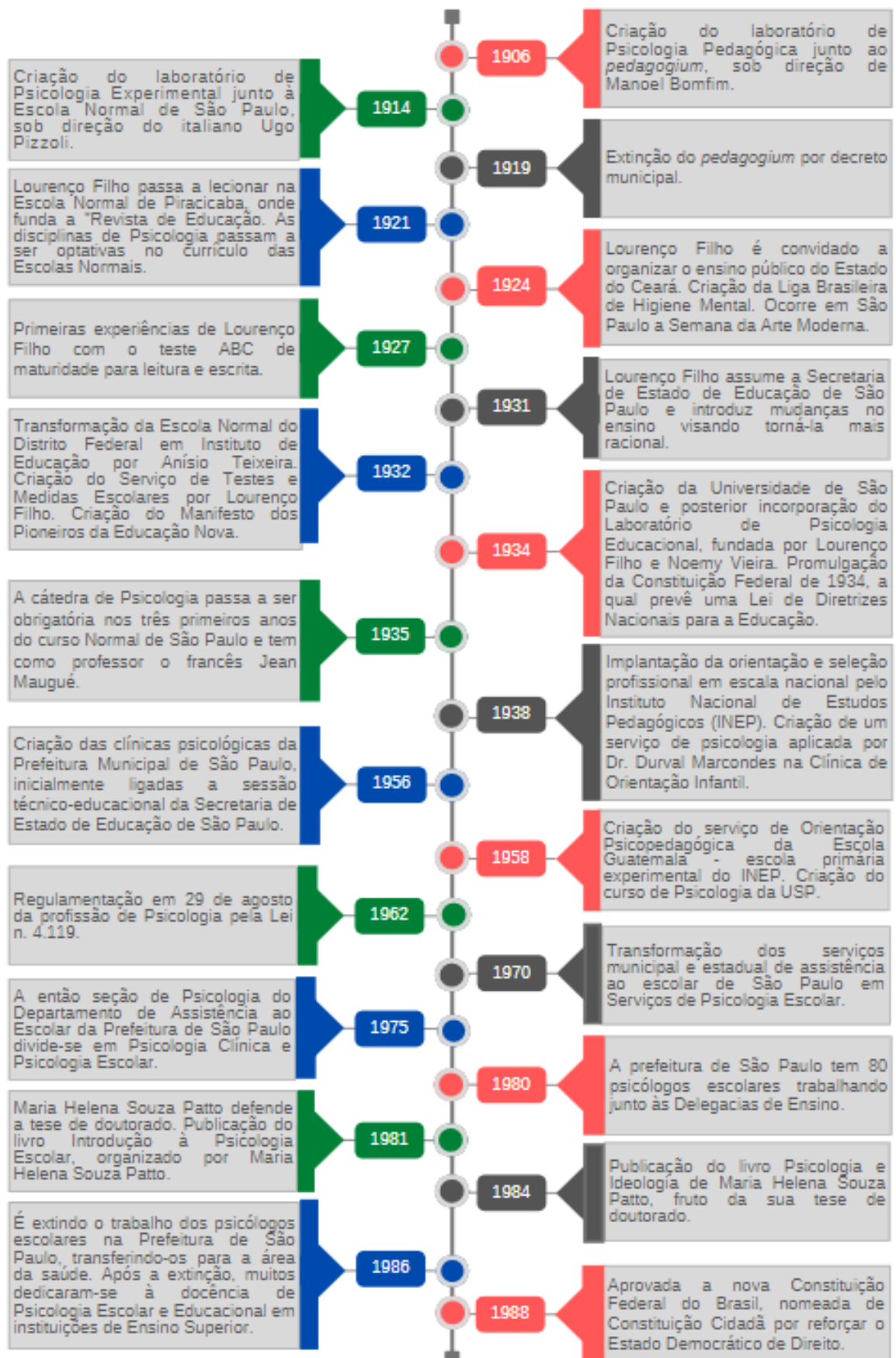
suas famílias, neutralizando e se contrapondo a uma perspectiva crítica em psicologia escolar.

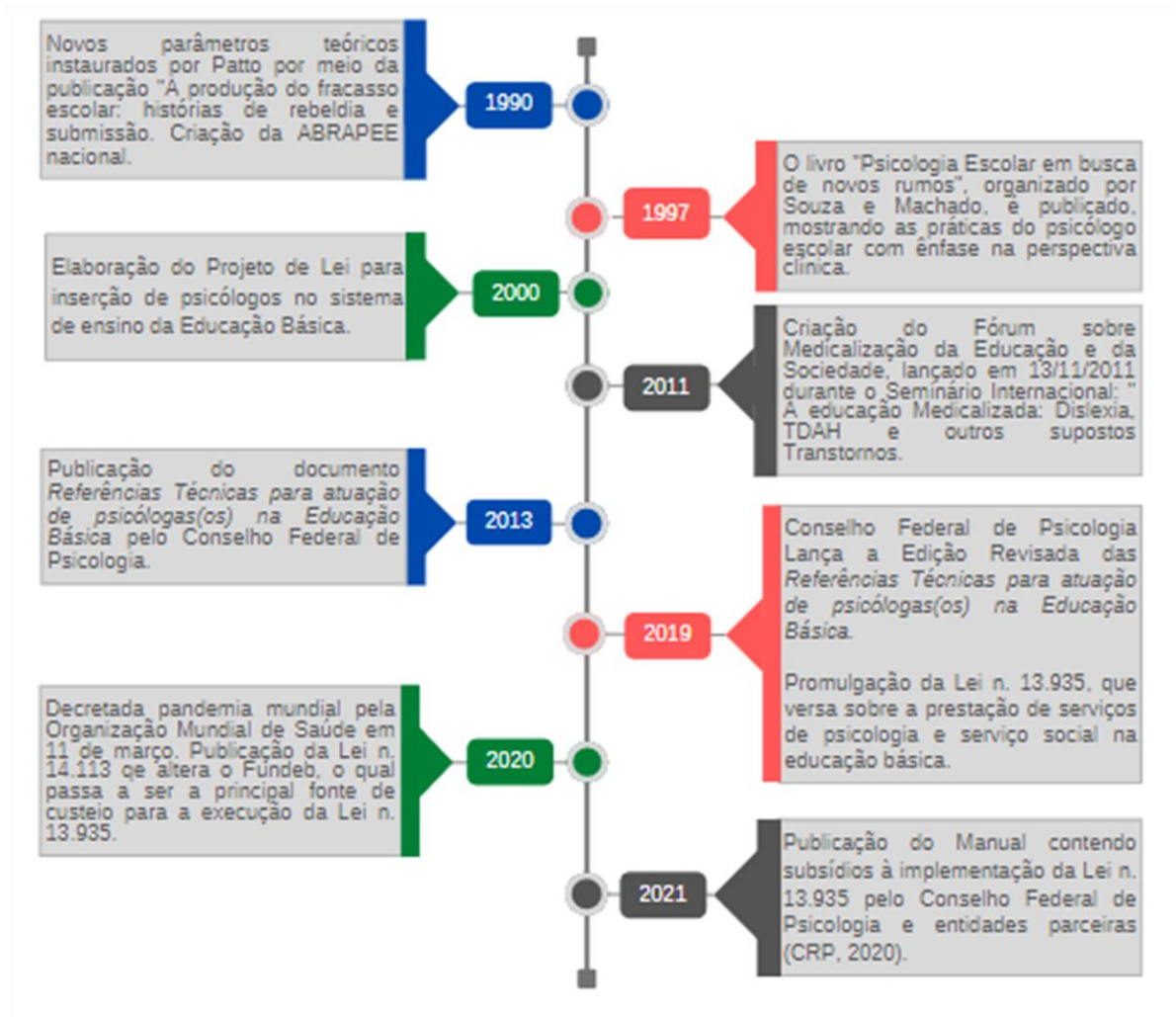
As representações referidas pelas autoras acima, ficam evidenciadas nos dados apresentados nesta pesquisa no capítulo que se destina a análise dos dados coletados. Nota-se que o movimento historicamente construído na Psicologia Escolar e Educacional de responsabilizar o indivíduo pelo fracasso escolar ainda traz marcas para a atualidade, como registrado no excerto a seguir:

Ainda hoje, muitas pesquisas continuam demonstrando que as explicações das mazelas da escola permanecem centradas no aluno, isto é, ele é responsabilizado pelos problemas de escolarização, partindo de uma forma simplista de lidar com questões tão complicadas no contexto escolar, utilizando uma visão positivista para compreender os fatos humanos (FACCI; TADA; SOUZA, 2020, p. 43).

A fim de sistematizar o recorte histórico que foi apresentado até aqui, com base nos parâmetros construídos por Patto (1984, 1987, 1990), nos estudos apresentados por Yazlle (1997) e mais recentemente nas pesquisas realizadas por Souza (2010, 2014) e Barbosa (2011), apresenta-se, a seguir, um quadro contendo uma linha do tempo com os principais momentos definidos na construção da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.

Figura 1 - Linha do tempo da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.





Fonte: Elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Sobre a relevância da análise dos acontecimentos históricos para compreensão do presente e construção do futuro, Patto (2000) pontua:

Se o estudo do passado é imprescindível à compreensão do presente e se esta compreensão, por sua vez, não pode ser recusada se quisermos de algum modo intervir na construção do futuro, escreve-se história não para perfilar cronologicamente, a partir de uma concepção naturalista-evolutiva de história, nomes, fatos e datas, tendo em vista celebrar grandes homens ou a grande ciência que a ajudaram a construir, mas para entender o presente e refletir sobre o futuro, no marco do inevitável engajamento da ciência, de seu compromisso ético.

Portanto, conhecer a constituição histórica da Psicologia Escolar e Educacional permite bem mais que compreendê-la hoje, mas pode auxiliar o (a) psicólogo (a) escolar a olhar criticamente para aquilo que é dado pela ideologia como natural e lançar luz à educação como processos que se constituem nas relações sociais e, dessa forma, repensar a prática, a partir do contexto histórico, e refletir sobre o compromisso ético e político do seu saber. Nessa direção, trata-se no próximo item sobre algumas teorizações para problematizar a prática do (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional na atualidade.

1.2 O (A) PSICÓLOGO (A) NA ESCOLA: ALGUNS APONTAMENTOS PARA A PRÁTICA

Nas últimas décadas, a Psicologia Escolar e Educacional reviu-se enquanto ciência e buscou novos rumos, tendo em vista às concepções críticas de atuação neste campo, conforme pontuado anteriormente. Este movimento intenso de repensar a atuação do (a) psicólogo (a) junto à educação possibilitou a articulação de elementos que são constitutivos à atuação, considerando que a presença de psicólogos na rede pública de ensino faz parte da realidade de alguns estados e municípios há alguns anos, ainda que não aconteça de forma ordenada ou regulamentada.

Compreende-se que a presença de psicólogos na educação carrega uma expectativa de atuação clínica neste espaço, condição esta que é fruto de uma constituição histórica. Nesse caminho, Yazlle (1997) já alertava que havia uma transposição de práticas de consultório para o espaço escolar, tendo em vista que os psicólogos tinham na área clínica seu maior interesse, atuando na escola por mera ocasião ou uma atividade de passagem para aquisição de maior experiência no início da carreira profissional. A autora segue apresentando uma análise relevante e atual a esse respeito no excerto que segue:

Essa transferência simplificada de práticas individualizada de consultório para a escola pública não se caracteriza somente como uma questão técnica ligada ao espaço onde está sendo exercida a ação; parece tratar-se muito mais da compreensão que o psicólogo tem sobre os “problemas” que as escolas estão apresentando para este profissional. Trata-se, portanto, da concepção que o profissional da psicologia tem sobre a educação, ponto de partida para tomada de decisões sobre como atuar neste contexto (p. 12).

Nesse sentido, considerando a complexidade e multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos educativos, pesquisas têm gerado questionamentos sobre como a atuação do (a) psicólogo (a) escolar pode contribuir efetivamente com as questões que comprometem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano em ambientes educativos.

Compreende-se que o (a) psicólogo (a) que atua na educação deve ser um educador, conhecer de legislação e dos processos educacionais e, fundamentalmente, considerar-se como parte integrante deste processo. Dessa forma, a atuação deste profissional no campo da educação deve considerar os contextos sociais, escolares, educacionais e o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais atendidas, em articulação, principalmente, com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça.

Sob esse prisma, Santana (2019) defende que o (a) psicólogo (a) escolar deve assumir um compromisso ético-político com a educação e com o desenvolvimento humano, com o objetivo de contribuir com o processo ensino e aprendizagem.

O Conselho Federal de Psicologia - CFP publicou em 2013 as Referências Técnicas para atuação de Psicólogos (as) na Educação Básica, o documento foi elaborado no âmbito do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, a edição foi revisada em 2019.

O documento tem por objetivo subsidiar as ações dos profissionais neste campo, pautando-se nas diretrizes da Política Nacional de Educação-PNL e nos preceitos teóricos e éticos da psicologia. A intenção é fomentar a melhoria da qualidade da educação de maneira que as práticas psicológicas favoreçam a reflexão e intervenções críticas dos desafios contidos no contexto educacional brasileiro. De acordo com o documento:

Ao lidar com os sujeitos e suas subjetividades, a (o) psicóloga (o), em trabalho conjunto com professores e a comunidade escolar, pode possibilitar o reconhecimento das dificuldades de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros, que são permeados por vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual (CFP, 2013, p. 9).

As referências do CFP (2013) foram estruturadas em quatro eixos intitulados: Eixo 1 - Dimensão Ético-política da Atuação da (o) Psicóloga (o) na Educação Básica; Eixo 2 – A Psicologia e a Escola; Eixo 3 – Possibilidades de Atuação da (o) Psicóloga (o) na Educação Básica; Eixo 4 – Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica.

O primeiro eixo visa a analisar o contexto das políticas econômicas, políticas públicas e das políticas sociais que constituem o campo educacional brasileiro. Destaca as dificuldades a serem enfrentadas, bem como os princípios e compromissos em que a psicologia como ciência e profissão se pauta para enfrentamento aos desafios educacionais.

O segundo eixo ressalta as contradições, dificuldades e desafios da vida cotidiana escolar, enfatizando a discussão na escola como realidade social e destacando os aspectos sociais, institucionais, relacionais e políticos que a constituem como importante instrumento de socialização do conhecimento e de valores sociais.

No terceiro eixo, apresenta as principais áreas em que os profissionais centram suas práticas. Por fim, no quarto eixo ressalta os princípios para uma atuação na Educação Básica e destaca os principais aspectos que devem ser considerados em uma atuação em nível institucional nas redes de ensino.

Algumas proposições para a atuação do psicólogo na educação básica são lançadas no texto, contemplando um cenário de múltiplas e muitas demandas, a saber:

Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional; • Problematicar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas; • Construir,

com a equipe da escola, estratégias de ensino- aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida; • Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial; • Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional; • Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora; • Produzir deslocamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos; • Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão. • Formar profissionais da Psicologia para se dedicarem a este campo de atuação e poderem acompanhar os estudantes em contextos sociais de desenvolvimento (CFP, 2013, p. 53-54).

Como se pôde constatar, as possibilidades de atuação do (a) psicólogo (a) na educação e a definição das atribuições deste profissional neste contexto constituem um desafio à prática profissional atualmente.

Visando colaborar com essa construção, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE divulgou Nota Técnica contendo as atribuições da (o) Psicóloga Escolar e Educacional com objetivo de contribuir para o esclarecimento da atuação destes profissionais de psicologia no campo da educação.

Vale ressaltar o avanço significativo para este campo do conhecimento com a fundação da ABRAPEE, que ocorreu em 1º de novembro de 1991. Com sede e foro na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, é uma associação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, que tem como objetivo incentivar o crescimento da ciência e da profissão do psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isso o processo educacional no seu sentido mais amplo.

A ABRAPEE fundou e elaborou uma revista científica que versa sobre Psicologia Escolar e Educacional e tem promovido encontros nacionais e regionais, a cada dois anos, para discutir a produção da área. A nota publicada pela ABRAPEE em 2020 tem a seguinte redação: “São elencadas a este profissional as seguintes atribuições”:

1. Participar da elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da promoção da aprendizagem de todos os alunos, com suas características peculiares, trabalhando em equipes multiprofissionais.
2. Participar da elaboração de políticas públicas de educação.
3. Contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas e multiprofissionais, garantir o direito à inclusão de todas as crianças e adolescentes.
4. Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização.
5. Realizar avaliação psicológica a partir das necessidades específicas identificadas no processo educativo, que considere a rede de fenômenos presentes.
6. Orientar as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração da família, do educando, da escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos.
- 7.

Propor e contribuir na formação continuada de educadores, a partir das atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes. 8. Atuar nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos, da violência, da patologização, da medicalização e da judicialização na escola. 9. Propor articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, ao Estado e o apoio às Unidades Educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social. 10. Promover ações, em equipes multiprofissionais, voltadas à escolarização do público da educação especial. 11. Propor e participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação. 12. Participar da elaboração de projetos de educação e orientação profissional. 13. Promover ações de acessibilidade. 14. Propor ações, juntamente com professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais e a sociedade de forma ampla, visando a melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender. 15. Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico assistencial; 16. Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora (p. 2).

Nesta direção, entende-se que o (a) profissional de psicologia nesse espaço, amplia a gama de possibilidades de acesso à práxis educacional, podendo promover a (re) formulação, revisão e implementação de atuações mais eficientes para os processos educativos. Souza (2010) defende que os (as) profissionais de psicologia que atuam na escola, adotem uma perspectiva crítica que vise transformações necessárias neste contexto:

[...] uma perspectiva crítica de atuação/formação, o psicólogo escolar parte da queixa produzida no espaço da escola visando construir uma interpretação que tem como princípio a elaboração de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização, com uma finalidade emancipatória. Essa história é a história do sujeito escolar e seu resgate envolve a consideração de questões, tais como: Quem é este sujeito escolar? De onde veio? Como estudou? Que oportunidades teve? Por quais professores passou em sua trajetória? Como se deu essa relação? (p. 144).

De acordo com Meira (2003), o conceito de crítica pode assumir múltiplos sentidos dependendo da orientação teórico-filosófica adotada. Pontua-se que, nesta pesquisa, entende-se como perspectiva crítica uma atuação que nega as aparências ideológicas e visa apreender a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir a ser (MEIRA, 2003. p. 17).

Esta definição de crítica apresentada acima se baseia no conjunto de formulações filosóficas, sociais, econômicas e políticas desenvolvidas por Karl Marx e de alguns autores que se nutrem da mesma fonte. Nessa direção, Meira (2003, p. 17) sustenta que “um caminho possível para uma fundamentação mais consistente de uma nova perspectiva de Psicologia Escolar pode ser buscado no recurso às concepções críticas de Educação e Psicologia.”

Antunes, Santos e Barbosa (2021, p. 26) defendem que a perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional é fundamentada em alguns princípios, entre eles estão:

O trabalho coletivo com os demais profissionais da educação; o reconhecimento de que o educando deve ser considerado sujeito do processo pedagógico, pertencente a uma família, a uma comunidade e a uma classe social que dever ser compreendidas em suas determinações históricas, sociais e culturais...o reconhecimento da indissociabilidade entre teoria e prática, especialmente da adoção de teorias psicológicas rigorosamente fundamentadas em concepções ontológicas, epistemológicas e metodológicas que, criticamente, entendem o ser humano como síntese de múltiplas determinações, histórico, social, cultural e biológico, numa perspectiva necessariamente emancipatória.

A esses princípios soma-se o repúdio à judicialização, patologização e medicalização dos problemas escolares, que tem sido adotada pelas escolas e famílias. As autoras pontuam que a reconstrução da área define “um novo objeto de investigações que são as relações no interior da escola, assim como um foco multifacetado sobre as multideterminações que produzem o fracasso escolar” (p. 26).

Nesse caminho, Souza (2010, p. 145) problematiza os mecanismos que constituem a atuação do (a) psicólogo (a) escolar e, de acordo com ela, estes procedimentos devem considerar: “o trabalho participativo; a demanda escolar como ponto de partida de uma ação na escola; o fortalecimento do trabalho do professor e a circulação da palavra. ” Consideram-se, portanto, os seguintes aspectos:

a) a realização de um trabalho amplamente participativo dos vários segmentos escolares, sempre vinculado ao funcionamento institucional. Ou seja, enfatiza-se a compreensão dos vários fatores que interferem na produção da queixa escolar – ou multideterminações presentes no encontro entre o sujeito humano e o processo educacional, conforme aponta Meira (2002, p. 66) –, de modo a se buscar meios de se intervir em tal processo, movimentando as “relações cristalizadas”, e de romper essa produção; b) o ponto de partida da atuação na demanda apresentada pelos professores, sem se limitar a ela, mas sim ampliando-a no sentido de discutir como essa demanda é entendida no dia a dia da escola, atentando-se para aspectos relativos ao funcionamento institucional) o planejamento de linhas de ação na escola em função do quanto esta e seus profissionais possibilitem o desenvolvimento do trabalho participativo; d) a participação dos professores, de modo a se propiciar reflexões sobre a prática docente, assim como os fatores implicados na produção do fracasso escolar, além de se atentar para outras práticas que incluem a rede social de serviços à criança e ao adolescente. Ressalta-se ainda a necessidade de análise das repercussões das políticas vigentes na prática educativa; e) a realização de encontros grupais com crianças, enquanto elemento fundamental para a constituição de um espaço que propicie a circulação da palavra ou a expressão dos significados que os alunos possuem a respeito de seu lugar na escola, assim como das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Além disso, busca-se propiciar a ruptura da estigmatização – assim como da sensação de incapacidade e medo – das crianças, por meio da valorização das produções realizadas por elas; f) a parceria com os pais, discutindo-se os motivos dos encaminhamentos para o atendimento das crianças em grupo assim como o trabalho de atuação do psicólogo a ser realizado e as políticas educacionais vigentes; g) a elaboração de relatórios finais sobre o trabalho realizado que são lidos tanto com as crianças e os pais, quanto com os professores, de modo a se deixar esse registro na escola, atentando-se para o que se produziu em várias relações ao longo da atuação psicológica perante a queixa escolar (p. 145).

Com base no exposto, considera-se que os profissionais da área Escolar e Educacional, embora tenham avançado no conhecimento dos processos de escolarização, assim como das

problemáticas históricas e contemporâneas da educação, ainda têm muitos desafios nesse âmbito de atuação.

Os dados encontrados nesta pesquisa, e discutidos no último capítulo desta dissertação, apontam nessa direção, os profissionais muitas vezes não compreendem claramente quais são suas atribuições no espaço escolar, não sabem o seu “lugar” o seu “papel”. Nessa direção, conforme argumenta Meira (2003), o melhor lugar para o (a) psicólogo (a) escolar é o lugar possível, a autora segue afirmando que:

[...] seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que independente do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve constituir-se no foco principal sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve em seu interior que emergem as grandes questões para as quais devem buscar tantos recursos explicativos quanto os instrumentos metodológicos que possam orientar sua ação (p. 60).

Ademais, retoma-se aqui a função social da Psicologia Escolar e Educacional, conforme descrita por Meira (2000), qual seja “contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e da formação crítica” (p. 14).

Ainda como indica Meira (2000, p. 12), “a psicologia deve se comprometer com a humanização dos indivíduos”, e para que isso ocorra, é preciso que os profissionais da Psicologia atuando no contexto escolar, adotem “[...] uma atitude permanente de avaliação crítica da realidade e a organização consciente e deliberada, de ações que tenham como finalidade a garantia de condições que permitam o máximo desenvolvimento possível do homem” (MEIRA, 2000, p. 12).

Nessa direção, entende-se que compreender o processo educativo a partir da perspectiva crítica de atuação permite que as propostas de intervenções do (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional tenham uma finalidade transformadora, de romper com práticas cristalizadas no espaço escolar, que possam problematizar a vida institucional e contribuir com o processo de humanização dos estudantes pela apropriação dos conteúdos da cultura humana e que visem a qualidade da educação.

Entende-se que, a possibilidade de inserção do profissional psicólogo na escola garantida pela Lei 13.935, sancionada em 2019, fomentou este “mercado profissional”, fato que poderá levar às escolas profissionais inexperientes ou sem habilitação necessária e por consequência, sem compreensão das complexidades do campo educacional. A este respeito discorre-se o próximo item.

1.3 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: O CAMINHO TRILHADO ATÉ A LEI 13.935/2019.

A trajetória da Psicologia Escolar e Educacional é marcada por várias transformações, conforme apresentada anteriormente. Caminhou de atendimento de interesses unicamente capitalistas e conservadores a contribuições revolucionárias e de emancipação. Neste item apresentaremos alguns passos do percurso para a implementação da Lei 13.935, que dispõe sobre a presença de psicólogos (as) e assistentes sociais na Educação Básica.

A presença de psicólogos (as) trabalhando em instituições escolares no Brasil possui longa história. Patto (1984) aponta que é na vigência da década de 70 que as autoridades educacionais passam a solicitar a participação mais efetiva do (a) psicólogo (a) no processo educacional.

Junto a essa solicitação já existiam preocupações sobre que tipo de prática da psicologia seria desenvolvido no interior da escola. Yazlle (1997) relata que esse novo mercado que se abriu para o (a) psicólogo (a) levou para as escolas profissionais que nem sempre fizeram desta área de atuação sua opção de trabalho, ou seja, sem formação ou habilitação específica para área e sem disponibilidade para seu aperfeiçoamento nos assuntos da educação.

As discussões introduzidas por Maria Helena Souza Patto sobre o modelo de compreensão das dificuldades escolares foi um divisor de águas para os profissionais da psicologia no âmbito da educação. Contudo, a consolidação da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica não tem se apresentado como o referencial hegemônico que oriente o trabalho desses profissionais na educação pública brasileira, como pode-se encontrar nos resultados da pesquisa: Atuação do psicólogo escolar na educação básica brasileira, realizada por Marilene Proença Rebello de Souza em 2010 (SOUZA, 2010).

As novas diretrizes teóricas, inauguradas com as críticas a partir dos anos 80, ensejam práticas diversas, no entanto não esclarecem totalmente o conjunto de atribuições do (a) psicólogo (a) para o processo educativo. À vista disso, Tanamachi (2000, p. 79) argumenta:

A necessidade de superação desses reducionismos que têm caracterizado a trajetória percorrida pela Psicologia em suas relações com a Educação, a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação e também de considerar o conjunto de atribuições que lhe são próprias são as principais tendências apontadas pelo grupo de autores que têm participado do movimento de crítica à Psicologia Escolar (TANAMACHI, 2000).

Sobre uma atuação crítica em psicologia escolar, Barbosa (2011) afirma que:

A chamada Psicologia Escolar Crítica, diferentemente, propõe um olhar para o processo de escolarização, o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos. Nesta visão, tem-se como objeto de interesse a investigação e intervenção nos contextos educacionais, a compreensão da produção do fracasso

escolar que, em seu bojo, insere-se numa multiplicidade de fatores que levam ao “não aprender” na escola, muitas vezes, materializado sob a forma de uma queixa escolar sobre aquele indivíduo “que não aprende”. O papel do psicólogo que atua neste contexto é entendido de forma diferente da anterior, que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumental de trabalho. Nesta linha de pensamento, trata-se criticamente, indo às origens e raízes do processo de escolarização que abarca diferentes facetas, incluindo o aprendiz, os docentes, a família, a escola, a Educação como um todo e a sociedade em que está inserida (p. 305-306).

Contudo, a crítica à ausência de definição sobre atuação não é unânime entre os estudiosos. Neste caminho, outros importantes pesquisadores da área buscaram novos rumos para a atuação na dimensão educativa, entre estes pode-se destacar Ferreira (1985), Maluf (1994), Guzzo (1996, 1999, 2007), Yazlle (1997), Tanamachi (2000) e Meira (2002).

Antunes, Santos e Barbosa (2021) pontuam que a reconstrução da área implicou em novas formas de práticas profissionais que incluíram a orientação às queixas escolares, a análise de políticas públicas, a crítica e denúncia de processos de culpabilização e medicalização no interior da escola.

Marilda Facci, em sua fala na *live*: “Atribuições da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica” transmitida pelo canal do CFP, na plataforma de transmissão de vídeos *YouTube* em junho de 2021, defende que a psicologia já tem condensado um acúmulo de práticas e teorias que subsidiam a intervenção do psicólogo na educação. De acordo com ela, a Psicologia Escolar e Educacional possui elementos e história para mostrar a pertinência e a importância do (a) psicólogo (a) na educação. Continua, ao citar que “a psicologia possui um conjunto de prática e teorias que possibilitam que o psicólogo vá para a escola e realmente contribua com a função da escola como socialização dos conhecimentos”.

Este movimento intenso de repensar a atuação do psicólogo junto à educação se materializa na luta travada por entidades da psicologia pela regulamentação da atual Lei n. 13.935/2019. Tais representações defendem uma atuação do psicólogo escolar que considere o compromisso com a construção de uma escola democrática, laica e que tenha qualidade social.

Neste caminho, até a aprovação e publicação da Lei n. 13.935, foram mais de vinte anos de mobilização e articulação das entidades nacionais e respectivas entidades estaduais de Psicologia e Serviço Social, juntamente com diferentes organizações implicadas no processo educacional.

Nesse ínterim, Barbosa (2011) constatou em sua pesquisa, que essa luta é ainda mais antiga. Identificou o Projeto de Lei nº 2151/1991, proposto por Magalhães Teixeira, então deputado estadual eleito por Campinas/SP, cuja ementa se referia à assistência psicológica escolar nos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus. De acordo com ela, o PL foi apresentado em 1991 na Câmara dos Deputados e aprovado pela Comissão de Constituição

e Justiça e Cidadania (CCJC) em 1993, mas vetado em 1996 por veto presidencial (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011).

Figura 2 - Trâmite do Projeto de Lei n. 2151/1991

TRÂMITE DO PROJETO DE LEI N. 2151/1991 NA CÂMARA DOS DEPUTADOS	
Consulta Tramitação das Proposições	
Proposição: PL-2151/1991 - As informações anteriores a 2001, ano de implantação do sistema e-Câmara, podem estar incompletas.	
Autor: MAGALHÃES TEIXEIRA - PSDB /SP	
Data de Apresentação: 20/02/1991	
Apreciação: Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II	
Regime de tramitação: Ordinária	
Ementa: INSTITUI O DIREITO DO EDUCANDO AO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO EDUCACIONAL. - PODER CONCLUSIVO DAS COMISSÕES - ARTIGO 24, INCISO II.	
INDEXAÇÃO: DEFINIÇÃO, DIREITOS, ALUNO, ESTUDANTE, ASSISTÊNCIA PSICOLÓGICA, PSICÓLOGO, ESTABELECIMENTO DE ENSINO.	
Última Ação:	
Data	
29/4/1996 -	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) - VETADO TOTALMENTE (MSC 361/96-PE E MSG 225/96-CN). RAZÕES DO VETO: DOFC 30 04 96 PAG 7355 COL 02. MANTIDO O VETO EM 15 09 99.
Andamento - Obs.: o andamento da proposição fora desta Casa Legislativa não é tratado pelo sistema, devendo ser consultado nos órgãos respectivos.	

Fonte: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei e Outras Proposições.

Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_visual_impress?idProposicao=20050&ord=1
Acesso em setembro de 2021.

Em outubro do ano 2000, o projeto de Lei n. 3.688 foi apresentado pelo deputado José Carlos Elias. O PL dispunha sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais da educação nas escolas. Pode-se dizer que o projeto dá o primeiro passo no caminho percorrido para aprovação da Lei.

O Deputado apresentou a seguinte argumentação na defesa de sua proposta:

Com as taxas de evasão e repetência escolar, principalmente no Ensino Fundamental, infelizmente têm-se mantido constantes nos últimos anos. Sabemos que um dos fatores fundamentais que causam o fracasso escolar está diretamente relacionado às precárias condições socioeconômicas e culturais da família das crianças com dificuldades de aprendizagem. O constante acompanhamento do (a) assistente social, como profissional especializado, visa ajudar à família e ao estudante a buscarem a redução das negativas consequências advindas das dificuldades existentes. Tal atuação terá reflexos na diminuição da evasão escolar e servirá de apoio à ação do (a) professor (a), trazendo como resultado sensíveis melhorias nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Além disso, será também de grande importância a atuação deste profissional na prevenção ao uso de drogas. A gravidade dos problemas enfrentados nas escolas e a urgente necessidade de oferecer alternativas para o seu encaminhamento levam-me a esperar significativo apoio de meus pares para a aprovação deste projeto de lei. Sala das Sessões, 31 de outubro de 2000.- Deputado José Carlos Elias (PTB/ES).

Como pôde-se constatar, em consulta ao histórico de tramitação do PL no site da Câmara dos Deputados, foram inúmeras conversas e audiências com parlamentares e

mobilização que garantiu a aprovação no Congresso Nacional e, depois, a derrubada do veto integral da Presidência da República ao Projeto de Lei nº 3.688/2000.

Figura 3 - Trâmite do Projeto de Lei n. 3688/2000.

PL 3688/2000	
Projeto de Lei	
Situação: Transformado na Lei Ordinária 13935/2019	
Identificação da Proposição	
(As informações anteriores a 2001, ano de implantação do sistema e-Câmara, podem estar incompletas.)	
Autor José Carlos Elias - PTB/ES	Apresentação 31/10/2000
Ementa Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola.	
Nova redação da Ementa NOVA EMENTA: Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.	
Informações de Tramitação	
Forma de apreciação Proposição Sujeita à Apreciação do Plenário	Regime de tramitação Urgência (Art. 155, RICD)

Fonte: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei e Outras Proposições. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_visual_impress?idProposicao=20050&ord=1 Acesso em setembro de 2021.

O texto original que versava sobre a introdução do assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola passou a ter nova redação em sua Ementa, que passou a constar: “Dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. Nota-se, com isso, que as mudanças ensejadas no PL inicial ocorreram no bojo do cenário político brasileiro.

Portanto, psicólogos, assistentes sociais e educadores mobilizaram esforços conjunto desde o ano 2000 pela aprovação de uma lei que garanta a atuação do serviço social e da psicologia no espaço escolar. Apesar de todos os esforços, foram quase vinte anos de reivindicações e articulações para que somente em 2019 a Lei fosse aprovada.

Em 11 de dezembro de 2019, o Congresso Nacional decretou e o Presidente da República promulga nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(BRASÍLIA, 11 DE DEZEMBRO DE 2019)

A Lei nº 13.935/2019 cria a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A política pública de educação terá a possibilidade da inserção de Psicólogos/os e Assistentes Sociais em equipes multiprofissionais nas redes de ensino de educação básica, com o objetivo de contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Esta lei contempla a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade, e com o Plano Nacional de Educação - PNE, que versa sobre a necessidade dos órgãos de assistência social e de saúde colaborarem para atingir as metas relacionadas ao sucesso escolar e à prevenção e ao combate de situações de discriminação, preconceitos e violência na escola.

A expectativa com a regulamentação da lei é que a equipe multiprofissional atue numa lógica de organização do trabalho coletivo na esfera educacional, dentro das escolas, nas unidades gerenciais, e em articulação com outras políticas setoriais e, desta forma, auxilie principalmente na promoção dos processos de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento pleno dos sujeitos, em uma perspectiva inclusiva e na busca da emancipação de todos os envolvidos no processo educacional.

Após a promulgação da Lei as articulações das entidades responsáveis se intensificaram a fim de subsidiar a implementação da mesma nos estados brasileiros. Neste sentido, a Coordenação Nacional de ações para regulamentação da Lei, composta por entidades da Psicologia e Serviço Social (CFP, CFESS, ABRAPEE, ABEP, ABEPSS e FENAPSI), realizou ações direcionadas em favor da implementação da Lei n. 13.935.

Uma importante conquista, que teve protagonismo da Coordenação Nacional, foi a inclusão da referida lei no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, Lei nº 14.113, de 2020, que passa a ser sua principal fonte de custeio. Foi intensa a luta travada há mais de um ano na defesa pela aprovação do Fundeb com destinação exclusivamente pública e, nessa luta, pela inserção das (os) profissionais de Psicologia e Serviço Social na parcela de 70% destinada ao pagamento das (os) profissionais da Educação.

Apesar da mobilização ter se dado de forma potente, por pressões de entidades da Educação e gestores municipais, a Psicologia e o Serviço Social foram alocadas na parcela de 30%, que contempla outras despesas com a manutenção dos compromissos e demandas da educação básica.

O Conselho Federal de Psicologia - CFP em parceria com o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, publicou em 2020, com edição revisada em 2021, um manual intitulado: Psicólogos (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. O documento é fruto do empenho conjunto entre estas duas autarquias e as entidades parceiras e tem por objetivo subsidiar as ações de implementação da Lei.

No referido manual (CFP, 2021) são apresentados orientações e subsídios aos estados e municípios para a regulamentação da Lei. Expõe-se também um relatório das ações realizadas pela Coordenação Nacional.

Neste caminho, as entidades envolvidas na construção do documento, estruturaram sugestões de ações a serem desenvolvidas, incluindo uma minuta de projeto de lei e modelo de ofício, em vistas da necessidade premente de criação de cargos destinados a psicólogos e assistentes sociais para efetivo cumprimento da lei federal em nível regional. Assim, estados e municípios devem criar esses cargos por meio de lei de iniciativa do Poder Executivo, como é exposto no seguinte excerto:

Sugerimos aos Conselhos Regionais que procedam à necessária articulação política com o Poder Executivo local, de modo que este apresente, às respectivas Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas, o Projeto de Lei que crie cargos para prestação de serviços psicológicos e de serviço social, defina lotação e diretrizes, fixe contribuições em equipes multiprofissionais, indique atribuições, em conformidade com a Lei nº 13.935, de 2019 (CFP, 2021, p. 14).

Compreende-se que o trabalho do profissional da psicologia e do serviço social compondo equipes multiprofissionais na educação acrescentará qualidade e integralidade de atendimento aos estudantes, ao corpo técnico e ao corpo docente no processo ensino e aprendizagem em toda sua complexidade.

Nossa perspectiva é que a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional, haja o reconhecimento das particularidades do trabalho da (o) assistente social e da (o) psicóloga (o) na referida política pública e na equipe multiprofissional, na medida em que, tais profissionais possam contribuir frente ao contexto político e ideológico do capitalismo contemporâneo. É fundamental adensar a luta pelo acesso à educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade, entendendo que as (os) profissionais de serviço social e de psicologia podem realizar o nesse espaço ocupacional, a partir da direção presente no projeto ético-político profissional, qual seja, o exercício de sua autonomia profissional com competência crítica, propositiva, em uma perspectiva de totalidade, construindo mediações para emancipação humana (CFP, 2021, p. 17-18).

Para contribuir com o debate sobre a atuação do (a) psicólogo (a) na escola, a partir da implementação da referida Lei, Antunes, Santos e Barbosa (2021) indicam que:

Torna-se imprescindível considerar a complexidade e as mediações que envolvem as atividades desses (as) profissionais na atual conjuntura de intensificação da crise política, econômica e sanitária que assola o cenário brasileiro e o mundo. Dito de outra forma, trata-se de discutir as condições concretas para a implementação da lei, levando em conta que a categoria de psicólogos, assim como a realidade das escolas e suas múltiplas determinações sociais, históricas, culturais, ideológicas, políticas, econômicas, entre outras, assim como as contradições inerentes à realidade que não é estanque, mas processo contínuo, implica explicitar a necessidade da psicologia, como ciência e profissão, não ser vista como produto, mas como processo; seus desafios, possibilidades, alternativas, conquistas e limites estruturais e temporais precisam ser historicizados, compreendidos e explicados em seu próprio processo de gênese e desenvolvimento teórico e prático (p. 27)

As autoras argumentam que para que a Lei cumpra seu papel em defesa de uma educação de qualidade, na perspectiva dos direitos humanos e do respeito à diversidade, é necessário um rigoroso e constante esforço de análise e avaliação da prática em manutenção dos pressupostos e princípios que orientam o trabalho desses profissionais.

No bojo dessas proposições, apesar das conquistas alcançadas até aqui, ainda se observa um hiato muito grande entre o texto da lei e a realidade para sua aplicação; entre o que é previsto e o que será efetivamente disponibilizado pela estrutura do Estado. Atualmente, as mobilizações para regulamentação e implementação da lei possibilitada pelas comissões estaduais, criadas pela Coordenação Nacional para atuarem nos estados, encontram dificuldades diversas neste caminho.

Uma das mais recentes ameaças ao trabalho em prol da implantação da lei é o projeto de Lei n. 3418/2021 apresentado à Câmara dos Deputados. Este documento altera dispositivos da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – garantia de que a Lei nº 13.935/2019 seja, de fato, implementada.

Em Mato Grosso do Sul as articulações para a efetivação aconteceram por meio da Coordenadoria Estadual, as ações foram intensificadas e resultaram em desdobramentos na implementação da Lei. Esta Coordenadoria é composta por conselheiras dos Conselhos Regionais de Psicologia e de Serviço Social além de outras representatividades regionais do campo.

Em outubro de 2021, os integrantes da referida Coordenadoria participaram de uma reunião com a secretária estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, Maria Cecília Amêndola da Mota, com o objetivo de avaliar como se dará a implantação da Lei no Estado.

Registrou-se como encaminhamento do encontro, a solicitação realizada pela secretária de educação à Secretaria de Administração para que se efetive a modificação na Lei do Servidor Público da Educação (Lei Nº 11.091/2005). Argumenta-se que esta medida permitirá que

psicólogos (as) e assistentes sociais passem a ser lotados no cargo de Gestão de Assuntos Educacionais, favorecendo, então, a contratação dessas (es) profissionais no Estado.

Após as tratativas anunciadas acima, menciona-se os demais passos em Mato Grosso do Sul para implementação da Lei 13.935. Foi publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 06 de abril de 2022 a Resolução nº 4.021 da Secretaria de Estado de Educação que Institui o Programa de Serviço Especializado de Apoio ao Processo Educativo e suas interfaces – SEAPE/SED nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

Estabelece-se, por meio da resolução, os objetivos do Serviço como:

A finalidade do SEAPE/SED é assessorar e colaborar com a equipe pedagógica no atendimento às demandas relacionadas à aprendizagem dos estudantes, dos fatores biopsicossociais e culturais que incidem no processo de desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens presentes nas escolas da REE/MS, bem como na interlocução intersetorial, local e regional, perante as instituições governamentais, não governamentais e civis voltadas ao cuidado e à garantia de direitos previstos na legislação vigente (DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DE MS, nº 10.799, p. 8).

Desse modo, institui-se em Mato Grosso do Sul a possibilidade de contratação de profissionais da psicologia e do Serviço Social para atuarem nas escolas que compõem a Rede Estadual de Ensino. De acordo com a Resolução 4.021:

O SEAPE/SED será constituído por profissionais de Psicologia, na área de Psicologia Escolar e Educacional, e de Serviço Social, que integrarão equipe multidisciplinar com profissionais da educação, com vista a atender a finalidade do Programa (DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DE MS, nº 10.799, p. 9).

Em seguida, publicou-se o Processo Seletivo Simplificado – SAD/SED/PSI/ASS/2022 no Diário Oficial n. 10.808, de 20 de abril de 2022, que dispôs sobre as inscrições destinadas à seleção de profissionais a serem contratados para atuarem nas funções de Psicólogo Escolar e Educacional e Assistente Social, no cargo de Gestor de Atividades Educacionais, na carreira de Apoio à Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Foram ofertadas no processo seletivo 52 (cinquenta e duas) vagas, sendo 26 (vinte e seis) psicólogos (as) escolar e educacional e 26 (vinte e seis) assistentes sociais, para exercerem atividades no Órgão Central, para atendimento das escolas do município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul e nas Coordenadorias Regionais de Educação e municípios de suas jurisdições.

Este movimento de contratação foi realizado em duas etapas que incluíram: a) Etapa I: Inscrição, de caráter eliminatório; b) Etapa II: Avaliação Curricular, de caráter eliminatório e classificatório. O período de contratação foi estabelecido por até 1 (um) ano, podendo ser prorrogado ou rescindido a qualquer tempo. O resultado final do processo seletivo simplificado foi publicado em diário oficial nº10.828, no dia 10 de maio de 2022 e as equipes iniciaram o

trabalho nas escolas em 01 de junho do mesmo ano, conforme publicações de contratos públicos no diário oficial.

Apesar da aparente efetivação, nota-se que são políticas de governo e não de Estado, e que é necessário que essas questões sejam diluídas e que a Lei torne-se uma política de Estado efetiva que possibilite a atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na educação e que estes sejam instrumentos de efetivação do direito da educação pública, gratuita, laica e de emancipação.

Encerra-se esta discussão com a coerente análise de Antunes, Santos e Barbosa (2021) que descrevem como desafio maior que a real implementação da lei pelos poderes públicos é que:

[...] a psicologia possa efetivamente cumprir sua função de contribuir para que a educação de todas as crianças e jovens do país seja efetivamente um meio de socialização dos saberes produzidos historicamente pela humanidade em todas as suas manifestações, isto é, uma educação necessariamente igualitária, inclusiva e humanizadora, com vistas à transformação da realidade (p. 29).

Este capítulo apresentou um recorte da constituição histórica da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, em seguida abordou alguns apontamentos para a prática profissional, depois trouxe um retrato das produções científicas relacionados ao tema em Mato Grosso do Sul e por fim, discorreu-se sobre o caminho trilhado até a aprovação da Lei n. 13.935 e alguns passos para implantação da mesma. O percurso percorrido neste capítulo objetivou compreender o contexto histórico da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e as implicações deste para a prática na atualidade.

Seguindo por este caminho, propõe-se para o próximo capítulo, uma discussão sobre alguns pressupostos da teoria pautada na Psicologia Histórico-Cultural, seus fundamentos epistemológicos, sua aplicabilidade no contexto escolar, na atuação profissional neste espaço frente ao fenômeno da violência no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA PENSAR A ATUAÇÃO DO (A) PSICÓLOGO (A) NA ESCOLA.

[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos. (Marx-Engels, 1963, p. 195).

Neste capítulo serão expostas algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, para o campo de atuação da Psicologia Escolar e Educacional. Apresentam-se princípios teórico-metodológicos a respeito do desenvolvimento do psiquismo e da formação humana direcionando os pressupostos para a compreensão deste referencial aplicado à Psicologia Escolar e Educacional.

Entende-se que a aplicabilidade das formulações apresentadas pela teoria neste capítulo pauta-se nas publicações deste referencial teórico, que desde sua chegada ao país, têm contribuído para compreender os fenômenos escolares.

O capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente apresenta-se a Psicologia Histórico-Cultural a partir das formulações teóricas de Vigotski⁶ e seus colaboradores, em seguida, detém-se na discussão de alguns temas centrais de seu pensamento, particularmente aquelas que propiciam reflexões à temática dessa dissertação, entre eles discute-se , enfatizando desenvolvimento social do psiquismo, os processos da aprendizagem, desenvolvimento, formação de conceitos científicos, significado social e sentido pessoal.

2.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural consolidou-se no início do século XX, baseada nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, alinhada ao desenvolvimento e construção de uma nova sociedade no contexto revolucionário russo. Para se compreender a Psicologia Histórico-Cultural, é importante tomar como referência os estudos do psicólogo soviético Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e de seus colaboradores, Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Aleksander Romanovich Luria (1902-1977).

Esses autores desenvolveram o conjunto teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como pressuposto fundamental o desenvolvimento do psiquismo como um construto sócio

⁶ Em bibliografia referente a este psicólogo soviético, a grafia de seu nome é registrada de diversas formas, como Vigotski, Vigotsky, Vygotski. No entanto, neste trabalho optou-se por redigi-lo Vigotski, preservando a grafia adotada por diferentes autores quando citado nas indicações bibliográficas, exceto quando se trata de uma citação direta. Nesse caso permanecerá tal qual publicado pelo autor da obra.

histórico, decorrente dos processos de apropriação e objetivação da cultura humana, ou seja, para esse construto teórico, o desenvolvimento humano ocorre intrinsecamente ao processo histórico e social.

Vigotski e seus colaboradores buscavam desenvolver uma teoria que superasse as tendências antagônicas presentes na psicologia daquela época. O autor iniciou sua carreira aos 21 anos de idade em um contexto de pós revolução russa de 1917, teve uma morte precoce, aos 38 anos de idade vítima de tuberculose, contudo escreveu diversas produções intelectuais e desenvolveu importantes investigações que subsidiam o trabalho de psicólogos e educadores pelo mundo até os dias atuais.

Vigotski, no artigo *O significado histórico da crise da psicologia*, de 1927, descreve a divisão que a Psicologia se encontrava e defendeu a existência de uma coerência teórico-metodológica na Psicologia, pois esta ciência baseava-se em princípios gerais fundamentais que não dariam conta de explicar os fenômenos. De acordo com Martins (2008), Vigotski defendeu neste artigo uma psicologia geral e não várias psicologias.

Em relação à crise metodológica alegada por Vygotsky (1996, pp. 203-204), este afirma que:

Desta crise metodológica, da evidente necessidade de direção que mostram uma série de disciplinas particulares – num determinado nível de conhecimentos – de coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar os resultados, de depurar métodos e conceitos, de estabelecer princípios fundamentais, em síntese, de dar coerência ao conhecimento, é de tudo isto que surge a ciência geral.

Um destaque importante é a contemporaneidade dos escritos de Vigotski, e o que impressiona, dentre vários aspectos, na leitura de Vigotski é que seus escritos, elaborados há aproximadamente sessenta anos, ainda hoje demonstram seus impactos no campo científico.

Nessa direção, Shuare (2017, p. 59) destaca a atualidade de Vigotski, discorrendo que “voltamos a eles não como um cientista do passado, a um personagem da história da Psicologia, mas como um pensador atual e estudamos sua obra como se elas não tivessem sido escritas há mais de meio século, mas atualmente”.

A autora destaca ainda a importante contribuição de Vigotski à psicologia, e argumenta que “coube a ele o mérito inestimável de ser o primeiro a aplicar criativamente o materialismo histórico e dialético à Ciência Psicológica aos seus pés, a autora defende uma verdadeira revolução provocada por Vigotski na Psicologia e conclui que suas ideias conferiram à Psicologia um “novo patamar” (SHUARE, 2017, p.59).

Seguindo as premissas do Materialismo Histórico e Dialético, Vigotski e seus colaboradores desenvolveram estudos sobre o desenvolvimento humano atrelado à sociedade e a cultura. As ideias de Karl Marx (1818- 1883) e Friedrich Engels (1820-1895) sobre sociedade, sobre o trabalho, o uso de instrumentos e a relação dialética entre o homem e a natureza fundamentaram as teses do autor.

Bernardes (2010, p. 305) ao falar do método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural aponta que:

Salientam-se, como princípios metodológicos da psicologia histórico-cultural, a concepção de unidade presente na conexão universal de objetos e fenômenos que se faz no estudo dos fenômenos psíquicos, além das noções de movimento e de desenvolvimento que expressam as contradições internas dos objetos e fenômenos.

A autora argumenta que estes princípios estão ligados às leis do Materialismo Histórico e Dialético, leis expressas pela contradição, negação da negação, totalidade, dialética e o movimento. Estes princípios são “elementos fundamentais para a compreensão e explicação da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano. (BERNARDES, 2010, p. 306)”

De acordo com Shuare (2017), os postulados metodológicos e filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético constituem as referências dentro das quais a Psicologia Histórico-Cultural se enquadra, a autora argumenta que essa estreita relação confere à Psicologia Histórico-Cultural o diferencial proposto e defendido por Vigotski.

Shuare (2017) pontua que o autor soviético é o primeiro a introduzir a historicidade, o tempo à psicologia. No que tange esta categoria Vigotski argumenta:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas consiste em seu fundamento. (Vygotsky, 2001, v.3:67-68)

Ao estudar a vida e a obra de Vigotski é possível observar a variedade de questões apreendidas e o esforço dele e de seus seguidores para compreender os diferentes aspectos da conduta humana, esforço que perpassou por distintos campos do conhecimento. O estudo do comportamento como fenômeno histórico e socialmente determinado e a origem das funções psicológicas superiores são os pontos centrais de sua teoria.

Portanto, pode-se dizer que a nova psicologia, defendida e apresentada por Vigotski e seus colaboradores, tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características humanas se formaram ao

longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21).

Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural possibilita discutir o tema central desta pesquisa, na medida em que postula que a origem, a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano ocorrem em consonância com o momento histórico vivenciado. Nessa direção, possui vários conceitos-chaves que dão sustentação ao seu arcabouço teórico. No que tange a estes, discute-se nos próximos itens aqueles que subsidiam as reflexões em torno do objetivo desta pesquisa. Para tanto, inicia-se com as proposições a respeito do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo.

2.1.1 O Desenvolvimento Histórico-Cultural do Psiquismo

Tem-se por objetivo nesse item expor alguns aspectos conceituais da Psicologia Histórico-Cultural a respeito do desenvolvimento do psiquismo, compreendendo que conhecê-lo constitui elemento norteador fundamental para a intervenção do (a) psicólogo (a) na escola, sob uma perspectiva crítica, que prime pela emancipação dos indivíduos e que enfrente as situações de violência que se manifestam no espaço escolar.

Partindo da premissa de que não há comportamento específico ao gênero humano que seja inato, antes as formações das características do humano ocorrem pela apreensão da cultura e do convívio social, pretende-se aqui apresentar a tese da formação social do psiquismo defendida por Vigotski e seus colaboradores.

A abordagem adota uma visão de um homem ativo, histórico e social, que é capaz de transformar a sociedade que está inserido, e ao mesmo tempo, ser transformado por ela em um movimento dialético. Dessa forma, o homem desenvolve seus processos psicológicos e se humaniza nessa relação com a natureza na medida em que se apropria das aquisições históricas da humanidade. A esse respeito, Martins (2008), elucida:

A formação do homem integra o processo histórico de objetivação do gênero humano. Pelo processo de trabalho, atividade vital humana, o homem constrói sua genericidade humana de tal forma que a vida individual e a vida genérica se encontram sempre, imbricadas uma na outra (p. 44).

Por meio do entendimento que o homem não é só sujeito da sociedade, mas é produto e produtor dela, Vygotsky (1996) desenvolveu uma análise sobre o processo histórico da ciência psicológica afirmando que a Psicologia estava em crise. O autor defendeu a necessidade de superação da “velha psicologia”, como denominado por ele, por uma “nova psicologia” científica.

Ademais, Vygotsky (1999), em sua obra *Teoria e Método em Psicologia*, discutindo a questão metodológica da Psicologia, pondera sobre as diferentes linhas teóricas e visões de mundo presentes nesta ciência e coloca como ponto fundamental a ausência de uma psicologia geral para unificar as diferentes correntes teóricas.

Nesta direção, o princípio que unificaria todos esses campos, seria o historicismo, como destacado por Shuare (2017). A autora defende que, no conjunto arquitetônico da teoria de Vigotski, o eixo que, como espiral dialética, organiza e produz todos os demais conceitos é o historicismo.

Vigotski introduz o tempo na Psicologia, ou melhor, dito ao contrário, introduz o psiquismo no tempo. Porém, para ele, o tempo não é o devir externo que se adiciona como duração ao curso dos fenômenos, por natureza não temporais; é o vetor que define a essência do psiquismo humano. Isto significa que os processos psíquicos não se desenvolvem no tempo depreendendo suas próprias características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas, implícitas se manifestem; não é o tempo de maturação, como habitualmente entende-se, por exemplo, em relação às estruturas fisiológicas que, aparentemente, contém em gérmen aquilo que serão, uma vez que seja transcorrido o lapso de tempo correspondente (p. 61).

Dessa forma, entende-se que para Vigotski o desenvolvimento do psiquismo humano se difere do animal na medida em que o desenvolvimento do animal é pautado pelas leis da evolução biológica enquanto que o humano submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Pautado nessa concepção, Leontiev (1978) afirma que o homem aprende a ser homem, segundo ele “o homem não nasce personalidade, mas se faz personalidade. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É- lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p. 267). Compreende-se então que o homem se constitui por meio da relação estabelecida com seu meio.

Desse modo, Vygotsky (2000) defende que a gênese das atividades mais elaboradas deve ser procurada nas relações sociais do indivíduo com o meio, nas condições sociais de vida historicamente formadas, que se relacionam com trabalho social, com emprego de instrumentos e com surgimento da linguagem. Para o autor, são estas ferramentas historicamente construídas e aperfeiçoadas que mediam a relação dialética entre o homem e o mundo.

Coerente com esse ponto de vista, entende-se que compreender a questão da mediação na relação do indivíduo com o mundo é fundamental posto que é por meio desse processo de mediação simbólica que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores,

especificamente humanas. A vista disso, Vigotski identifica os instrumentos e os signos como os dois elementos básicos executores da mediação.

Para o autor, os instrumentos regulam as ações sobre os objetos e os signos são instrumentos psicológicos, portanto regulam as ações sobre o psiquismo. O autor define o signo como “todo estímulo condicionado criado artificialmente pelo homem e que constitui um meio para dominar o comportamento alheio ou o próprio” (VYGOTSKY, 1995, p. 78).

Vigotski dedica atenção particular à linguagem e relação desta com as funções psicológicas, ele teoriza que a linguagem é um sistema de signos, mediatizador por excelência, das funções psíquicas superiores, questões especialmente tratadas em *Pensamento e Linguagem* (2000). Shuare (2017) considera a citação a seguir uma das frases mais significativas do autor ao se referir sobre a relação entre pensamento e linguagem.

Não podemos nos deter na fórmula do Evangelho nem na fórmula de Goethe [...] todas estas fórmulas [...] requerem de maneira indispensável uma continuação. Elas dizem somente o que houve no princípio. Porém, o que houve depois? O processo de desenvolvimento inclui necessariamente a negação do ponto inicial e o movimento para formas superiores de ação que não se encontram no começo, apenas no final do caminho de desenvolvimento [...]. Tratamos de demonstrar como a palavra, intelectualizando-se e desenvolvendo-se sobre a base da ação, eleva esta ao nível superior, a subordina ao poder da criança, põe sobre a ação o selo da vontade [...] poderíamos dizer: se no começo do desenvolvimento se encontra ação independente da palavra, ao final encontra-se a palavra que se converte em ação. A palavra, que liberta a ação do homem (VYGOTSKY, 1984, p. 90).

Para o autor, a linguagem organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel fundamental na formação de características psicológicas humanas. Sendo assim, pode-se concluir que a linguagem organiza e estabelece o pensamento, fornece conceitos e formas para organização da realidade.

É nesse sentido que Vigotski postula que, por meio da mediação simbólica, a aquisição da cultura desenvolve os processos de funcionamento mental do homem. Portanto, a mediação acontece pela internalização do sistema de signos e esse sistema inclui a linguagem, a escrita e o sistema de números.

As funções psicológicas superiores, entendidas como percepção, imaginação, memória, pensamento, atenção, entre outras, são o produto da interação complexa do indivíduo com o mundo, essa interação é mediatizada pelos objetos criados pelo homem, são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente (SHUARE, 2017).

Em suma, a Psicologia Histórico-Cultural, postula que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado simbolicamente pelo outro, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade e atribui significado a ela, com objetivo de produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Depois de internalizados esses processos

ocorrem sem a necessidade da mediação. Desse modo, a atividade anteriormente mediada torna-se um processo voluntário e independente.

Assim, as contribuições da Psicologia soviética sobre o desenvolvimento do psiquismo apresentadas neste item, permitem contrapor a atuação da Psicologia Escolar e Educacional pautada em práticas naturalizantes e biologizantes, visto que permitem uma apreensão do psiquismo como instância psíquica construída onto e filogeneticamente por meio da atividade do homem, portanto pressupõe uma concepção de homem que permite a possibilidade de transformação do que está posto, no caso desta pesquisa a violência que se manifesta na escola como hereditária e imutável.

2.1.2 Aprendizagem, desenvolvimento e formação de conceitos científicos.

Outra relação que ocupa lugar de destaque nas obras de Vigotski é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, nessa perspectiva uma de suas grandes teorizações foi a demarcação da inversão da ordem do desenvolvimento atrelado à aprendizagem, que usualmente era utilizada nas teorias psicológicas tradicionais.

Para Vygotsky (1993), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento acontece em um movimento dialético. Nessa direção, Urt (1989) aponta que, na concepção de Vigotski, “o Desenvolvimento e a Aprendizagem só podem ocorrer mediante um processo de ida, volta e ida, numa constante interação, refutando dessa forma as demais teorias que polarizam a questão do Desenvolvimento e da Aprendizagem” (p. 59). A autora defende que a Teoria Histórico-Cultural oferece uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem como alternativa para superar a dicotomização existente nas outras teorias.

Consoante a essa discussão, Martins (2013), ao se referir a aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski pontua:

Se o desenvolvimento fora tomado, por muito tempo, como condição para a aprendizagem, essa relação se inverte a partir das demonstrações desse autor. A aprendizagem desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem (pág. 217).

Assim, compreende-se que para a Psicologia Histórico-Cultural é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. O aprendizado é um aspecto fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Importante destacar que Vigotski não refuta as leis biológicas da espécie humana, contudo atribui especial importância à dimensão social do desenvolvimento. O autor distingue “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento”, que se diferenciam em relação a sua origem; a primeira seria os processos psicológicos elementares, de origem biológica e a segunda as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VYGOTSKY, 1984, p. 52).

As FPS são consideradas sofisticadas e “superiores” porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Dessa forma, adotar estes conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem é compreender que esses são historicamente e socialmente construídos, portanto, tal entendimento redimensiona todo processo educativo tornando-o mais complexo.

A Psicologia Histórico Cultural, imprime fundamental importância à educação escolar para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva teórica, observa-se importante destaque a questão da mediação do ensino de conhecimentos na forma de conceitos científicos.

Defende que o tema, conceitos espontâneos e conceitos científicos, integram e sintetizam as principais teses acerca do desenvolvimento humano propostas por Vygotsky (2000), incluindo a relação entre pensamento e linguagem, o papel da cultura na formação do psiquismo humano e o processo de internalização de conhecimentos e significados elaborados socialmente.

Vygotsky (1993) em seus estudos apresentou duas formas de conceitos: os espontâneos, que são constituídos na vida cotidiana e os conceitos científicos, que são adquiridos por meio da educação formal. Para ele, os conceitos científicos são os responsáveis pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, e que são majoritariamente mediatizada pelo adulto, o professor, pois o processo de objetivação de tais conceitos exige situações pedagógicas específicas como no caso da educação formal.

O autor bielorrusso concluiu que os conceitos científicos proporcionam níveis mais desenvolvidos de tomada de consciência do que os conceitos espontâneos, e que a acumulação de conhecimentos provoca desenvolvimento nos dois tipos de conceitos.

Conforme sinalizado pelo próprio autor, o processo de desenvolvimento de conceitos, exige e se articula a uma série de funções, incluindo a atenção voluntária, a memória lógica, a comparação, generalização, abstração, etc. Vigotski, contrapondo-se às teorias psicológicas

tradicionais e hegemônicas da época, defendeu que cometeram um equívoco ao considerarem que:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança que recebe instrução escolar não se difere essencialmente do desenvolvimento dos demais conceitos que se formam durante o processo da própria experiência da criança, e que, portanto, não procede diferenciar ambos os processos. Desse ponto de vista, o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos simplesmente repete o desenvolvimento dos conceitos cotidianos em seus traços fundamentais e mais importantes (VYGOTSKY, 2001, p. 188).

Desse modo entende-se que, com base na teoria, para que ocorra a superação dos conceitos espontâneos por conceitos científicos, que serão fruto das apropriações do patrimônio material e intelectual pelo indivíduo singular, dependerá das suas condições objetivas de vida e de aprendizagens. Assim, o autor explicou que as diferentes condições internas e externas que promovem o desenvolvimento dos conceitos devem direcionar o ensino escolar, considerando-se que:

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VYGOTSKY, 2001, p. 196).

Nessa relação distinta entre a aquisição de conceitos espontâneos e de conceitos científicos o autor reforça o importante papel da escola, pois é nesse espaço que existem condições favoráveis à produção do processo de ensino-aprendizagem que direcionam-se para o processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos, de modo intencional, organizado e qualitativamente diferentes dos processos que ocorrem na vida em geral. Nesse sentido, reafirmando a importância da educação escolar e a formação de conceitos científicos, Facci (2004a), a partir dos escritos de Vigotski, explica esse processo.

[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Os conceitos espontâneos [...] se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais. No entanto, conforme Vigotski, ambos os conceitos se influem mutuamente (FACCI, 2004a, p. 223-224).

Nessa mesma direção, o professor Libâneo (2004) ao tratar da apropriação da cultura e da aquisição de conceitos científicos reitera a importância do papel do ensino à medida que este promove mudanças qualitativas no desenvolvimento dos sujeitos, como segue:

[...] a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. Podemos expressar essa ideia de duas maneiras: a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa; b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento. Para superar a pedagogia tradicional empiricista, é necessário introduzir o pensamento teórico. O papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes (p. 07).

Dessa forma, para a Psicologia Histórico-Cultural, a relação entre pensamento e palavra, e também o vínculo entre o processo educativo e o desenvolvimento do psiquismo são imprescindíveis para compreender a formação de conceitos e o avanço que esse processo pode proporcionar no sentido da humanização dos indivíduos. Concorde-se nesse sentido, com Martins (2016):

[...] sem ensino sólido o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado. A consciência supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo, inclusive a orgânica --, e o núcleo dessa superação radica na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento [...] (p.19).

Por conseguinte, defende-se a aprendizagem de conceitos cotidianos e científicos como atividade principal da criança para garantir o seu processo de humanização, posto que ela viabiliza o desenvolvimento do pensamento, utilizando a linguagem, a consciência e as emoções como mediadoras desta ação.

Assim, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, conclui-se que, na escola, a aprendizagem produz a transformação dos conceitos espontâneos em científicos e, principalmente, o desenvolvimento dos próprios conceitos científicos, considerando-se que é no espaço escolar que ocorrem as circunstâncias sistematizadas e intencionalmente organizadas para este fim.

É nesse cenário que Vygotsky (1988) retoma a argumentação de que a aprendizagem preceder o desenvolvimento, atribuindo às condições de ensino criadas na escola a função de promover para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de modo a direcionar o aluno à apropriação do conhecimento científico e de dinamizar o curso do conhecimento.

Ante o exposto, defende-se que a compreensão dos processos apresentados pautar o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional, e que este se contraponha às análises e práticas biologizantes e reducionistas que se fundam no saber positivista com receitas prontas e que não

proporcionam alcançar o nível de generalizações e abstrações coerentes com a apropriação de conceitos científicos.

2.1.3 Sentido Pessoal e Significado Social

Nos itens anteriores, apresentaram-se algumas teses desenvolvidas por Vigotski e seus colaboradores, que integram o conjunto teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Neste item apresenta-se mais uma importante formulação do autor, um conceito considerado um “divisor de águas” por alguns estudiosos de Vigotski, apesar da pouca notoriedade dada ao tema nas obras do autor, refere-se aqui aos conceitos de sentido e de significado.

Asbahr (2005) assevera que há um modismo na utilização dos termos “sentido e significado” tanto pela psicologia como pedagogia e alerta para a necessidade de que, na utilização dos termos, explicitar-se qual é o conceito que se está utilizando e qual o referencial teórico se adota para balizar os conceitos.

Nessa direção, esclarece-se que se utilizam aqui os termos “sentido pessoal e significado social”, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como referência os escritos de Vygotsky (2000) e Leontiev (1978).

Antes de discutirem-se os termos mencionados é importante salientar que o Materialismo Histórico e Dialético é, como argumenta Aguiar e Davis (2011), uma concepção que não admite dicotomias usuais como “sujeito/sociedade, objetividade/subjetividade, afetos/cognição, simbólico/real. Assim, pontua-se que:

[...] esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela –em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção de sua sociedade. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados e os sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Importante também, recuperar, ainda que brevemente, algumas teorizações apresentadas por Vigotski, e expostas anteriormente, a fim de compreender os construtos teóricos: sentidos e significados ancorados no Materialismo Histórico e Dialético.

A primeira retomada é em relação ao desenvolvimento social do homem. No estudo do desenvolvimento do psiquismo, Vygotsky (2001) lembra de que o indivíduo é entendido como um ser social, portanto a apreensão do homem dar-se-á pela compreensão da gênese social do individual.

Conforme Oliveira, (2001, p. 302) o que Vigotski compreende como social “não ocorre numa dimensão imediata de sociedade, mas numa dimensão histórica que coloca o homem em

relação aos bens materiais e intelectuais produzidos pelo conjunto dos homens ao longo de sua história, ou seja, produzidos pelo gênero humano. ”

Nessa direção, a autora apresenta o movimento de constituição da individualidade humana, segundo o método Materialista Histórico-Dialético, que constitui a relação entre singular, e o universal mediado pelo particular, conforme explicado no excerto:

Trata-se da relação entre a dimensão universal, própria da genericidade humana, e a dimensão singular, caracterizada pela individualidade dos sujeitos, mediada pelo particular, condições e circunstâncias criadas pela vida em sociedade. Considera-se que a objetivação da relação entre o singular e o universal ocorre pela participação ativa dos indivíduos no processo de apropriação dos bens materiais e pela transformação das condições instituídas culturalmente por meio da organização das sociedades. (p. 302)

Entende-se, desse modo, que a Psicologia Histórico-Cultural compreende o homem, como ser social e singular, síntese de múltiplas determinações e que este constitui sua singularidade nas relações como social (universal) por meio das mediações sociais (particularidades).

A relação entre singular-universal, presente na relação entre indivíduo-genericidade, objetiva-se entre a realidade própria em que se encontram os indivíduos e a essência humana decorrente dos movimentos social e histórico de constituição de sua natureza. O movimento entre a realidade objetiva própria dos indivíduos e a essência humana institui-se a partir de diferentes mediações decorrentes das atividades humanas nas quais os sujeitos se inserem e que medeiam os bens culturais. Tais mediações ocorrem pela via das condições e circunstâncias resultantes do processo educativo em geral, seja pela vida em família, pelo processo pedagógico escolar ou pelas inter-relações decorrentes da participação dos indivíduos em diferentes grupos sociais. (OLIVEIRA, 2001, p. 303)

Assim, para entender a mediação sociais constitutivas do sujeito, Vigotski teoriza que a humanidade desenvolveu elementos mediadores que caracterizam a relação do homem com o mundo e com os outros homens, a saber: os signos e os instrumentos. Esses elementos são classificados por Vygotsky (2000) como elementos mediadores básicos.

A criação dos elementos mediadores significou um salto evolutivo na espécie humana e é considerada como o traço distintivo entre a conduta humana e a dos demais animais, tais elementos se expressam pela linguagem ou fala, mas não se limitam a elas.

Nessa direção, entende-se pelas teorizações propostas por Vygotsky (1984) que os signos orientam a transformação da atividade interna e os instrumentos orientam a transformação da atividade externa ao homem (BERNARDES, 2010, p. 309).

Isto posto, destaca-se a discussão das categorias significado e sentido. O conceito de sentido aparece nos trabalhos de Vigotski especificamente no capítulo “Pensamento e Palavra”(2000)⁷ Vygotsky (2000) diferencia sentido de significado ao afirmar que:

⁷ In: Vygotsky, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

(...) o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante (p.465).

Nas palavras do autor, entende-se que o significado é um produto do movimento histórico resultante da apropriação da realidade circundante e considerado por ele “imutável e estável”. No que tange ao sentido, o autor conceitua que este é “inconstante”, é dinâmico, ou seja, se mobiliza de acordo com as vivências afetivas e cognitivas do sujeito. Nessa direção, Vigotski argumenta que não existem sentidos “puros”, mas se relacionam sempre a uma condição ou circunstância.

Leontiev (1978) ao citar a relação entre signo e consciência, salienta a relação entre significado social e sentido pessoal. Bernardes (2010), partindo das teorizações de Vigotski e Leontiev, apresenta o significado social como resultante das apropriações efetivadas pelo homem, historicamente. O sentido pessoal, ou sentido subjetivo, como resultante da interação real existente entre o homem e o mundo.

Nesse caminho, as significações conferem significados à conduta humana e criam novas conexões cerebrais, ampliando o desenvolvimento humano.

Aguiar e Davis (2011, p. 189) argumentam que o processo de significação – entendido como o processo de produção de significados e de sentidos – “[...] é sempre algo original, referindo-se, portanto, ao sujeito que, em sua atividade, se apropria dos significados sociais e os converte em sentidos pessoais.” O significado social dos objetos somente é apropriado pelos herdeiros da cultura por meio das relações interpessoais com os demais participantes da sociedade.

Aguiar e Davis (2011) argumentam que as “categorias sentidos e significados formam um par dialético, no qual sintetizam como unidade dos contrários”. Assim, significado e sentido estão intrinsecamente relacionados na consciência, são dois elementos que se realizam conjuntamente, um no outro, sem que um seja o outro. Para Vigotski essas categorias, articuladas, revelam a dimensão própria uma da outra, o autor afirma que “[...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido[...]" (VYGOSTSKY, 2001, p. 465)

Nessa direção, Leontiev (1978) postula que a consciência humana se constitui de: o conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal. O conteúdo sensível, que inclui as sensações, imagens de percepção e as representações é o conteúdo imediato da consciência,

mas não revela toda a sua especificidade, portanto é necessário compreender os outros dois elementos – o significado e o sentido.

Nessa direção, Leontiev (1978) aponta que embora os sentidos e significados estejam fundidos na consciência, têm bases e origens distintas e são regidos por leis diferentes. O autor pontua que é o sentido que se exprime na significação e não ao contrário.

Assim, com base no exposto, para se apreender os sentidos e significados é necessário pontuar que a aparência de um fenômeno não pode ser jamais confundida com sua essência (VYGOTSKY, 2001).

Deste modo, Aguiar e Davis (2011, p. 190) alegam que “quando se pretende ir além das aparências, é preciso ter clareza de que a palavra contém mais do que ela revela: a dimensão semântica da palavra não consegue traduzir todas as possibilidades de registro da realidade. ”

Na perspectiva de melhor compreender os sujeitos, no caso os (as) psicólogos atuam no contexto escolar e apreender a articulação dos sentidos e significados que o sujeito atribui aos fenômenos escolares, conforme Aguiar e Davis (2011, p. 191), “os significados constituem o ponto de partida da análise e da interpretação, que devem se encaminhar em direção às zonas de sentido, mais instáveis, fluidas e profundas do que as primeiras. ”

Portanto, entende-se que compreender o processo de significação, que articula os sentidos dos sujeitos e os significados socialmente acordados, implica entender também seu movimento que comporta especificidades e contradições, e defende-se aqui que este é um conhecimento primordial para que o (a) profissional da Psicologia Escolar e Educacional possa intervir na concretude dos fenômenos que se expressam no contexto escolar (AGUIAR; DAVIS, 2011, p. 185)

É neste sentido que se considera fundamental discutir, no próximo capítulo, a função social da escola e elementos que compõem o fenômeno da violência que se expressa na escola, considerando-se o fracasso imposto, a situação política social do capitalismo e sua influência nas formas de intervenção e enfrentamento, pautados nas defesas dos autores da perspectiva Histórico-Cultural, com seus fundamentos em Vigotski.

CAPÍTULO 3. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, A VIOLÊNCIA E AS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo apresenta discussões sobre a instituição escolar e as questões de violência que permeiam o cotidiano escolar.

Com objetivo de subsidiar o trabalho do (a) profissional da Psicologia Escolar e Educacional, discute-se aqui a função social da escola, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, as problemáticas enfrentadas na escola, tendo a violência como foco, e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão deste fenômeno e as possibilidades da atuação do Psicólogo Escolar e Educacional neste contexto.

3.1. A FUNÇÃO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A unidade entre educação e aprendizagem é uma unidade psicologicamente concreta de formação de sentidos e significados.

Leontiev (1978, p. 221)

A Psicologia Histórico-Cultural é a teoria psicológica que mais confere importância à educação escolar. Isso se deve ao fato desta perspectiva teórica defender que o desenvolvimento não é um processo estanque e linear, portanto, é necessária a interação social para que a aprendizagem ocorra e conseqüentemente o desenvolvimento.

Nesse sentido, esta teoria afirma que a atividade de ensino é um processo privilegiado para se opor às desigualdades das condições objetivas que se expressam em uma sociedade de classes.

Na direção de uma educação efetivamente emancipatória, como postulada por Vigotski e colaboradores, Saviani (2003, p. 13) defende que os educadores encontrarão subsídios para esse objetivo na pedagogia Histórico-Crítica, a qual define a educação como “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A Pedagogia Histórico-Crítica respalda-se no Materialismo Histórico e Dialético, e tem como principal formulador o professor Dermeval Saviani, fundador dessa corrente pedagógica no campo educacional brasileiro.

Dentre as teorias pedagógicas existentes, pode-se dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica é aquela que defende a necessidade de socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como um meio de proporcionar ao indivíduo um desenvolvimento integral.

Ao tratar da natureza e a especificidade da educação, Saviani considera que a educação escolar tem a inigualável atribuição de oportunizar ao conjunto dos homens um desenvolvimento equânime visando a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, capaz de desenvolver em máximo grau as potencialidades do indivíduo. (SAVIANI, 2003).

Com vistas à compreensão da constituição histórica da educação apresenta-se aqui um breve recuo à história para chegar à educação conforme concebe-se atualmente, com base nas formulações de Saviani (2003, 2021). Nesse caminho, toma-se que as origens do processo educativo remontam as origens da própria humanidade, Saviani descreve que:

No modo de produção comunal (comunismo primitivo), a educação coincidia com o próprio ato de viver desenvolvendo-se no seio da própria prática social não se caracterizando, pois, como uma prática diferenciada, vale dizer, institucionalizada (p. 22).

O autor argumenta que a escola surgiu posteriormente, com a apropriação privada da terra e o advento da sociedade de classes. Nessa direção, Saviani, prefaciando a obra: O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, de Lígia Márcia Martins (2013), explica que o surgimento da escrita trouxe uma consequência fundamental para a educação. De acordo com ele, “como a escrita não é espontânea e “natural” como a expressão oral, mas formal e codificada, a linguagem escrita requer, para a sua assimilação processos também formais, sistemáticos e codificados” (p. 15).

Desse modo não podia, portanto, “ser apreendida por um processo educativo espontâneo e assistemático que exigia, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída e a instituição escolar veio cumprir essa exigência” (MARTINS, 2013, p. 15).

Assim, a escrita seria um signo, ou seja, um símbolo utilizado pelos homens para a comunicação, porém, neste caso, o domínio deste não se dá de forma natural, espontânea, nem pela simples observação, é preciso a relação entre os homens e o processo de aprendizado para que haja a apropriação da escrita.

Continuando o percurso histórico da escola e da educação na Antiguidade e ao longo da Idade Média, Saviani pontua:

Durante a Antiguidade e ao longo da Idade Média, a escola permaneceu como forma secundária, não generalizada de educação. A maioria, os não-proprietários, que viviam do trabalho, se educavam fora da escola, no próprio trabalho. Apenas os proprietários, que eram minoria na sociedade, se educavam na escola, cujo currículo

se centrava na ginástica, esporte e exercícios militares (arte da guerra), no domínio da palavra (arte do mando) e no conhecimento de aspectos da natureza e da vida social (ciência). (p. 23)

Saviani argumenta que frente às transformações ocorridas no final da Idade Média, o “eixo da produção se deslocou do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e, também, o eixo da educação se deslocou das formas assistemáticas (não-escolares) para formas sistemáticas (escolares)” (p. 23).

Como resultado desse processo, de acordo com o autor, a escola tendeu a se transformar na forma dominante e generalizada de educação. “Aquilo que se aprendia na escola (letras, artes, ciência) ao se incorporar na sociedade sob as formas da cidade e da indústria, se tornou necessário para todos (SAVIANI, p. 23)

Saviani pontua que é no bojo dessa perspectiva civilizatória que surge “a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica”, marcada pelo capitalismo como modo de produção e pelo fortalecimento dos valores liberais burgueses. “Define-se, então, o papel social próprio da escola, aquilo que constitui sua especificidade: o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos (SAVIANI, p. 24).

O autor assinala que para a educação atingir seu objetivo é necessário que haja a mediação do professor, por meio do trabalho pedagógico, e que esta precisa se desenvolver por um tempo suficiente para garantir a incorporação do conteúdo até que se torne em “segunda natureza”.

Para atingir o objetivo de socializar os conhecimentos sistematizados, o trabalho pedagógico escolar precisa durar o tempo suficiente para garantir sua incorporação, atingindo o “habitus”, a segunda natureza. Essa expressão “segunda natureza” é sugestiva porque se trata de algo que foi adquirido, mas assimilado de tal forma que se incorporou e passou a funcionar como se fosse natural.

Saviani (2003) utiliza a expressão segunda natureza para caracterizar aquele conteúdo que é incorporado a ponto de tornar-se natural ao indivíduo, nessa direção justifica, desse modo, a importância da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano e defende o estudo sistemático de tal processo.

Corroborando com Saviani, no que tange a função social da educação, Urt (2000, p. 19) enfatiza, a partir de uma visão histórico-cultural, que “a natureza do desenvolvimento psíquico do homem é social. O indivíduo apropria-se da experiência das gerações passadas e transmite essa experiência. Isso se processa através da educação e do ensino”.

Sob essa mesma ótica, Coelho e Facci (2019) afirmam que a educação é responsável por possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano.

Por conseguinte, entende-se que o processo educativo é perpassado pelos antagonismos sociais e serve aos interesses do capital visando uma adequação dos indivíduos ao sistema, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se a um projeto de humanização. Como afirmam Coelho e Facci (2019):

A educação, que ontologicamente possui a função de viabilizar a apropriação do patrimônio material e intelectual do gênero humano, não está isenta de ser atravessada pelos antagonismos sociais, inerentes à sociedade de classes. No capitalismo, o acesso às riquezas produzidas pela humanidade se dá de forma completamente desigual entre as classes. A massa da população está limitada ao mínimo de desenvolvimento cultural necessário para se adequar à produção de mercadorias. O processo de humanização ocorre sob relações de exploração e dominação, que culminam na ampliação do abismo existente entre o máximo de desenvolvimento alcançado pelos homens ao longo da história e o desenvolvimento do indivíduo singular. Dessa forma, a educação, nos marcos do capitalismo, se torna um mero instrumento de reprodução do capital, formando os indivíduos de acordo com a lógica alienante do trabalho (p. 87).

No bojo destas contradições que perpassam o processo educativo descritas pelas autoras, que são inerentes à sociedade de classes, Saviani (2021) reforça que as novas gerações precisam apropriar-se que foi produzido historicamente:

[...] para se inserirem ativa e criticamente na sociedade em que nasceram e vivem, as novas gerações precisam se apropriar dos elementos que foram se acumulando historicamente e que deram à referida sociedade sua conformação atual. (p. 25)

Portanto, para educar nessa sociedade é preciso compreender suas características próprias que determinam as teorias educacionais e o modo como se processa a prática educativa. É preciso considerar, de acordo com Saviani (2021), que a educação também é não apenas atingida pela crise, mas “sofre as determinações da crise estrutural sendo envolvida nos processos de mercantilização e de financeirização da sociedade surgindo versões pedagógicas que correspondem à tendência que vem prevalecendo. ”

No que tange às versões pedagógicas hegemônicas que perpassam a educação, Saviani apresenta uma categorização das teorias educacionais em três grupos, a saber: 1) liberal, 2) crítico-reprodutivista e 3) histórico-crítica. De acordo com o autor, enquanto a concepção liberal advogou a autonomia da educação em relação à sociedade e a colocou como elemento de correção das distorções sociais e os críticos reprodutivistas denunciaram-na como instrumento de reprodução dessa sociedade, a concepção histórico-crítica supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade, defendendo a possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, também pensar em transformações no quadro educacional e social (SAVIANI, 1982).

Teorizando sobre as correntes educacionais, Facci (2004) analisa os pressupostos das teorias da aprendizagem e desenvolvimento que têm fundamentado as tendências pedagógicas nas últimas décadas, as divide em “tendências não críticas” e “críticas”, a saber: tendências não

críticas, tais como: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista e tendências críticas: as pedagogias crítico-reprodutivistas e a pedagogia histórico-crítica “(...) posso incluir no primeiro grupo o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências” (p. 89).

Para a autora, as teorias de tendências não críticas tomam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, encarando-a como um instrumento de equalização social. As teorias de tendências críticas buscam compreender a educação remetendo-se aos determinantes sociais ou as estruturas socioeconômicas que condicionam a forma de manifestação do fenômeno educativo.

Neste cenário, Saviani (2021) defende que “é imperioso contarmos com uma teoria pedagógica contra hegemônica que se contraponha a essas supostas teorias pedagógicas, tarefa à qual se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. (p. 36)

Coadunando com o autor, Facci (2004) argumenta que se deve fomentar os esforços no sentido de aproximar a Psicologia Histórico-Cultural da Pedagogia Histórico-Crítica por compreender que há uma grande afinidade entre as teorias. Outros autores também defendem essa confluência entre as teorias, tais como Duarte (2000), Meira (2000), Basso (1998) e Mazzeu (1998).

Na análise dessa confluência, Facci (2004) defende que além da base marxista, ambos dão grande importância à educação escolar e ao trabalho do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento científico socialmente existente.

Tal perspectiva defende que a escola tem um papel fundamental, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores quanto na articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor. A aquisição dos sistemas de conceitos científicos considera-se a aquisição mais importante ao longo do período escolar.

Urt e Morettini (2005) defendem que o professor, nesta perspectiva teórica, tem um papel essencial de mediar o processo de aprendizagem, levando os alunos à apropriação dos conhecimentos, propondo aos alunos as resoluções dos desafios por eles encontrados.

Meira (2003) afirma que se pode encontrar na Pedagogia Histórico-Crítica os elementos necessários à compreensão de três proposições fundamentais:

A relação entre educação e sociedade deve ser pensada no interior do processo de produção e reprodução do Capital; a educação é socialmente determinada de forma dialética e contraditória; a educação escolar constitui-se em uma instância fundamental para a socialização do conhecimento historicamente acumulado (p. 17).

Nesse sentido, Martins (2013) coaduna:

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual (p. 213).

Desse modo, a autora evidencia a posição confluyente entre as duas teorias e ressalta que ambas não são indiferentes à legitimação das desigualdades sociais respaldadas pelo capitalismo. As teorias defendem ainda a superação da ordem econômica no que tange ao produto intelectual ou não material.

Os produtos objetivados no processo de apropriação e objetivação podem ser de natureza material ou não material. E, para que o indivíduo possa desenvolver-se de maneira plena, ele deve apropriar-se tanto das riquezas materiais quanto das riquezas não materiais. No caso da educação escolar fala-se de riquezas não materiais, de transmissão e da apropriação do conhecimento.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica entende o conhecimento como um produto da atividade humana, compreende que é por meio do processo de apropriação e objetivação que o ser humano modifica a natureza, ao mesmo tempo em que também se modifica (FERREIRA, 2020, p. 68).

Por conseguinte, compreende-se que a posição crítica desta teoria pedagógica, que entende o desenvolvimento do homem e de seu mundo psicológico como uma conquista da sociedade humana, permite entender que o processo de ensino aprendizagem tem um significado modificável e os sentidos que lhe são atribuídos também variam, de acordo com os diversos contextos ao qual se insere.

Na defesa de uma educação como direito humano universal, Campos, Leal e Facci (2016, p. 205) pontuam que educação tem sua efetivação enquanto “política pública marcada por significativa distância entre o direito instituído e o direito efetivado, expressão das contradições que caracterizam o Estado capitalista”. Os autores argumentam:

Na nossa sociedade, a efetivação do direito à educação é mediada pela correlação de forças que se observa entre o Estado burguês e as classes exploradas, de modo que sua efetividade jamais é um pressuposto, mas sim o resultado de tal embate; e, portanto, nunca uma concessão, mas sempre uma conquista, embora longe de ser todo o necessário para cumprir a função civilizadora que se pretende da educação. Assim, ao tratar do direito à educação, há que se atentar para o hiato entre o direito concebido e o direito efetivado, de modo que a contradição revelada na questão social precisa ser considerada para que o tema da educação como direito não seja, apenas, uma demanda vazia ou a expressão do lamento pelo direito não atendido. (CAMPOS; LEAL; FACCI, 2016, p. 215)

Nessa direção, ao tratar do que denomina de desordem social, Saviani (2021) pontua:

Estamos vivendo hoje no Brasil um enorme retrocesso político que acabou sendo legitimado pelas urnas com a eleição de Bolsonaro [...] nunca a educação pública esteve tão em risco como na atual conjuntura uma vez que não apenas se encontra secundarizada, mas converteu-se em alvo de ataques constantes dos atuais governantes entre eles o próprio ministro da educação Abraham Weintraubitos.[...] Mas ao mesmo tempo em que a educação vem sendo duramente atacada pelos novos agentes governamentais, ela se põe como uma trincheira na luta em defesa da civilização contra a barbárie. É essa a tarefa ingente e urgente que se impõe a nós professores: assegurar a todos os estudantes, sem exceção, o conhecimento das condições objetivas como antídoto às ilusões ideológicas e às informações falsas difundidas pela mídia tradicional e pelas redes sociais. (p. 28)

Com base nas afirmações, compreende-se que o conhecer e utilizar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e apreender a função social da educação escolar, bem como compreender a forma como se estrutura a educação hoje, permite ao Psicólogo Escolar e Educacional analisar a educação como atividade mediadora.

Nessa mesma direção, permite também definir com clareza seu papel profissional e seu compromisso no ambiente escolar, como também entender os elementos que facilitam e dificultam seu pleno exercício.

Considera-se que essa compreensão é fundamental, não para usá-la como verdade absoluta e acabada, mas para ampliar o processo de reflexão e construção de novas perspectivas, pois, não obstante o direito à educação ser um direito universal e garantido constitucionalmente, ainda hoje faz parte do cotidiano escolar problemas de diversas ordens, a exemplo as situações de violências que se expressam nesse espaço. Sobre este aspecto que se trata o próximo item.

3.2 VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Violência é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim, definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular (CHARLOT, 2002, p. 24-25).

Os números apresentados no último Atlas da Violência no Brasil (2020) demonstram que a violência constitui uma das maiores questões de políticas públicas no Brasil, em 2018 houve 57.956 homicídios no Brasil. Esses dados retomam uma preocupação que há anos permeia o contexto educacional e refletem na prática de profissionais que atuam na Educação Básica. Tais dados precisam ser analisados e considerados na elaboração de estratégias de enfrentamento a esse problema social que acaba por atingir as classes menos favorecidas da sociedade gerando consequências nefastas.

Como apresentado no item anterior, entende-se que a escola tem a função de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos e é o ambiente profícuo para interações sociais e

para as mais diversas manifestações. Tais interações podem fazer emergir atos violentos desencadeando problemas de relacionamentos e dificuldades na aprendizagem.

Compreende-se que a noção de violência abrange situações e significados muito diferentes, por essa razão é preciso designar os sentidos empregados nesta pesquisa em relação ao termo. A definição da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) define violência como “[...] o uso intencional de força física ou de poder, real ou ameaça, contra si próprio, outra pessoa ou um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação.”

Nesse rumo, um conceito apresentado por Chauí (2000, p. 432) quando discute a relação entre ética e violência, caracteriza esta segunda como “o exercício de força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo físico e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte a loucura e auto agressão ou agressão aos outros”.

Contudo, como dito anteriormente, várias são as formas para compreender e analisar a violência, sob diferentes enfoques teóricos. Nesta pesquisa compreende-se que a violência é constituída historicamente, a partir da forma como os homens se organizam na materialidade das relações sociais, com base nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético.

Retoma-se que, neste estudo se utiliza violência como uma “palavra-valor”, conforme define Charlot (2002), e uma palavra que implica referências éticas, culturais e políticas. Portanto, com base nessa definição é preciso entendê-la dentro de um contexto, onde os indivíduos apontam e designam o que se constitui como violência para eles.

Nesse caminho, agrega-se uma concepção abrangente de violência para o contexto escolar, compreendendo as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno e, para se referir a pluralidade de tais dimensões, justifica-se a expressão “violências nas escolas” que, de acordo com Abramovay e Rua (2002, p. 15) pode contemplar a especificidade espacial e temporal de cada uma das suas unidades. Desse modo, continuam argumentando que:

Assim, se é possível pensar em múltiplas manifestações que justificam falar de “violências” é também admissível supor que estas tenham lugar em estabelecimentos onde podem variar em intensidade, magnitude, permanência e gravidade.

No que pese à violência que se expressa na escola, é importante ressaltar que a forma como se apresenta hoje a violência não é da escola, não é intrínseca a ela, mas nela se manifesta como em outros espaços e instituições sociais, considerando que o ser humano se relaciona, participa também de outras instituições e realiza outras atividades.

Retoma-se aqui a diferenciação proposta por Charlot (2002) em relação a violência manifesta na escola e, nesse sentido, o autor defende que existem diferenças conceituais importantes em relação ao termo violência na escola. Propõe uma distinção inicial dos termos - violência *na* escola, violência *da* escola e violência *à* escola, como se segue:

A violência na escola seria aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar as contas das disputas que são do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se, por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, de palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

Desse modo, entende-se que é importante analisar a violência e seus diversos aspectos na literatura para, então, apreender de que forma as configuram as violências nas escolas, no entanto, compreende-se que conceituar a violência é uma tarefa minuciosa considerando a amplitude do termo.

Na direção da compreensão dos sentidos das violências no espaço escolar, conforme pontua a teoria que nos impele a dotar de historicidade a análise dos fenômenos, apresentam-se no item seguinte alguns estudos importantes sobre o tema e as transformações e evoluções dos conceitos apresentados aqui.

3.2.1 A historicidade da variabilidade de sentidos da violência na educação.

Uma lição essencial da história poderia ser esta variabilidade de sentidos da violência na educação, correlacionada às representações da infância e da educação.

(DEBARBIEUX, 1996 p. 32)

Inicia-se esse item com a frase de Éric Debarbieux⁸ (1996), pesquisador francês se dedicou ao estudo do tema violência na escola, a fim de evidenciar a atenção dispensada pelo autor em seus escritos em relação às importantes mudanças que aconteceram ao longo dos anos

⁸ Especialista francês, Eric Debarbieux, autor do primeiro plano nacional de combate ao *bullying* nas escolas da França. Dirige o Observatório Internacional da Violência nas Escolas, em Bordeaux, foi diretor de Pesquisa e Avaliação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

sobre aquilo que é considerado violência no meio escolar como também pelo qual olhar o tema é abordado.

Nessa direção, visando colaborar com o esclarecimento a respeito das mudanças no significado de violência, discorre-se neste item sobre o caminho percorrido por estudos de violência na escola para chegar ao movimento a respeito do qual se busca conceituar a violência atualmente. Traça-se este percurso, subsidiado pela Psicologia Histórico-Cultural, por compreender que a via para apreender o fenômeno da violência como multideterminado e passível de transformação, reside no estudo do seu desenvolvimento pela história.

Recorre-se, nessa trajetória histórica, às contribuições de Debarbieux (1996, 1998, 2001, 2002), pesquisador francês, Sposito (1998, 2001) e Abramovay e Rua (2002) pesquisadoras brasileiras que têm se dedicado ao estudo da temática nas últimas décadas. Uma importante produção, que apresenta contribuições significativas para o campo brasileiro e também será usada nesse percurso, é a pesquisa realizada em âmbito nacional denominada Violência e Preconceito na escola: Contribuições da Psicologia (CFP, 2018).

Os primeiros estudos relacionados às violências nas escolas ocorreram na década de 1950, nos Estados Unidos. Na França tais estudos são datados em 1967 (DEBARBIEUX, 1998), desde então mudanças históricas e sociais aconteceram em diferentes dimensões do fenômeno, implicando em problemas de maior gravidade.

No que se refere à trajetória histórica das preocupações empreendidas sobre a violência na escola, Debarbieux (1998, p. 168) identifica uma fase inicial onde a tradição dos estudos sobre violência na escola recaía sobre a violência como sendo do sistema escolar, dos professores contra estudantes e envolvia até punições e castigos corporais. “A violência na escola é amplamente concebida nos primeiros trabalhos sobre o assunto como uma violência da escola, escola reprodutora ou escola da divisão social e do desprezo da cultura popular”.

Depois, calcados no tema da insegurança, que se tornara central nos debates políticos a partir de 1975, após anos de estudos sobre o tema na França, o autor relata que se ampliou consideravelmente a violência na escola enquanto objeto de estudo, pontua que “[...] a violência dos alunos apareceu como resultado da mutação profunda do sistema escolar, que acolhia novos públicos, menos favorecidos, e faz subitamente perceptível sua desigualdade fundamental, malgrado suas promessas de igualitarismo republicano. A violência dos alunos teria, pois, um sentido: seria resistência às normas dominantes, editadas pela burguesia. ” O autor ainda argumenta que:

A violência dos alunos é uma reação a essa violência interna. Os futuros trabalhadores profissionais teriam reações de "contra-aculturação" (Grigon, 1970), adotando comportamentos de resistência tais como a bagunça, o tédio ostensivo, a grosseria ou

a violência. [...]essa legitimação da violência repousa, pois, amplamente sobre uma ideologia romântica, fortemente marcada pelos combates políticos dos anos 1970, tão impregnados por um milenarismo revolucionário. Esses modelos sociológicos e ideológicos não consideram, contudo, realmente central a violência dos jovens, que são antes agentes dominados que atores, e o assunto não dá, então, lugar a verdadeiros estudos empíricos. Há tão somente um elemento de modelos mais amplos da divisão social e da violência simbólica (DEBARBIEUX, 1998, p. 169).

Neste importante percurso histórico francês, traçado por Debarbieux, o autor argumenta que é nesse contexto de inquietude social e política que tomam sentido os primeiros relatórios sobre a violência na escola, contudo, como no excerto a seguir questiona:

Mas será isso verdade? Não devemos, ao contrário, suspeitar que esse novo objeto de inquietação é apenas a perigosa metamorfose da exploração política do sentimento de insegurança, que se torna um dos temas essenciais do discurso político e da mídia dos anos 1980, marcados pela escalada, em termos de poder, da Frente Nacional? (DEBARBIEUX, 1998, p. 170).

Após esse período houve um relativo silêncio em relação ao tema no país relacionado ao desinteresse da mídia e as discussões sobre o assunto passam a ser colocado apenas com insistência em alguns trabalhos de clínicos ou pedagogos.

São os pedagogos que vão abordar diretamente o problema da violência na escola, como objeto principal de suas publicações. Tais pedagogos muitas vezes lecionam em estabelecimentos difíceis: colégios em zona urbana desfavorecida, classes de educação especial. Podemos, aliás, levantar a hipótese de que o desenvolvimento da educação especial no colégio foi uma das maneiras de processar a massificação, assegurando a triagem dos elementos mais perturbadores[...] podemos pensar que as propostas e análises essencialmente pedagógicas feitas por esses autores sejam a naturalização da violência, esquecendo em parte os mecanismos sociais em curso (DEBARBIEUX, 1998, p. 170).

Apesar disso, num período em que a violência era em grande medida ainda um tabu (DEBARBIEUX, 1990, p. 14), em que não existia política pública para fazer face a ela, esses trabalhos eram um modo de processar, na prática, um sofrimento.

Esse silêncio permaneceu por um longo período e as mudanças acontecem no início dos anos 1990, quando a opinião pública é implicada através das importantes manifestações de alunos de liceus que exigiam, entre outras coisas, mais segurança e maior vigilância naqueles estabelecimentos. O tema volta a fazer parte da mídia e, neste cenário, o autor discorre:

É difícil dizer o que chocou mais os telespectadores franceses pois a televisão se torna doravante um vetor significativo na fabricação do objeto: as reivindicações de segurança ou os "quebradores" queimando veículos nas margens do Sena. Sem dúvida, a conjunção de ambos, mostrando abertamente as divisões sociais no próprio seio da juventude, ligando definitivamente o tema da periferia ao da violência escolar (DEBARBIEUX, 1998, p. 172).

A partir da análise temática de uma amostra de 150 artigos publicados na imprensa nacional entre 1992 e 1996, Debarbieux (1997) pôde mostrar que predominava a impressão de uma escalada geral e nova de crimes e delitos na escola. Políticas públicas começam a ser

interpeladas a responder à expectativa social. Neste contexto, fica evidenciada a vontade do Estado em avançar no conhecimento do problema, e iniciou-se por meio dos trabalhos relatados acima, a transformação de um objeto construído socialmente em objeto de investigações científicas.

O autor faz críticas ao uso amplo do termo e ao se referir à violência que ocorre na escola e critica duramente também o enfoque dado pela mídia e pela política ao tema em questão. Debarbieux (1998), acrescenta que o assunto parece ter-se transformado numa inexaurível mina de ouro para a imprensa escrita e televisiva.

Sob essa luz, a construção do objeto está ligada a uma opinião que é manipulada pela mídia e pelas autoridades públicas. “Violência na escola” é uma onda criada pela mídia, na qual os pesquisadores vêm surfando, ou, ainda pior, um alibi para as tentações repressoras que o mundo dos “especialistas” ajuda a justificar (DEBARBIEUX, 2002, p. 69).

Acrescenta que no estudo do tema “não pode haver um conhecimento total acerca da violência nas escolas- porque ela só pode ser representada de formas parciais, e devemos ou aceitá-las como tal ou nos permitir cair na fantasia da onisciência, que é tudo menos ciência” (DEBARBIEUX, 2002, p. 65).

Assim, Debarbieux (1998) imprime valor significativo às vozes das vítimas, considerando que não se pode definir o que é violência sem considerar o que pensam os envolvidos no ato. “Não é porque uma vítima é estatisticamente rara, que ela não tem importância, e seu sofrimento cria a obrigação moral de responsabilização por ela”. A verdade de um fenômeno social também resulta do significado que os sujeitos – na posição de sujeitos sociais – dão aos eventos e aos atos (POURTOIS et al., 1992).

Define desse modo, o que ele chamou de “microviolências”, quais sejam as atitudes cotidianas, pequenas violências cotidianas que incluem atitudes como: empurrar, cutucar, andar pela sala, jogar papel, falar enquanto professor fala, gritar, entre outras atitudes que causam desordem e sem intervenções adequadas podem gerar agressões mais sérias. Essas ações são chamadas de incivildades ou indisciplinas, ou seja, são ações perturbadoras nas quais a aprendizagem é rompida e “a incivildade permite pensar nas microviolências” (DEBARBIEUX, 2001, p. 179).

Para o autor, as microviolências são as que devem ser combatidas e estudadas no espaço escolar. Nesse sentido, argumenta:

A incivildade não deve, portanto, servir para minimizar a violência e a delinquência. Contudo, também não deve servir para superestimá-la, ao generalizá-la, nem para aliviar a representação de insegurança de um possível exagero, ou para confundir todo questionamento da ordem com uma desordem intolerável, insensata, resultando no crime ou no delito. (DEBARBIEUX, 1998, p. 179).

No campo brasileiro, Sposito (2001) discorre sobre a trajetória dos estudos sobre violência na escola que teve início após a década de 1980, e não do objeto de estudo da violência na escola como no caso francês, e examina os raros diagnósticos quantitativos em torno do tema e a produção discente (dissertações e teses) na pós-graduação em Educação, no mesmo período.

Os trabalhos analisados pela autora representam aproximações diferentes sobre o fenômeno e oferecem informações importantes, capazes de caracterizar a violência escolar no Brasil, sobretudo nos centros urbanos. Indicam, ao mesmo tempo, algumas lacunas e a necessidade de novas investigações para que essa área de estudos se consolide (SPOSITO, 2001, p. 89).

Nessa direção, a autora defende que apesar do intenso debate público registrado sobre o tema há uma ausência de um programa nacional de investigações sobre violência na escola. Assim, Sposito (1998) argumenta que o debate do tema acompanhou o desenvolvimento da democracia no país que criou um cenário de manifestação e visibilidade das demandas latentes nos espaços possibilitados pela discussão política, o que proporcionou maior abertura para as questões que afetavam a qualidade de vida da população.

É no quadro de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 1980. Nesse momento, a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, age como espaço possível de ressonância de denúncias que afetavam a vida dos estabelecimentos escolares situados na periferia de cidades como São Paulo. Em geral, o tom predominante era o de expor as precárias condições dos prédios quanto aos equipamentos mínimos de proteção. Eram denunciadas, também, as constantes depredações dos edifícios e invasões, observadas nos períodos ociosos, em especial nos fins de semana (SPOSITO, 1998, p. 90).

O período descrito acima por Sposito (1998) se caracterizava por um sentimento de insegurança nos estabelecimentos de ensino, o problema da violência girava em torno das depredações, invasões e ameaças a alunos e professores.

Os trabalhos analisados pela autora relataram que nos anos 1990, “a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno” (SPOSITO, 2001, p. 93).

A autora considera as produções incipientes, contudo admite que as raras produções traçam um quadro importante do fenômeno no Brasil. Nessa direção, Sposito (1998) argumenta a importância de estabelecer uma distinção entre os diversos níveis de significação de um ato como violento que, segundo a autora, “são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. ”

[...] os diversos usos e significados da palavra violência ao lado de termos correlatos como indisciplina permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto das ações escolares. Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou meras transgressões às normas do convívio escolar (SPOSITO, 1998, p. 3).

Abramavay e Rua (2002) corroborando com Debarbiuex (1998) declaram que na contemporaneidade e foco de investigação passou a recair sobre a análise da violência entre estudantes ou ainda sobre os atos de vandalismo.

As autoras apresentam na pesquisa *Violências nas escolas* alguns fatores que influenciaram nessas notáveis transformações, de acordo com elas foram: “o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico” (ABRAMAVAY; RUA, 2002, p. 13)

A literatura pesquisada indica que existe uma variabilidade de conceitos sobre o que significa violência, conforme apontado anteriormente, e uma dificuldade de conceituação do termo. O desafio de conceituar a violência aumenta considerando-se os fatos, pontuados por Abramovay e Rua (2000) que reforçam o caráter não consensual do que é violência no ambiente escolar. As autoras argumentam que: “o que é caracterizado violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e, provavelmente, do sexo (ABRAMOVAY; RUA, 2000, p. 69).

Apontada a conceituação das propostas a partir pressupostos dos autores arrolados, recorre-se agora à pesquisa publicada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018) que retrata a violência e o preconceito nas escolas brasileiras.

O Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), por meio de suas entidades voltadas à Educação e à profissão – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) –, apresentou ao Ministério da Educação (MEC) a proposta de pesquisa.

Com a finalidade de colaborar com a compreensão de tal fenômeno, a pesquisa intitulada *Violência e Preconceito na Escola: contribuições da psicologia*, com financiamento do Ministério da Educação (MEC) e com a parceria entre instituições nacionais de Psicologia, supracitadas, e dez Universidades Federais distribuídas pelas cinco regiões do país, desenvolvida entre os anos de 2013 e 2015, apresenta contribuições importantes da psicologia para pensar a violência no contexto escolar brasileiro.

O delineamento metodológico desta pesquisa foi dividido em duas fases: a primeira fase constituída pelo levantamento da produção sobre o tema evidenciando o estado da arte, destacando as concepções, abordagens e práticas exitosas resultando na elaboração de plataforma nacional para inserção dos dados bibliográficos e documentais. A segunda fase teve como objetivo o levantamento de experiências e estratégias de enfrentamento da violência e do preconceito pelas escolas.

Utilizou-se para esse fim as seguintes estratégias: ouvir a comunidade escolar sobre suas vivências e impressões, como também sobre suas estratégias de enfrentamento a respeito da violência e do preconceito na escola, utilizando metodologias participativas. Realizaram oficinas com alunos, rodas de conversas com equipes escolares e familiares e a utilizaram nas escolas atividades intituladas: “Baú da violência” “Jogue aqui o seu preconceito”, que consistiam em caixas para coleta de relatos dos alunos.

Nas análises da pesquisa quanto ao conceito de violência evidenciado no estado da arte, os pesquisadores verificaram que:

Depreende-se da análise do material pesquisado que os conceitos de violência e preconceito podem encaminhar para uma normatização da violência – tentativa de enquadrar este conceito em reduzidas formas, velando um universo muito maior de práticas de violências que acontecem nos espaços pesquisados, tendo como desdobramento a imposição de uma verdade mistificadora; podem assim dirigir para uma visão estigmatizadora dos espaços; ou ainda, para a compreensão da violência como construção histórica, perspectiva que o grupo de pesquisa deste projeto de violência tenta abarcar. Assim, a conceituação de violência deve ser entendida levando-se em conta o processo histórico, que se insere na relação dialética do sujeito com o social, tornando o homem único, singular e histórico (CFP, 2018, p. 86 e 87).

Os achados da pesquisa de campo supracitada apontam a dificuldade conceitual constatada, de forma geral, nos relatos dos professores participantes das rodas de conversa. Isso ficou evidente também na pesquisa documental e bibliográfica realizada, onde os autores descrevem sobre violência na escola e muitas vezes não apresentam uma conceituação do termo.

Abramovay, Lima e Varella (2002) pontuam que o fenômeno da violência é dinâmico e mutável, dessa forma é preciso ter certo cuidado ao apresentar o conceito de violência pois seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam.

Frente a tais considerações é que se entende a violência para além das concepções psicologizantes, que explicam o ato violento a partir da psique do indivíduo ou que naturalizam os processos violentos de forma biológica, tomamos a violência como um fenômeno em movimento, em constante transformação segundo seu tempo histórico e as relações sociais.

Desse modo, pode-se entender que o que é considerado violência no ambiente escolar varia de acordo com uma série de condições, por isso é importante investigar o modo como são construídas as definições que designam e naturalizam condutas no cenário escolar.

As condutas passam a ser banalizadas no espaço escolar, remetendo ao conceito de Arendt (1994) de “banalidade do mal”, dito de outro modo, os atos corriqueiros, as microviolências e as incivildades são tratadas como naturais e, por vezes passam despercebidos no cotidiano escolar.

Compreende-se que as situações violentas que acontecem no espaço escolar desafiam os educadores e os profissionais da educação ao seu enfrentamento e resolutividade. Despertam reações e conduções variadas e, uma análise que precisar ser apreendida, é em relação ao significado de violência para o espaço escolar por acreditar que a conceituação legitima as condutas frente às demandas,

As pesquisas na área discutidas aqui demonstram que as violências nas escolas devem ser analisadas macro e microsociologicamente, enfatizando que suas causas são tanto exógenas - relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou das políticas públicas - quanto endógenas - associadas a graus de organização ou de desorganização local, nos quais os atores não são apenas agentes impotentes, manipulados por forças políticas externas, nem tampouco populações que, em si mesmas, representam um perigo (DEBARBIUEX, 2002, p. 66)

Entende-se que a dificuldade de definição do que é considerado violência na escola, influência na tomada de atitude dos atores escolares no modo de enfrentamento ao fenômeno. Considera-se este um caminho necessário para apreensão do fenômeno e desnaturalização de algumas concepções construídas socialmente. No item a seguir, trata-se mais especificamente das interações entre a escola e as situações de violência.

3.2.2 Interações entre Escola e Violência

A violência que se apresenta no espaço escolar e afeta os processos educativos é um assunto complexo e a análise das causas e das relações que geram condutas violentas impõem alguns desafios aos pesquisadores e aos profissionais da educação. Nesse mesmo sentido, Sposito (1998) afirma que: “os desafios perpassam pela necessidade de reconhecimento das especificidades das situações como pela compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea. ”

Sposito (1998) analisa ainda alguns aspectos na tentativa de estabelecer parâmetros para melhor compreensão da relação entre instituição escolar e violência. Nessa direção, a autora apresenta algumas considerações a fim de estabelecer aproximações mais precisas sobre o fenômeno visando deslindar as práticas e processos sociais envoltos no binômio violência-escola.

Desse modo, Sposito (1998) argumenta que nessa análise, não se deve deixar de considerar práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula que veiculam o racismo, a intolerância e a violência simbólica imbuídas na relação pedagógica. A fim de examinar o fenômeno da violência no espaço escolar, a autora destaca que dois aspectos precisam ser evidenciados: o espaço estrutural como possibilidade geradora de violência escolar e a violência escolar propriamente dita.

No âmbito do espaço estrutural como possibilidade geradora de violência a autora chama atenção para os elementos explicativos habituais ao fenômeno. Estes incluem os estudos que consideram o conjunto de determinações sociais produzidos por condições históricas e, nesse caminho, a autora adverte para o cuidado na análise da relação entre pobreza e violência e de se responsabilizar a pobreza pela violência social e a que atinge a unidade escolar.

Outro elemento é o reconhecimento dos aspectos históricos, culturais e políticos e sua influência na sociedade brasileira que tende a banalizar a violência “ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou uso de força (SPOSITO, 1998).

A autora apresenta em seus escritos, alguns exemplos que descrevem as condições que propiciam a emergência de violência e como estas ressoam no cotidiano das escolas, defende que a diversidade de contextos sinaliza também o fato que ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência. Nesse sentido, expõe a outra possibilidade de análise: a violência escolar propriamente dita, ou seja, aquela que tem relação direta com o estabelecimento de ensino.

Uma importante constatação já evidenciada por Sposito (1998) é a ausência de dados sistematizados por parte dos órgãos públicos. Ainda hoje as secretarias não possuem uma política de dados sistematizada e que subsidiem a elaboração de políticas públicas e possibilidades de enfrentamento. Cada administração adota sua forma de acompanhamento ou não do fenômeno.

Em Mato Grosso do Sul a Secretaria de Estado de Educação desenvolveu um Sistema de Notificação de Ocorrências Escolares (SNOE) que contempla as violações de direitos identificadas no âmbito escolar com objetivo de unificar, normatizar e assegurar o atendimento

adequado às questões voltadas à violação e garantia de direitos de crianças e adolescentes (SED, 2022). O sistema começou a ser operado no ano de 2022, contudo sem muita adesão das escolas para sua utilização.

Pode-se concluir que não há investimentos efetivos para que os dados sejam sistematizados e subsidiem políticas públicas efetivas no enfrentamento às violências que se expressam no espaço escolar. Nesse caminho, entende-se como necessário uma política que efetive a sistematização dos dados sobre as ocorrências escolares.

O cotidiano da escola é permeado pelas mais diferentes manifestações de violência que solicitam resolução rápida por parte dos profissionais que compõem este espaço. Constatase que por vezes os atores educacionais propõem soluções que atingem apenas a aparência dos fenômenos, com atitudes que pouco contribuem para a resolatividade dos fatos.

Contudo, visando no direcionamento dessas demandas, compreende-se que estas necessitam ser problematizadas, considerando-se a dinâmica do espaço extraescolar, fugindo das explicações reducionistas diante das questões. A este respeito, o CFP quando propõe referências técnicas para atuação do (a) psicólogo (a) na educação básica argumenta:

Uma escola, quando organiza seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de “quem sabe” e de “quem não sabe e deve aprender”, de “como se deve se comportar”. Consolida valores, modos, tempos e marca lugares, classifica e impõe certa ordem ao mesmo tempo que cria o que escapa a esse padrão, o que é avesso, o que é desordem, seguindo preceitos de uma ideologia proposta pelo capital (CFP, 2013, p. 33)

Ademais, a escola é um *locus* povoado de fatos a serem explicados e contradições que permeiam o ensinar e aprender; lugar composto por rotina, dinâmica administrativa, pedagógica e dotada de entraves e dificuldades, possibilidades e facilidades do cotidiano.

Nesse contexto, profissionais psicólogas (os) podem se deparar com muitos impedimentos para desenvolver ações nas escolas, principalmente, quando se trata da rede pública de ensino por sua amplitude e complexidade. Sob esse viés:

A escola constitui um importante espaço de encontro e convivência, onde se interpenetram diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói novas dinâmicas de interação, mas também reproduz as que permeiam a sociedade, como as diversas formas de discriminação, intimamente associadas à dificuldade de se lidar com aqueles tidos como ‘diferentes da norma’ (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 58).

Frente à demanda de resolução imediata de questões, qualquer proposição de pensar o que se passa nas salas de aula, nos conselhos de classe, nas reuniões com professores e familiares, nas atividades rotineiras implicadas com a formação, pode gerar um olhar de descrédito, o que vem fomentando nas (os) psicólogas (os) a percepção da escola como uma instituição fechada a mudanças (CFP, 2013).

Compreendemos que no espaço escolar, na relação ensino-aprendizagem, muitos fatos vão ocorrendo e constituindo a subjetividade daqueles que participam da rotina da escola – pais, alunos, professores, funcionários – e que a violência e os preconceitos, quando presentes na escola, interferem na consecução do seu objetivo no sentido de desenvolver a potencialidade de todos os indivíduos por meio da apropriação dos conteúdos curriculares. No entanto, esses fenômenos, embora interfiram no aprender e no ensinar, não devem ser analisados somente como decorrentes da dinâmica estabelecida no espaço intraescolar. Há que se compreender a produção social dessa violência e dos preconceitos, que se reflete nas instituições educativas, e considerar que é na coletividade que esses problemas serão enfrentados (CFP, 2018, p. 36).

Pondera-se que, por diversas vezes, na tentativa de dar respostas à questão, a escola e os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional desenvolvem ações individualizadas em um espaço que é coletivo, principalmente no que tange às situações de violência. Nesse sentido, trata-se, no item que segue, sobre as possibilidades de enfrentamento às situações de violência que permeiam o ambiente escolar. Considera-se que alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem auxiliar na compreensão dessa temática, sobre isso se refere o próximo item.

3.3 AS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

3.3.1 Atuação da Psicologia Escolar e Educacional: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural, como apresentado anteriormente, imprimir valor significativo à condição social do desenvolvimento humano, por esta base teórica não há comportamento humano que seja inato, natural ou genético ou imutável. Nesse sentido, refutam-se as argumentações de que o homem seja violento por natureza ou que nasça com uma personalidade violenta.

Retoma-se a citação de Leontiev (1978,2021) que pontua que “o homem não nasce personalidade, mas se faz personalidade” pela interação social a qual está submetido. Portanto, o homem não pode ser violento ao nascer considerando-se que ele ainda nem é humano, conforme Vygotsky e Luria (1996) é em convivência com seus pares, e com aquilo que eles criaram, que o homem se humaniza, sobrepõe o equipamento cultural que o forma ao que era puramente biológico.

Concernente a essas ponderações, discute-se neste item, a atuação do (a) Psicólogo (a) Escolar e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o enfrentamento das questões de violência que se expressam no espaço escolar. Esse referencial teórico subsidia tal trabalho na medida em que postula o desenvolvimento e formação do psiquismo humano acontecem em condições históricas e sociais determinadas.

No artigo intitulado: *Pau que nasce torto nunca se endireita? Uma problematização da naturalização da violência escolar*, Silva Junior & Urt (2020) defendem que essa base teórica contribui para o estudo da estrutura econômica e social que geram as condições para a violência na sociedade e, por consequência na escola, enquanto instituição social. Nessa direção, tem-se como condição *sine qua non* romper com a construção arraigada na sociedade que os indivíduos nascem violentos ou que são frutos de famílias desestruturadas.

Compreende-se que a violência tem gênese social, desde remotos contextos históricos, e, a partir dessa gênese, é possível analisar as transformações e as diferentes feições que a violência toma nos variados contextos sociais. A violência que o homem manifesta, é construída lentamente e envolve os processos de hominização e humanização por meio da utilização de instrumentos e signos.

Para Leontiev, o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; essa passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio históricas (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Dessa forma, considera-se ser fundamental, a priori, superar o paradigma arraigado na sociedade de que os indivíduos são cruéis e violentos por natureza ou de que nascem com personalidade violenta, pois por repetidas vezes, tenta-se sujeitar a explicação deste fenômeno as leis biológicas transmitidas hereditariamente, porém, tal argumentação se torna insuficiente para explicar a complexidade que o humano apresenta.

Nesse sentido, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o fenômeno da violência é culturalmente construído a partir da internalização de um conjunto de sentidos e significados.

Desse modo, faz-se necessário buscar entendimento do termo junto aos sujeitos em seu contexto cultural, social e histórico. É possível compreender a violência como construção histórica e imersa na relação dialética do homem com a sociedade?

Vasques argumenta que na organização atual da sociedade capitalista a violência se manifesta também pela alienação, nesse sentido comenta:

Na sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, como é a sociedade capitalista atual, a violência não só se mostra nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como também se manifesta de um modo indireto, e aparentemente espontâneo, como violência vinculada com o caráter alienante e explorador das relações humanas (VÁZQUEZ, 1977, p. 380).

Em um contexto de luta entre as classes, que origina e dá sustentação ao sistema capitalista, foram reproduzidos e produzidos vínculos exploratórios, de oposição e rivalidade, resultando na violência que está presente no contexto social e no ambiente escolar hoje.

Para Vázquez (1977), são as contradições presentes na sociedade de classes que medeiam os atos violentos, ele argumenta que “a violência existe objetivamente na medida em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe e isso, inclusive, sem ter consciência da situação objetiva que, por meio desse choque de interesses, os impele à violência (p. 388).”

Desse modo, a posição crítica da Psicologia Histórico-Cultural permite entender que a palavra violência tem um significado imodificável, porém os sentidos que lhe são atribuídos variam de acordo com os diversos contextos ao qual se insere. Compreende-se que o reconhecimento de que a violência na escola é decorrente das condições histórico-sociais é um passo inicial para o pensarmos em uma sociedade na qual o homem não tenha mais que subjugar o outro para sobreviver.

A escola, tomada em seu conjunto, a partir da compreensão de seus atores, das relações, do contexto e da cultura, tem sido lócus de atenção e trabalho da Psicologia, em especial da Psicologia Escolar (CFP, 2018). A violência produzida pelo modo de produção e manifesta na escola, acaba por atingir a todos que estão na atividade de ensino ou que trabalham em prol de sua realização, assim como os que constituem seu público alvo.

Nesse cenário, a Psicologia Escolar é chamada a contribuir e a propor alternativas a seu enfrentamento. Contudo, por vezes profissionais que atuam neste contexto, imbuídos na análise deste fenômeno, desconsideram os fatores histórico-sociais que o permeiam e a culpa é direcionada aos atores educacionais, alunos, professores e pais.

Defende-se que para a atuação do (a) psicólogo (a) no enfrentamento à questão da violência que permeia os espaços escolares é preciso esclarecer qual seja o entendimento da contribuição que deve ser dada ao contexto educativo, especialmente o formal, pelo (a) psicólogo (a) que atua nessa interface (NEGREIROS; CAMPOS, 2020).

Com base nas reflexões que foram apresentadas até aqui, utilizando a teorização da Psicologia Histórico-Cultural, com foco na reflexão de Vigotski a respeito da relação entre os processos de desenvolvimento e a escolarização formal, entende-se que cabe à área contribuir com a qualificação das mediações construídas no processo ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento, o aperfeiçoamento dos processos de pensamento.

Nesse sentido, a atuação do (a) psicólogo (a) no contexto escolar deve considerar uma multiplicidade de ações dado que a identidade profissional está nos propósitos a serem atingidos

por recursos teóricos e práticas diferenciadas. No que compete à ação do Psicólogo Escolar e Educacional, propõe-se a análise da relação entre a situação de violência e os processos de objetivação e subjetivação dos indivíduos nele envolvidos. (NEGREIROS; CAMPOS, 2020).

Entende-se o papel do (a) psicólogo (a) como mediador neste contexto, considerando a violência um fenômeno multideterminado, a superação das situações de violência que se expressam na escola está aliada à ação comprometida e consciente de todos aqueles envolvidos, mediado pelo (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional. Nesse sentido, Negreiros e Campos (2020) pontuam:

Assim, entendo ser necessário ao psicólogo considerar os sentidos que assumem as violências no interior desse contexto, de modo que a prevenção e o enfrentamento delas configurem mais uma estratégia pedagógica, educacional, em face da qual os diferentes atores da comunidade escolar precisam se envolver, participar (p. 5).

Para a realização de ações direcionadas, qualificadas e duradouras, que visem o enfrentamento às situações de violência manifestas na escola entende-se que é preciso que o (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional considere vislumbrar os fenômenos que cercam a escola com um olhar científico e que considere o campo epistemológico da Psicologia Escolar.

Negreiros e Campos (2020) defendem que é a partir da função social da educação escolar e da forma como a escola se organiza que precisam ser pensadas estratégias de enfrentamento à violência, os autores pontuam:

A violência que se manifesta na escola, dita violência escolar, que pode ser institucional, proveniente de atores externos ao contexto educacional, ou mesmo fruto dos membros da comunidade escolar, precisa ser entendida como um epifenômeno da violência que permeia as relações sociais de forma mais ampla. Sob esse ponto de vista, o foco prioritário da atenção precisa ser essa dinâmica geradora, sem o que o cuidado no âmbito da escola se configurará extremamente parcial. Não obstante, tendo em vista que o contexto escolar se diferencia pela função do ensino e da aprendizagem e pela grande concentração de crianças e adolescentes no seu interior, é a partir da função social da educação escolar e da forma como se organiza a instituição escolar que precisam ser pensadas as estratégias para enfrentamento da violência na escola. Ou seja, a violência é uma só, entrando em simbiose e assumindo a feição do contexto em que se manifesta, por isso fazendo crer que é diversa, bem como que seu combate localizado pode levar ao seu fim (p.4)

Dessa forma, os atores educacionais necessitam compreender que a expressão da violência é apenas a aparência, quando isenta de análise, cabendo ao psicólogo mediar a compreensão da essência do que foi apresentado por meio da investigação conjunta dos processos de subjetivação humana.

Martins (2003) salienta que a escola é um palco das relações sociais e afirma que o trabalho do psicólogo na escola deve considerar essas inúmeras referências, portanto esses profissionais que atuam nas escolas devem considerar a complexidade que envolve o espaço escolar.

Os resultados identificados da pesquisa *Violência e Preconceito na Escola* (2018) sugerem que as propostas de enfrentamento sejam aplicadas e pensadas em âmbito social, pois as ações exclusivamente escolares são individualizadas e por vezes, infrutíferas.

De acordo com a revisão da literatura sobre a atuação da Psicologia Escolar e Educacional e a prática profissional, entende-se que ainda é necessário a ampliação do olhar neste campo de conhecimento para um fortalecimento teórico-metodológico que permita práticas mais contundentes e comprometidas com a educação emancipatória. Para tanto, compreende-se como fundamental transpor o paradigma social de que os indivíduos são cruéis e violentos por natureza ou de que nascem com personalidade violenta.

Apesar das ocorrências crescentes registradas no processo educativo, Vázquez (2011) defende que é possível a criação de uma sociedade não violenta, nesse sentido o autor afirma:

A não violência, como a própria violência, nas relações humanas, diria respeito ao homem consciente e social, mas à medida em que a violência em sentido restrito busca alcançar a consciência por meio de seu corpo, isto é, por meio de uma ação exercida sobre o que o homem tem de ser corpóreo, físico, a não violência buscaria suscitar uma transformação de sua consciência, sem passar pelo corpo, isto é, sem uma ação exercida diretamente sobre este. A ação educativa poderia servir de exemplo de uma ação não violenta que tende a transformar o indivíduo como ser consciente e social, sem submeter seu corpo à violência (p.384).

Contudo, compreende-se que as explicações dadas à violência ainda esbarram na limitação das considerações individuais e psicologizantes, uma situação constatada também na análise dos dados desta pesquisa que são apresentados no Capítulo 4. Neste cenário, defende-se o fortalecimento e proposições de programas e práticas de enfrentamento à problemática da violência manifesta na escola.

Assim, considera-se que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural permitem a compreensão da temática em desenvolvimento, tais como a compreensão do psiquismo humano como essencialmente histórico tal qual a relação desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, a formação de conceitos científicos, como apresentados anteriormente.

Argumenta-se, dessa forma, que tal teoria possibilita uma atuação profissional que prime pela superação de condutas alienantes e culpabilizantes no espaço escolar, retirando o caráter patológico da análise da violência na escola quando recupera a historicidade negada aos fatos em meio às emergências escolares.

Nesse caminho, identificar alternativas concretas para a superação da condição biologizante do fenômeno, constitui-se o desafio da intervenção do (a) Psicólogo (a) Escolar Educacional frente às demandas de violência e fomentar ações que prezam pelo desenvolvimento das potencialidades dos estudantes em busca de uma educação para emancipação. Buscando transcender a análise biologizante das expressões de violência, é

necessário a apreensão dos fenômenos de maneira complexa, que não se prende à superficialidade da aparência; nesse sentido, o (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional deve contribuir para essa análise e propor alternativas para enfrentar a problemática.

Entende-se, com base no exposto, que as ações de enfrentamento ao fenômeno devem acontecer por meio de soluções compartilhadas e coletivas que envolvam todos os atores da educação, por entender que é na coletividade que esses problemas devem ser tratados. Defende-se uma intervenção do (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional que prime pela apreensão histórico-dialética das situações e fenômenos que se manifestem na escola, incluindo as situações de violência.

Pode-se compreender que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta subsídios teórico-metodológicos para proposição de alternativas para o enfrentamento à violência manifesta na escola, uma vez que considera o homem em um processo constante de formação e nos permite compreender a forma como este se constitui e as contradições que enfrenta ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Haja a vista a relevância das produções do campo científico para fornecer subsídios teóricos e metodológicos que orientem a ação profissional, discorre-se no próximo item um mapeamento das produções científicas, no campo da Psicologia Escolar e Educacional, relacionadas ao enfrentamento da violência na escola.

3.4 ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA NOS PERIÓDICOS DA ABRAPEE E NOS ANAIS DE REUNIÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS: GRUPO DE TRABALHO - GT 20, PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA ANPED.

Este item apresenta um mapeamento das produções encontradas no banco de dados do Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (OASISBR), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), referendado por OASIS/IBICT. O Portal reúne a produção científica e os dados de pesquisa em acesso aberto, publicados em revistas científicas, repositórios digitais de publicações científicas, repositórios digitais de dados de pesquisa e bibliotecas digitais de teses e dissertações.

É importante dizer que não foram abarcadas todas as produções acadêmicas deste tema dado o grande número de publicações relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional produzidas no campo científico brasileiro. O critério de escolha das produções bibliográficas a serem analisadas neste item justifica-se pela articulação das questões postas na

contemporaneidade com as discussões consolidadas no âmbito científico da área de Psicologia Escolar e Educacional relacionadas ao problema desta pesquisa.

O levantamento de artigos publicados foi realizado no periódico da ABRAPEE e nos trabalhos submetidos ao Grupo de Trabalho de Psicologia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED.

Como recorte pela subárea de conhecimento, foram eleitas publicações que tratassem especificamente de temáticas de enfrentamento à violência na escola. A seguir, apresentam-se os resultados encontrados nas buscas.

3.4.1 Periódico Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE.

A revista Psicologia Escolar e Educacional é um periódico publicado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, cujos manuscritos devem seguir os princípios democráticos e ético-políticos da ciência e da profissão em Psicologia, de forma a incentivar a melhoria da qualificação e serviços das/os psicólogas/os escolares e educacionais e a estimular a realização e a divulgação de estudos científicos na interface entre Psicologia e Educação. Utilizaram-se, nessa busca, os descritores: “Violência na escola e Enfretamento”.

O espaço temporal delimitado para a busca foram os últimos 10 anos, entre os anos de 2011 e 2021. O quadro a seguir apresenta as produções encontradas:

Quadro 1 – Produções encontradas Periódico ABRAPEE

Edição	Autores	Títulos	Palavras-chave	Ano
Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012:	Ana Carina Stelko-Pereira; Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams	Desenvolvimento de rede para enfrentar o bullying: lições canadenses	Relato de Prática Profissional	2012
Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012:	Carla Elizabeth da Silva; Ricardo Vigolo de Oliveira; Denise Ruschel Bandeira; Diogo Onofre de Souza	Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS	Ensino público, violência, ensino fundamental.	2012
Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012:	Alane Novais Freire; Januária Silva Aires	A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying	Violência, bullying, Psicologia Escolar.	2012
Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014:	Irme Salete Bonamigo; Celso Francisco Tondin; Ana Paula Risson; Alana Lazaretti Solvalagem	Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas	Violência; Psicologia e Educação; políticas públicas.	2014

Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015:	Aline Cardoso Siqueira; Josiane Lieberknecht Wathier Abaid; Suane Pastoriza Faraj; Juliano Beck Scott; Amanda Rodrigues Almeida; Suélem Lopes Silva	Oficinas de prevenção à violência: trabalhando com mães no contexto escolar	Relato de Prática Profissional	2015
Volume 21, Número 1, Janeiro/Abril de 2017	Jaqueline Portella Giordani; Fernando Seffner; Débora Dalbosco Dell’Aglío	Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública	Violência escolar; grupos focais; escola.	2017
Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018:	Fatima Maria Leite Cruz1; Milena Ataíde Maciel	‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Ba- ter’: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba	Violência; escola; Representação social	2018
Volume 23, Ano 2019.	Arturo Enrique Orozco Vargas; María del Rocío Mercado Monjardín	Impacto multifacetado Ambiente familiar em situações de violência escolar em homens e mulheres	Violência escolar; Relações familiares; adolescentes.	2019
Volume 23, Ano 2019	Soraya Sousa Gomes Teles Silva; Raquel Souza Lobo Guzzo	Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental	Psicologia; família; violência.	2019

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Ao todo foram encontradas 09 produções no periódico, entre eles 07 artigos e 02 relatos de experiência. A partir da análise das produções encontradas, constatou-se a predominância do uso de questionário como instrumento para coleta de informações, seguido de grupos focais e pesquisa intervenção. Dos artigos encontrados 04 deles pesquisou a percepção de estudantes acerca da violência na escola, 03 foram voltados a percepção de professores, 02 investigou a questão da violência pelo olhar das famílias e somente 01 tratou da contribuição da Psicologia Escolar e Educacional direcionado à prevenção e enfrentamento da violência na escola.

O artigo de Giordani, Seffner e Dell’Aglío (2017) investigou a percepção dos estudantes e também de professores sobre violência, é o intitulado: **Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública**. O estudo investigou a percepção de estudantes e de professores acerca da violência no espaço escolar. Participaram 16 professores e 60 alunos de uma escola pública de Porto Alegre/RS. Foram realizados grupos focais, sendo realizados dois grupos de alunos e um grupo de professores. A partir da análise de conteúdo foram estabelecidas quatro categorias discursivas: Violência entre pares, Violência entre alunos e professores, Violência extramuros e Ações de enfrentamento.

A violência escolar foi descrita como multifacetada, ocorrendo nas formas verbal e física. Violência intra e extrafamiliar foram percebidas como relacionadas às ocorrências intraescolares. Houve diferenças nas discussões em cada grupo; entretanto, as ações da direção da escola foram pontuadas por todos como relevantes para a resolução dos conflitos. Os relatos dos estudantes e professores participantes revelaram o quão multifacetada a violência escolar se apresenta e os desafios no seu enfrentamento.

Os dados obtidos neste estudo indicando a ocorrência de múltiplas violências no espaço escolar reforçam o quanto o reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de direitos é essencial, através da desnaturalização da vitimização desse grupo tanto por violência doméstica quanto comunitária. Por fim, os autores destacam a necessidade de projetos de intervenção que focalizem as relações sociais entre os adolescentes e a formação dos professores e equipe diretiva para atuação nos casos de conflito.

Nesse mesmo sentido, Cruz e Maciel (2018) produziram o estudo intitulado: **‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Bater’: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba** que apresenta resultados da pesquisa ‘Representações Sociais de violência na escola’ e analisou as repercussões do fenômeno nas interações da realidade escolar. A escola foi o *lócus* do estudo porque é um espaço de diversidade, pluralidade e pela cotidianidade torna-se, também, local de expressões de conflitos/encontros. Tiveram como participantes 203 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais da Paraíba.

As autoras descrevem como uma das formas de compreensão das representações sociais abordadas nesse estudo foi a Teoria do Núcleo Central de Abric (2003). Esta abordagem estrutural compreende as RS como um conjunto organizado e estruturado de informações, atitudes e crenças direcionadas a um objeto. Os estudantes objetivaram a violência em aspectos físicos como bater, xingar, e ancoraram os sentidos simbólicos em aspectos sociais e afetivos, expressivos de preconceitos e discriminação em relação às diferenças.

Cruz e Maciel (2018) concluem que no ambiente escolar as relações conflituosas são marcadas pelo desrespeito entre os diversos atores da comunidade escolar: a instituição, os professores e os estudantes. No que se refere à questão institucional, os estudantes lamentaram a ausência de uma gestão democrática capaz de fundar um modelo de respeito mútuo como projeto coletivo, e nessa ausência, cada profissional – gestores e professores – estabelecem o modelo de interação que julgam apropriado o que não constrói uma rotina e nem constrói, coletivamente, um acordo para as práticas interativas.

As autoras discorrem que os resultados nos apontam a necessidade de ampliação de mecanismos democráticos na escola em que todos seus atores possam ser ouvidos e respeitados na sua condição humana.

No estudo desenvolvido por Silva (*et.al*,2012) intitulado: **Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS** investigou a “violência entre pares” numa escola de Esteio/RS. Participaram 161 alunos, sendo 102 da sétima e 59 da oitava série, 67 meninas e 94 meninos, com idades entre 12 e 20 anos. Utilizaram o questionário “Violência entre Pares” e os resultados mostram que 56,9% dos alunos foram vítimas, 82,0%, observadores e 38,5%, agressores. Apenas 8,7% foram agredidos mais de três vezes. A agressão mais frequente foi a verbal (47,2%), seguida da física (21,1%) e de outras formas de agressão (13,7%).

O artigo discutiu o perfil dos agressores, que são predominantemente também vítimas, e 70,3% destas têm irmãos mais velhos, verificou-se uma queda dos índices de vitimização nos meninos conforme aumenta a idade. A maioria dos alunos avaliou o ambiente escolar e a relação com os colegas como positiva, sem associação entre vitimização e piora dessas avaliações. Os autores concluíram que a presença do *bullying* não foi significativa.

Outro artigo com o título: **Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental**, as autoras apresentam o trabalho como parte de um estudo mais amplo de dissertação de mestrado, inserido no Projeto Espaço de Convivência, Ação e Reflexão – Ecoar –, uma proposta de ação da psicologia nas escolas públicas, no enfrentamento à violência, voltada para o desenvolvimento integral de crianças e jovens em suas circunstâncias de vida (GUZZO, *et al.*, 2019).

O estudo teve como objetivo conhecer o que professores de escola pública de ensino fundamental e as famílias dos estudantes entendem sobre violência. Utilizou-se como fonte de informações: questionário com os professores e entrevistas com as famílias. Os resultados foram analisados pela Metodologia Construtiva-Interpretativa buscando-se entender o processo de tomada de consciência por três dimensões: pensar, sentir e agir.

Guzzo (*et al.*, 2019) pontuam que há vários sentidos e significados que permeiam a violência, logo, o caráter polissêmico da palavra demonstra que cada área do conhecimento a trata de uma maneira e adotam no trabalho a perspectiva de violência apresentada pelo psicólogo Ignacio Martín-Baró (1985).

As famílias apresentaram a violência apontando os tipos de manifestação, perpassando a própria história de vida, apresentando uma (re)produção ideologicamente naturalizada. A escola percebeu a violência como ação direcionada ao outro, instrumentalizada e tipificada. As

autoras concluem que a violência está representada pelas histórias e pelo cotidiano de vida das famílias trazendo um caráter pessoal e subjetivo ao fenômeno. Para a escola, representada por alguns de seus profissionais, a violência foi relatada como uma ação de violação direcionada ao outro nos seus direitos, o que mostra uma distância de sua realidade concreta vivenciada cotidianamente na sociedade. Finalizam a análise, pela perspectiva da Psicologia Crítica relatando uma desarticulação dos sentidos atribuídos à violência, entre a escola e a família, desfavorecendo o processo de desenvolvimento integral da criança e adolescente e a tomada de consciência.

Em relação ao artigo de Vargas e Monjardín (2019) com o título: **Impacto multifacetado do ambiente familiar em situações de violência escolar em homens e mulheres**, os autores utilizaram a metodologia Análise de Caminho para examinar a magnitude dos fatores familiares e sua relação com a violência escolar. A pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos dos conflitos familiares, coesão, adaptabilidade, apoio, moralidade, organização familiar, normas e comunicação na violência escolar.

As análises da trajetória revelaram que as normas familiares juntamente com os valores ético-morais que são fomentados no lar tiveram o maior impacto nos atos de violência perpetrados pelas mulheres. Da mesma forma, o apoio dos pais e a comunicação entre pais e filhos foram os fatores que mais influenciaram a experiência de vitimização dos adolescentes.

Por outro lado, para os alunos do sexo masculino, os conflitos gerados dentro da família tiveram a relação mais forte com a violência escolar. Igualmente, a comunicação com os pais, a coesão familiar e o apoio dos pais foram os três preditores mais importantes da experiência de vitimização.

Bonamigo (et. al.2014) realizaram a **Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas** e discutiram o tema violências nas escolas a partir da descrição e análise de um processo de restituição de pesquisa sobre práticas violentas nas escolas envolvidas. A pesquisa abrangeu doze escolas públicas estaduais e 408 participantes: 221 alunos, 105 professores, 63 pais, oito coordenadores pedagógicos e onze diretores. A pesquisa-intervenção tornou o processo de restituição de conhecimento um laboratório de experimentação coletiva.

Os autores concluem que as práticas violentas em escolas precisam ser tomadas como potência, ou seja, como conflitos que expressam forças que estão em jogo no espaço institucional e que questionam o modo hegemônico da organização escolar, ritualizado e enrijecido, e o funcionamento social, individualista e competitivo. A proposta é sair do território do indivíduo para pensar o fenômeno como expressão social, política, econômica e cultural.

O estudo realizado por Freire e Aires (2012) trata da contribuição da Psicologia Escolar na prevenção e enfrentamento ao *Bullying*, tem como título: **A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *Bullying***. No estudo as autoras alegam que o *bullying* é uma forma de violência escolar que vem ganhando espaço nos noticiários e causando preocupações a pais, educadores e à sociedade como um todo, o bullying é um fenômeno que ocorre de maneira repetitiva e por tempo prolongado, provocando graves danos ao psiquismo dos envolvidos, desse modo cabe à Psicologia Escolar intervir no enfrentamento e prevenção do *bullying*, adotando medidas específicas em cada realidade onde acontece e tomando o fenômeno como algo que engloba os aspectos sociais, familiares, escolares e individuais.

As autoras pontuam no estudo que “antes de fazer qualquer inferência sobre a sua origem, colocando a culpa no aluno, na escola, na família ou na sociedade, é necessário compreendê-lo como resultante de problemas que estão inseridos em todos esses ambientes e nas relações que ocorrem entre eles (p. 56)”. Defendem desse modo, uma visão ecológica do fenômeno, que de acordo com as autoras, “significa se opor às abordagens mais individualistas que entendem esse problema como derivado unicamente de problemas gerados dentro da instituição (p. 57)”.

Defendem, desse modo, a presença do psicólogo escolar/educacional dentro da escola como um agente de mudanças, capaz de promover reflexões a respeito do tema da violência e pontuam que:

[...] para prevenir e enfrentar o *bullying* ou qualquer outro tipo de violência que ocorre no contexto escolar, não se deve partir de receitas prontas e fechadas, pois cada escola possui uma realidade específica, onde são construídas relações diferenciadas entre os seus membros. Sendo assim, o *bullying* também irá se apresentar de formas diferentes em cada contexto, não devendo, portanto, ser avaliado de modo descontextualizado (FREIRE E AIRES, 2012, p. 57).

Nesse sentido, as autoras destacam que o trabalho do (a) psicólogo (a) na prevenção e enfrentamento ao *bullying* deve superar medidas prontas e fora da realidade escolar e envolver um trabalho inicial de investigação e posteriormente por uma atuação intencional e comprometida com a realidade do cotidiano escolar.

Pereira e Willians (2012) apresentam um relato de prática profissional resultante do estágio de doutorado da primeira autora na rede *PREVnet* no Canadá. O documento elaborado tem o título: **Desenvolvimento de rede para enfrentar o *bullying*: lições canadenses** e descreveram um dos pilares para o enfrentamento do *bullying* no Canadá. As autoras afirmam a importância de, com base na experiência de participação como ouvinte em reuniões da diretoria da rede *PREVnet: Promoting Relationships and Eliminating Violence Network* (Promovendo Relacionamentos e Eliminando a Violência), conhecer experiências

internacionais e atentar para as dificuldades e maneiras que outros países têm encontrado para solucioná-las poderá enriquecer as pesquisas brasileiras, bem como os esforços preventivos.

De acordo com Pereira e Willians (2012) a rede *PREVnet* busca fornecer variadas estratégias, abarcando diferentes públicos e no endereço eletrônico da rede, essas estratégias são detalhadas e subdividem-se em informações para: todos, crianças, adolescentes, pais ou cuidadores, educadores e outros profissionais envolvidos com crianças e adolescentes.

As autoras argumentam que a *PREVnet* pode servir como exemplo de atuação para o Brasil com relação ao enfrentamento do bullying, atentando-se para as seguintes lições:

[...] 1) o *bullying* é responsabilidade de todos e, por isso, o seu enfrentamento deve partir de uma articulação entre diferentes setores sociais; 2) mais importante do que criar novos serviços, entidades e instituições que competirão por recursos é articular aquelas já existentes, unindo-as em direção ao objetivo comum do enfrentamento do *bullying*; 3) os pesquisadores devem se unir, a despeito de suas diferenças metodológicas ou teóricas, evitando com isso a competição por prestígio ou poder; 4) o *bullying* é um problema que ocorre no relacionamento entre as pessoas, portanto, deve-se buscar alternativas de criação de relacionamentos saudáveis, ao invés da imposição de ameaças, medos e reprimendas; 5) o financiamento das atividades deve partir de diferentes fontes, tanto de recursos individuais quanto do setor público e privado; 6) a rede deve ter um intenso comprometimento com a pesquisa, tanto no que se refere à elaboração e divulgação de estratégias baseadas em evidências, quanto à contínua avaliação da própria rede; e 7) tal rede deve ser transparente perante a sociedade e seus próprios financiadores (PEREIRA E WILLIANS, 2012, p. 350-351).

Contudo, Pereira e Willians (2012) concluem reconhecendo que desenvolver uma rede de enfrentamento ao bullying no Brasil, tal como a *PREVnet*, não é uma tarefa fácil. Porém, acreditam que tal iniciativa seja propícia, dada a alta prevalência do fenômeno no Brasil e a urgência de encontrarmos soluções para seu enfrentamento e prevenção.

Os artigos encontrados na busca na Revista da ABRAPEE corroboram a variabilidade de sentidos que têm a violência na escola, para os diferentes atores do espaço escolar, conforme Debarbieux (1996). Nessa mesma direção, Abramovay, Lima e Varella (2002) alertam para dinamicidade do fenômeno e defendem que as dimensões e os significados da violência passam por adaptações a medida que as sociedades se transformam.

De modo geral, na análise do conjunto pesquisado, percebe-se diferentes modos como a questão da violência na escola foi teoricamente abordada, constatamos o caráter multifatorial desses fenômenos como uma das suas principais características definidoras. Apreende-se, desse modo, a consideração da violência não apenas em seu caráter ativo e físico, mas também seu caráter simbólico e sua expressão nas formas de exclusão (ABRAMOVAY, 2002).

3.4.2 Grupos de Trabalho da ANPED

Os Grupos de Trabalho da ANPED são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 Grupos de Trabalho temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. O GT Psicologia da Educação foi constituído na Reunião Anual da ANPED de 1999, após dois anos de existência como Grupo de Estudo.

Nessa perspectiva, com vinte e dois anos de atuação, o GT de Psicologia da Educação tem privilegiado estudos e pesquisas que enfoquem a relação entre essas duas áreas, com ênfase nos fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa educacional; nas concepções psicológicas e práticas no campo da educação e suas contribuições nos espaços educativos; nos processos educativos e de socialização implicados na constituição do sujeito. Sua produção se atenta aos fenômenos contemporâneos que têm impactado a educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades, e sob perspectivas teóricas diversas, tais como: valorização e desvalorização da escola e do professor, escolarização e desenvolvimento humano/formação humana, *bullying* e violência na escola, adoecimento do professor, medicalização.

Utilizou-se, nessa busca, os descritores: “Violência na escola e Enfretamento”. O espaço temporal utilizado compreende as reuniões nacionais que estão digitalizadas no sítio eletrônico da Anped, de 2000 a 2021.

A pesquisa realizada no Grupo de Trabalho de Psicologia da Educação da Anped-GT 20 analisou as reuniões que foram digitalizadas e estão disponíveis por meio do sítio eletrônico da ANPED. Conforme orientações sobre o acervo da Anped contidas no site, a Biblioteca da ANPED passou, nos últimos anos por um processo de digitalização de arquivos, documentos institucionais e trabalhos de reuniões científicas. A partir de 2016 a Associação adotou uma estrutura de integração de sistema nos processos de submissão, armazenagem e disponibilização de trabalhos das Reuniões Regionais e Nacional, assim como dos sites destes encontros. Trabalhos de reuniões anteriores, no entanto, continuam em parte em sites desenvolvidos à época pelos realizadores, com processo difícil e custoso de migração de dados - alguns deles não mais disponíveis.

Dessa forma, pesquisou-se desde a 23ª reunião nacional, que aconteceu no ano 2000, um ano após a criação do GT, à 40ª reunião que aconteceu em 2021. A busca resultou em apenas 03 trabalhos com os descritores: Violência e enfrentamento.

Quadro 2 - Produções encontradas no Grupo de Trabalho de Psicologia da Educação da Anped- GT20 com os descritores: Violência e Enfrentamento.

Edição	Autores	Títulos	Palavras-chave	Ano
29º	Vivian da Silva Lobato	Concepções de Professores sobre questões relacionadas à violência na escola	violência na escola; concepções de professores; relações interpessoais	2006
30º	Vera Maria Nigro de Souza Placco	Aids, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio	AIDS; Drogas; Violência; Prevenção; professores	2007
36º	Michelle Beltrão Soares e Laêda Bezerra Machado	Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno	Violência; Professor; Representações Sociais.	2013

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022)

A análise do conteúdo das produções científicas do Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da Anped indicaram que os sujeitos dos trabalhos encontrados são os docentes e analisam sua perspectiva frente à violência.

Entre os artigos encontrados na busca no GT- 20 da Anped, dois (02) deles estavam voltados para a violência na escola tendo o professor como vítima do fenômeno e um (01) investigou as representações sociais do professor na prevenção e ações de enfrentamento. Nota-se que os três (03) artigos encontrados tratam também de possibilidades de enfrentamento à violência na perspectiva do professor.

O estudo de Lobato (2006) intitulado **Concepções de Professores sobre questões relacionadas à violência na escola**, teve o objetivo de mostrar os resultados de uma pesquisa realizada com 16 professores de quinta a oitava série da Rede Municipal de Belém-PA, lotados no Distrito de Mosqueiro, sobre violência na escola. Utilizou-se a entrevista individual semiestruturada.

Uma relevante informação apontada pela autora é que os entrevistados não tentaram conceituar o que seja violência, ao contrário disto começaram a citar tipos do fenômeno. Portanto, não foi analisado o conceito de violência, mas, sim, os tipos e nuances descritos pelos docentes.

Em relação ao enfrentamento apareceram no estudo de Lobato (2006) concepções relacionadas às estratégias tomadas frente à violência pelos próprios professores, seja por meio

do diálogo, da intervenção dos gestores escolares ou do uso do tema da violência como tema complementar aos habituais.

O trabalho de Placco (2007) decorre dos estudos do grupo de pesquisa da USP que se propôs a conhecer as representações sociais de professores do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo. O estudo intitulado **Aids, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio** teve como finalidade subsidiar ações de formação, no âmbito educacional, na direção da construção de intervenções preventivas adequadas à realidade institucional pesquisada e de outras instituições.

A pesquisa apresentada pela autora foi desenvolvida em uma escola estadual da cidade de São Paulo e utilizou-se como instrumentos de coleta de dados questionário e grupo focal com 11 professores. Placco (2007) relata na análise dos resultados tentativas explícitas de articulação de relações significativas de sua prática docente e o “novo”, representado pelo trabalho de prevenção, sobretudo em relação às DSTS/AIDS, tema em relação ao qual os professores se mostram mais seguros em abordar com os alunos.

Salienta a autora que, para que a prevenção possa ser compreendida como tarefa educativa, é necessário que esteja incluída como área de preocupação dos processos de formação inicial e continuada dos professores e, portanto, tenha sido discutida amplamente no âmbito dos formadores.

No que se refere às formas de enfrentamento da violência na escola, os professores dizem realizar:

[...] atividades didáticas com o objetivo de usar o conteúdo da mídia para análise; atividade didática realizada em equipe, em que alunos cooperam uns com os outros. No entanto, também revelam o não enfrentamento – os professores se esquivam ou pensam que não é papel deles; delegam a tarefa para outros profissionais; reconhecendo seu despreparo – e da escola – para enfrentar a violência (PLACCO, 2007, p.5).

O trabalho de Soares e Machado (2013) intitulado **Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno** é um recorte de uma pesquisa mais ampla e objetivou compreender as representações sociais da violência contra o professor no espaço das escolas da Região Metropolitana do Recife (RMR), enfatizando as formas ou tipos de violência vivenciados pelos professores no espaço da escola e como os docentes lidam com essa violência contra si.

As autoras esclarecem que utilizaram o referencial da Teoria das Representações Sociais de S. Moscovici, especialmente a Teoria do Núcleo Central, idealizada por J.C. Abric. Participaram da investigação 20 professores (10 de escolas públicas estaduais e 10 de escolas

privadas). Foram realizadas entrevistas com esses professores através de pranchas indutoras. O material das entrevistas foi tratado a partir da Análise de Conteúdo.

Os resultados do estudo de Soares e Machado (2013) indicaram a dimensão prática das representações desses professores, ou seja, o modo como lidam com a violência contra si no interior da escola e sala de aula, expresso através das origens da violência contra o professor, das manifestações da violência contra ele e das atitudes de enfrentamento diante do fenômeno.

Em relação a violência na escola direcionada ao professor, Abramovay & Rua (2002) traçam as características da violência escolar em âmbito nacional, como dito anteriormente, e descrevem que os primeiros estudos sobre o tema aparecem com mais força no Brasil a partir da década de 80, as investigações dessa época apontam que as principais formas de violência na escola eram relacionadas ao crime contra o patrimônio público, como depredações e pichações, e somente a partir dos anos 2000 percebeu-se que além dos fatores a violência contra o docente por parte do aluno e de pais de alunos teve destaque na mídia e tornou-se foco das investigações.

Com base no mapeamento realizado, tanto nos artigos da revista da ABRAPEE quanto nos trabalhos do GT da Anped, é possível verificar que os estudos se direcionam para os sentidos que estudantes, professores e famílias têm sobre a violência na escola e há uma carência de artigos que aprofundam as ações de enfrentamento à violência, contudo alguns trabalhos sugerem ações de enfrentamento.

Finaliza-se este capítulo lembrando o caminho percorrido até o momento, caminho este que esteve permeado pela constituição histórica da Psicologia Escolar e Educacional, das práticas na atualidade e da Lei 13.935, trouxe as argumentações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural que visam subsidiar a prática profissional no campo escolar, discutiu a função social da escola e a violência nesse ambiente e recuperou conhecimento já organizados sobre violência e enfrentamento.

No próximo capítulo apresenta-se o caminho percorrido na realização da pesquisa e análise dos dados encontrados. A análise dos dados aprofunda a compreensão do problema de pesquisa e por meio de dados qualitativos daqueles que vivem as questões que foram elencadas como objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 4. ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES DO PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM – AJA/MS E OS ENFRENTAMENTOS DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Neste capítulo explica-se o percurso metodológico da pesquisa, incluindo as fases, os instrumentos utilizados e as análises dos dados buscando sempre a inter-vinculação com referencial teórico utilizado. O objetivo é que a estrutura metodológica esteja em consonância com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Nessa direção, inicia-se abordando as questões do método por entender, que ele se constitui como alicerce e a diretriz e o fio condutor da pesquisa. Em seguida explica-se os aspectos metodológicos e os procedimentos da investigação. Para tanto, descreve-se o campo de pesquisa, a caracterização dos sujeitos, a forma como os dados foram obtidos e apresenta-se uma discussão e a análise dos dados coletados.

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Bernardes (2010) pontua que o caminho histórico da produção científica se identifica distintos métodos de pesquisa que visam atender escopos distintos conforme a visão de homem e de mundo que os sustentam. De acordo com ela:

A compreensão histórica da produção científica, em particular na contemporaneidade, leva-nos a conceber que o conhecimento produzido segundo as diferentes abordagens de pesquisa, que empregam diferentes métodos de investigação, atende às necessidades das diferentes áreas de conhecimento. No entanto, nas ciências humanas, verifica-se que o produto do processo de pesquisa atende a finalidades distintas, correspondentes a diferentes visões de homem e de mundo por parte dos pesquisadores responsáveis (p. 299).

Nessa direção, ressalta-se que o método de investigação adotado nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que se organiza a partir do método Materialismo Histórico-Dialético, de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A partir deste método, serão analisados os processos e não somente os produtos do objeto a ser estudado, partindo de sua origem à explicação dos comportamentos humanos.

Marx e Engels propuseram uma perspectiva materialista- dialética para o entendimento do real, uma nova forma de construir conhecimento e para a compreensão do homem. Como reforça Tonet (2022) este é o método científico mais elevado que a humanidade já construiu e está intimamente vinculado com a transformação radical da sociedade.

Ressalta-se que o método pautado no materialismo histórico-dialético tem como principal objetivo a compreensão das condições dadas pela realidade; busca, com isso, dar enfoque nos aspectos relacionados à historicidade dos fenômenos contemplados na pesquisa.

Levando-se em consideração a tese marxiana de que é a vida e as relações sociais que determinam a consciência do homem e não o seu inverso, dá-se total importância aos processos de socialização para se entender a conduta humana e seus fenômenos relacionados.

Vygotsky (1996), estudioso da Psicologia Histórico-Cultural, aprofundou e utilizou o método elaborado por Marx e Engels para fundamentar sua teoria psicológica do desenvolvimento do psiquismo humano, analisando os fenômenos humanos a partir da perspectiva histórica. Teve como um dos focos de sua pesquisa o estudo do método que, na psicologia geral, caracteriza a ciência psicológica.

Em seus estudos, Vigotski buscou definir a metodologia da Psicologia, ele buscava o Capital que faltava à ciência psicológica. A base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar um significado que não pode ser observado (VYGOTSKY, 1996). O autor entende que é necessário considerar a historicidade que permeia os fatos humanos, a qual é produzida a partir de determinadas condições histórico-sociais. O autor argumenta:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas consiste em seu fundamento (VYGOTSKY, 2001, v.3:67-68).

Neste caminho, a dialética é ponto central na teoria de Vygotsky (1996, p. 247): “(...) a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia”. O autor define o pensamento dialético como um reflexo das contradições - a tese e a antítese, que se unem num processo dinâmico e se concluem na síntese.

O procedimento de análise da realidade como um todo refere-se à relação dialética entre o singular e plural, o particular e o universal, no enfoque do Materialismo Histórico-Dialético. Para formalizar sua concepção histórico-social de homem, a Psicologia fundamenta-se na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação. (OLIVEIRA, 2005)

Como afirma Oliveira (2005, p. 1), (...) “o homem singular não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, ao nascer, essa essência já delimitada e (que), por isso, esse homem poderia existir isoladamente, sendo a sociedade somente o ambiente através do qual essa sua essência se desenvolveria”.

Portanto, conforme as conceituações de Vygotsky (2004), o método próprio da Psicologia Histórico-Cultural busca metodologias de pesquisa que contemplem as diversas

formas de universalização da condição humana, que se expressa nas condições concretas de vida dos sujeitos, em suas singularidades e nas mediações criadas na vida em sociedade.

O autor também concebe que o conhecimento não é um reflexo simples da realidade circundante, mas um processo histórico e dialético, que possui suas complexidades e leis universais. Dessa forma, pontuam-se princípios e leis que regem as compreensões do citado método.

Dentre os principais princípios metodológicos, destaca-se a “concepção de unidade presente na conexão universal de objetos e fenômenos que se faz nos estudos dos fenômenos psíquicos, além das noções de movimento e desenvolvimento” (BERNARDES, 2010, p. 305). Em relação às leis, citam-se a luta de contrários, da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa e da negação da negação, que acontecem, - de acordo com os princípios da dialética hegeliana - num movimento de transformação em espiral ascendente (KOPNIN, 1978; RICHARDSON, 1999).

Sintetizando o caminho para compreender o desenvolvimento dos processos psíquicos propriamente humanos, Vigotski utiliza em sua abordagem metodológica basicamente três requisitos: 1) analisar os processos e não os objetos; 2) explicar o fenômeno e não apenas descrevê-lo e 3) estudar os comportamentos fossilizados por meio de sua gênese.

A análise dos processos e não os objetos pressupõe a apresentação dos aspectos mais essenciais que compõem a história deste fenômeno, portanto estudam-se os fenômenos em sua origem e desenvolvimento.

Na explicação do fenômeno e não apenas sua descrição, o autor defende que é necessário buscar a essência das coisas e não ficar apenas na superficialidade da aparência, portanto explicar é conhecer as causas, nessa direção Bernardes (2010) explica:

A substituição da descrição pela explicação fundamenta-se na característica da lógica dialética que procura a essência do conceito por meio das suas características internas e não das características perceptíveis, aparentes. No entanto, Vygotsky não exclui da investigação psicológica as manifestações externas do fenômeno, mas subordina-as à descoberta de sua origem real, ou seja, à sua essência (p. 308).

Nessa direção, Duarte (2000), utilizando os pressupostos estabelecidos por Vigotski, defende que:

[...] saber descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda a dificuldade de análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de se cumprir a análise (p. 87).

Por último, ao estudar os comportamentos fossilizados por meio de sua gênese Vigotski refere-se ao estudo do comportamento humano como “formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas em tempos remotíssimos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem, que se tem conservado de maneira surpreendente, como vestígios históricos em estado pétreo e ao mesmo tempo vivo na conduta do homem contemporâneo” (VYGOTSKY, 2001, v.3:63).

Nesse sentido, o método utilizado para analisar este trabalho subjaz o Materialismo Histórico-Dialético, pois compreende o psiquismo e a atividade humana pela dialética, como um movimento de ruptura e continuidade, e às questões sociais em sua historicidade. Entende-se que somente dessa forma será possível realizar compreensões sobre o fenômeno aqui pesquisado. Com esta propositura, pretende-se analisar a violência na escola sob o prisma da atuação do psicólogo que está nesse ambiente. No item a seguir apresenta-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

4.2.1 O Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com o grupo de Psicólogos Escolares e Educacionais que atuam em um projeto de curso específico na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. O projeto supracitado é denominado Avanço do Jovem na Aprendizagem, um projeto de correção de fluxo escolar direcionado à adolescentes e jovens de 15 a 22 anos, em distorção Idade-Série. Nos itens a seguir apresenta-se o contexto onde o projeto, que foi *locús* da pesquisa, está inserido.

4.2.1.1 A Secretaria de Estado de Educação (SED) e a Coordenadoria de Psicologia Educacional (Coped).

A Secretaria de Estado de Educação, ciente das demandas educacionais, implantou no ano de 2018 por meio da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED), o Núcleo de Psicologia Educacional para atender as situações relacionadas aos atores do processo educacional. Em 2019, o Núcleo mudou de status e passou à Coordenadoria de Psicologia Educacional - COPED, entrando no organograma da SED-MS. A partir disso, ampliou sua ação, não somente no âmbito educacional, mas também na interlocução intersetorial, local e regional com os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos -SGD.

A Coordenadoria articula suas ações junto às escolas da Rede Estadual de Ensino dando suporte às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e gestores escolares no atendimento

de questões relacionadas à garantia de direitos, nos aspectos educacionais, sociais, afetivo-emocionais, vinculados com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça.

As ações e encaminhamentos realizados junto à rede de atendimento conferem a ampla adesão às propostas mencionadas na Lei n. 13.935/2019 no sentido de ampliar o olhar da educação nos vários aspectos e dimensões constituintes da formação dos sujeitos.

Inseridas nas atribuições da Coped está o acompanhamento e monitoramento do trabalho dos (as) Psicólogos Escolares e Educacionais que atendem o projeto de Correção de Fluxo AJA-MS. No item a seguir apresentam-se algumas características do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem e as atribuições da psicologia escolar neste contexto.

4.2.1.2 O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem- AJA/MS e a Psicologia Escolar e Educacional.

As pesquisas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil remetem às reflexões trazidas pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que propõem e delineiam ações para o atendimento específico aos jovens na faixa etária, preferencialmente, de 15 a 17 anos, que deveriam estar matriculados no ensino médio, mas, por vários motivos, ainda estão no ensino fundamental. (SED-MS, 2021).

Ainda que haja expressiva redução dos indicadores de reprovação e abandono escolar, os jovens estudantes ainda permanecem no sistema, além da idade prevista e do tempo necessário para conclusão. Levando em conta os dados levantados nos Cadernos de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental/2011 e os agregados ao CONAE 2014, educação Brasileira: Indicadores e Desafios, associados ao PNAD/IBGE, apontaram que essa população totalizava, em 2010, 10.357.874 jovens e destes, somente em torno de 45,5% frequentavam o ensino médio. (SED-MS, 2021).

Contudo, parte desse segmento encontrava-se sem concluir o ensino fundamental (32,8%), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-la, considerando os seus anseios e expectativas no que se refere à escola pública, haja vista as exigências da sociedade contemporânea. (SED-MS, 2021).

O grande desafio de regularização do fluxo escolar, ou seja, de assegurar a universalização da conclusão do ensino compulsório, precisa ser enfrentado, garantindo condições de efetiva aprendizagem, sem negligenciar as novas necessidades de conhecimentos

e habilidades requeridas no atual processo de desenvolvimento econômico e social. (SED-MS, 2021).

O desafio amplia-se com objetivo de o Poder Público proporcionar o atendimento e oportunidades educacionais apropriadas aos jovens, preferencialmente, de 15 a 17 anos, tendo em vista, inclusive, a Emenda Constitucional no 59 que estabelece a obrigatoriedade de escolarização para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. (CORTI *et al.*, 2011 p.10).

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação precisou desenvolver políticas e projetos como forma de garantia aos preceitos legais estabelecidos, para que todos tenham acesso à educação formal, mesmo que tardiamente, atentando-se à diversidade étnico-cultural e socioeconômica. (SED-MS, 2021).

Neste cenário, trazem-se os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam os dados estatísticos relacionados à Taxa de Distorção Idade-Série, a qual, de acordo com o INEP, é um indicador que:

[...]permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à recomendada. No caso brasileiro, considera-se a idade de 6 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental de 9 anos. Seguindo este raciocínio, é possível identificar a idade adequada para cada série (BRASIL, 2020).

De acordo com a Lei n. 4.806, de 21 de dezembro de 2015, que Institui o Plano Plurianual para o período de 2016/2019, “a distorção caracteriza-se pela proporção de estudantes que apresentam mais de dois anos de atraso escolar”.

Ano	Mato Grosso do Sul (Soma da Rede Estadual, Redes Municipais e Redes Particulares)	Rede Estadual de Mato Grosso do Sul	Brasil
2018	21,8%	29,0%	17,2%
2019	20,9%	28,1%	16,2%
2020	20,3%	24,8%	15,5%

Figura 4- Distorção idade série Ensino Fundamental.

Fonte: Dados do Censo da Educação Básica 2020/INEP. Quadro elaborado pela pesquisadora Silva (2022).

Pode-se notar que os valores são distintos, de maneira que a taxa de distorção idade-série de Mato Grosso do Sul é maior do que a taxa em nível de Brasil. Isso acontece, pois de

acordo com o INEP “a taxa é calculada por série, nível de ensino, escola, município, UF, região e Brasil, dependência administrativa e localização (urbana/rural)” (BRASIL, 2020). Dessa maneira, os dados possuem diferentes valores calculados em porcentagem, pois estão de acordo com o valor absoluto e outros fatores subjetivos considerados, e, por isso, não podem ser comparados (SED-MS, 2021).

O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul tem a finalidade de implementar metodologias diferenciadas e orientar os (as) jovens estudantes a adquirirem uma formação cidadã, diante da pluralidade cultural existente no modo de vida, objetivando a formação do (a) jovem, que seja mais participativa, crítica e decisiva na vida social (SED-MS, 2021).

Nessa perspectiva, os jovens estudantes que buscam o Projeto de Curso AJA-MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, procuram mais que conhecimentos prontos para serem reproduzidos, mas uma formação que contemple sujeitos ativos, participativos, em crescimento cultural e social (SED-MS, 2021).

O projeto volta-se para jovens estudantes com necessidades educacionais específicas, atendendo, também, às comunidades indígenas, quilombolas, afrodescendentes, do campo, ribeirinhas, de periferias urbanas, a fim de garantir a formação inicial para o mundo do trabalho e a efetiva participação social. Tem como objetivo oportunizar aos (às) jovens estudantes, de 15 a 22 anos, com distorção de idade/ano, possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementação dos seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa. Visa também proporcionar ao (à) jovem estudante, um ensino diversificado que ofereça o crescimento intelectual e científico atendendo as perspectivas iniciais no mundo do trabalho e maiores oportunidades para constituir-se socialmente (SED-MS, 2021).

O projeto está elaborado com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Legislações previstas para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Para efeito de posicionar o estudante do ensino fundamental no Curso AJA-MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, organizado em bloco, será observada a seguinte correspondência:

- Bloco Inicial I - compreendem os conhecimentos equivalentes ao 1º; 2º e 3º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades;
- Bloco Inicial II - compreendem os conhecimentos equivalentes ao 4º e 5º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades;

- Bloco Intermediário - compreendem os conhecimentos equivalentes ao 6º e 7º ano do ensino regular;
- Bloco Final - compreendem os conhecimentos equivalentes ao 8º e 9º ano do ensino regular.

O Projeto AJA/MS foi implantado nas escolas estaduais no ano de 2015, em parceria com os municípios que tiveram interesse, com uma equipe denominada multidisciplinar, formação e habilitação específica ou afim para ministrar os conteúdos das áreas de conhecimento, dos componentes curriculares dos blocos de aprendizagem, conforme base nacional comum e parte diversificada, voltada para o mundo do trabalho como princípio educativo (SED-MS, 2021).

Dessa forma, o Curso AJA-MS conta com uma equipe multidisciplinar composta pelo diretor da escola, coordenador de projeto, assessor de projeto e psicólogo escolar com perfil capaz de acolher e acompanhar os adolescentes e suas famílias em suas demandas e com habilidade de acessar a rede de atendimento pública e comunitária para atender casos de violação, promoção e garantia de direitos e com uma equipe pedagógica composta pelos professores (SED-MS, 2021).

No que diz respeito ao Psicólogo Escolar e Educacional o projeto descreve um perfil profissional almejado para atuação neste contexto, conforme segue:

O psicólogo escolar deverá ser um profissional, criativo, dinâmico, pesquisador, com habilidades para atuar com adolescentes e jovens estudantes. Deverá, ainda, ser capaz de auxiliar a equipe pedagógica a refletir sobre suas práticas com um novo olhar para a educação voltada à diversidade social, bem como o novo perfil estudantil. Esse profissional deverá ser, também, um mediador, que colabora com a equipe pedagógica auxiliando a refletir e ampliar o conhecimento do desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, com base nos fundamentos teóricos que sustentam sua prática, dando possibilidade de compreender e encaminhar, com clareza, o percurso de escolarização dos estudantes (SED-MS, 2021).

Estabelece ainda as atribuições deste profissional que atenderá o projeto, quais sejam:

Organizar os registros referentes ao atendimento ao estudante, bem como o acompanhamento familiar; desenvolver oficinas de orientação profissional com os estudantes; realizar ações integradas com os professores e equipe multidisciplinar, no desenvolvimento de projetos como: saúde, educação sexual, prevenção ao uso de drogas, meio ambiente, ética, cidadania, cultura de paz e outras especificidades da escola e/ou da Secretaria de Estado de Educação; realizar ações com a equipe pedagógica que envolva as famílias com temas pertinentes à escola, metodologia e finalidade do Projeto AJA-MS; organizar momentos com a equipe pedagógica para refletir as relações interpessoais; atender e acompanhar os estudantes que, indicados pelos professores ou recomendados pelos pais, apresentam problemas emocionais, comportamentais e de aprendizagem; dialogar e orientar os professores sobre os procedimentos de atendimento aos estudantes especiais e àqueles que apresentam problemas de ordem comportamental, emocional e social visando à relação interpessoal e à promoção da aprendizagem; desenvolver ações (oficinas e ou dinâmicas) que contribuam com a equipe multidisciplinar com o objetivo de conhecer o estudante, identificando seus gostos, interesses, necessidades e possibilidades de

autoconhecimento; participar da construção do portfólio das ações desenvolvidas no projeto; participar das formações e reuniões propostas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS); participar de seminários e diálogos interativos com trocas de experiências com os demais psicólogos do projeto (SED-MS, 2021).

A proposta metodológica, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam o Projeto AJA/MS, baseia-se na concepção sócio-histórica, que compreende a constituição do sujeito como uma síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, ensino também é visto como um processo interativo, que evidencia o sujeito nas mais diversas interlocuções. Trabalhar nessa perspectiva pressupõe um processo de ensino que se fulcra a aprendizagem, em que o aluno/estudante/sujeito é visto como ser social, histórico e, culturalmente, presente no ambiente escolar (SED-MS, 2021).

Entende-se, desse modo, que esta proposta se aproxima das perspectivas teóricas apresentadas pelo psicólogo russo Vigotski, que define o processo de aprendizagem a partir das relações sociais em que vivemos.

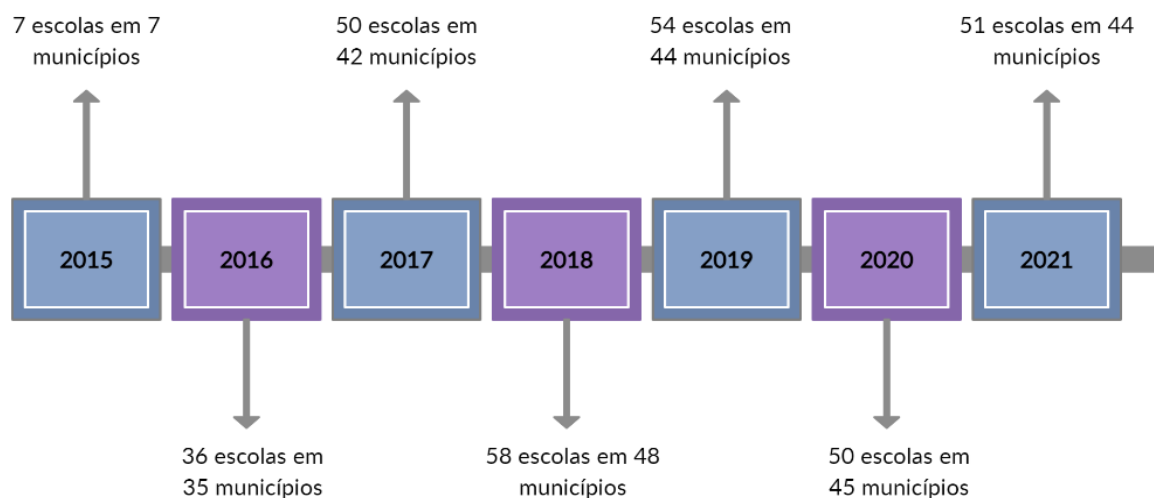
A organização curricular do Curso AJA-MS está em conformidade com todas as normas que tratam do currículo do ensino fundamental. A carga horária total será de 2.612 (duas mil e seiscentas e doze) horas, com oferta de curso nos períodos diurno e noturno.

Além do currículo dos respectivos blocos que os adolescentes e jovens estejam cursando, outras atividades serão ministradas, por meio de oficinas pedagógicas, culturais e esportivas visando ao desenvolvimento integral das habilidades já apresentadas por eles e que tem a ver com o contexto social destes estudantes. (SED-MS, 2021).

As aulas ministradas no Projeto AJA baseiam-se nas ideias de Berbel (2012), na Metodologia da Problemática. Tal metodologia apresenta uma proposta de modificação da concepção clássica de aula que se fundamenta na exposição de conteúdo, por isso, ressalta-se que mesmo o Curso AJA-MS tendo um currículo fundamentado nas bases comum e dividida em blocos de conhecimento, o professor deve transformar esses conteúdos em situações desafio, para que os estudantes, coletivamente, e de forma interativa, possam construir a resolução da situação problema. (SED-MS, 2021).

Vinculam-se à metodologia apresentada, alguns itens que permeiam a aprendizagem, por intermédio de estratégias, que abordam os temas em atividades como: a acolhida, a experimentação, o estudo do meio, o desenvolvimento de projetos, os jogos, os seminários, os debates, a simulação, como propostas que possibilitam o vínculo entre a escola.

A figura a seguir, ilustra os dados dos municípios atendidos durante todo o período de vigência do projeto e a quantidade de escolas atingidas.

Figura 5 - Informações de Escolas atendidas pelo Projeto AJA-MS.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

4.2.1.3. Os jovens atendidos no projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem- AJA/MS. Quem são esses jovens?

Mato Grosso do Sul é um Estado com uma população de 2.809.394 habitantes (IBGE, 2020), distribuídos em seus 79 municípios. A capital, Campo Grande concentra cerca de 900 mil habitantes, depois as maiores cidades em população do estado são: Dourados, Três Lagoas, Corumbá e Ponta Porã. O Estado possui cerca de 30 mil indígenas de 38 grupos, com destaque para a tribo dos guaranis.

É um importante centro logístico da zona de fronteira do Brasil, com infraestrutura de acesso aos países vizinhos, Bolívia e Paraguai. A economia do Mato Grosso do Sul possui uma base primária e os principais bens produzidos são de origem vegetal, animal e mineral. Na agricultura, destaca-se a produção de soja, milho e cana-de-açúcar. Já na pecuária, as produções de carne bovina e de carne de aves são as mais importantes economicamente. Por sua vez, no ramo extrativista, há zonas de exploração de ferro, manganês e calcário. A indústria é composta principalmente pelos ramos alimentício, de celulose e da construção civil. Já no setor terciário, além do comércio, muito forte nas áreas de fronteira, há a predominância do turismo, sendo a região pantaneira de grande interesse dos ecoturistas. Bonito é a principal cidade turística do estado.

Frente a toda a diversidade de contextos culturais, sociais, de gênero e geográficas presente no Estado de Mato Grosso do Sul, caracterizar o jovem público alvo do projeto AJA não é uma tarefa fácil.

Tenta-se aqui, utilizando os estudos propostos por Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), retratar as “juventudes” que compõem o conjunto de jovens atendidos. De acordo com os autores, definir o que é ser jovem é uma condição que exige cuidado para não incidir em uma definição estática que não considere as interações sociais nas quais diferentes idades se reconhecem e se distinguem.

Para essa tarefa os autores partem do princípio de que “há recortes etários que se configuram através de agrupamentos de idades próximas cujas dinâmicas identitárias provocam autorreconhecimento entre os indivíduos”. Tais marcadores produzirão um sentimento de unidade entre os que se enquadram a um mesmo grupo em detrimento a outro, desse modo define-se o que é ser criança, jovens e adultos dentro do tempo e espaço.

Para os autores ser jovem, portanto:

É uma fase da vida que se constitui em referência a um estado próprio e diferenciado da infância e da adultez. Não é possível encontrar “a juventude” em estado puro. Não há uma juventude e, sim que apenas possa ser nomeada conceitualmente, sem referências a um conjunto situacional de fenômenos que a concretizem. Essa perspectiva de compreensão do que é ser jovem não desconhece a definição baseada na idade cronológica e nas mudanças corporais, que encontra lugar na produção científica (p. 15).

Os autores alertam para o cuidado em não se adotar as definições de cunho desenvolvimentista que definem os agrupamentos como etapas de um percurso com apego exclusivo as características psicofísicas levando a um evolucionismo mecânico, numa perspectiva adultocêntrica de pensar a infância e a juventude, desconsiderando os contextos nos quais as idades cronológicas se concretizam.

Nessa direção, compreende-se que sobre esses jovens ou sobre essa juventude, no campo das relações sociais, incidem a esperança de ordem e desordem, o jovem como promessa e como problema, de acordo com as alterações dos cenários nos quais se reconhece.

Dessa maneira, para os autores, “não há tanto uma juventude, mas sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (p. 16). Dayrell (2007) utiliza a ideia de condição juvenil para caracterizar essa etapa da vida como uma dupla dimensão que envolve, primeiro a maneira pela qual a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida e segundo em relação ao modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes das diferenças sociais.

Portanto, as trajetórias se diferenciam para jovens que moram no campo ou na cidade, pertencem a classes sociais distintas, possuem vivências culturais próprias e escolarizações desiguais. Os jovens atendidos pelo projeto AJA são jovens de 15 a 17 anos, na etapa do ensino

fundamental, e de 17 a 22 anos na etapa do ensino médio, que estão fora do tempo e do espaço da escolarização, a chamada distorção idade/série.

Ainda segundo Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), são esses jovens que ficam apenas com as “migalhas da sociedade” e que, apesar disso, demonstram por meio da permanência no curso de correção de fluxo que a escola ainda apresenta valor importante em sua vida:

Com certeza, são essas frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. São eles que não partilham do banquete da modernidade, restando-lhe as migalhas que lhes sobram. As promessas de ascensão social por meio da escolaridade longa distanciam-se no horizonte, pois nem a escolaridade básica e, mais precisamente, nem a educação prevista e garantida lei como obrigatória e gratuita- o ensino fundamental- estão consolidadas para essa fração juvenil (p. 18).

Os autores destacam a influência da cultura escolar na vida dos jovens e propõem uma reflexão sob a perspectiva tradicional e perspectiva crítica da cultura escolar. Por uma ótica crítica, a escola legitima práticas e defende uma manutenção do *status quo* da sociedade, reforçando o fracasso escolar e a meritocracia, conforme consta no excerto a seguir:

Numa perspectiva tradicional diríamos que a cultura escolar é constituída por programas oficiais que propõem uma organização à escola e os resultados efetivos da ação dos agentes em seu cotidiano ao materializarem as finalidades requeridas. Nesse sentido, a cultura escolar seria neutra e se efetivaria na confluência de interesses entre os operadores educacionais. Numa perspectiva crítica, a cultura escolar legitima certas práticas escolares ao transpor para seu interior um arbitrário cultural próprio de determinadas classes sociais. Não há neutralidade, pois a escola serviria a certos interesses em uma dinâmica de inculcação simbólica de legitimação do *status quo*. Por esse mecanismo, a cultura escolar não se mostra como seletiva, pois os alunos exitosos na escola são tocados por uma vocação, um dom para o sucesso, enquanto os alunos fracassos são alcunhados de incapazes e inepto ao trabalho escolar (DAYRELL, NOGUEIRA E MIRANDA, 2011, p. 18, NOTA DE RODAPÉ).

Com base nessas reflexões, pode-se dizer que os jovens atendidos pelo Projeto de Curso AJA/MS são os jovens do fracasso, que não demonstram proximidade com a cultura escolar, imersos no perverso mecanismo onde a desigualdade social e escolar reforçam a culpabilização dos jovens e eliminam a responsabilização da sociedade e do modo de produção capitalista.

Nesse caminho, não se deve esquecer que, de acordo com os princípios teóricos que regem essa pesquisa, os indivíduos são sínteses de múltiplas determinações, portanto, se há escolhas individuais elas acontecem no interior dos contextos sociais. Esses sujeitos são jovens de muitas histórias, histórias de precariedade, de violências, de vulnerabilidade, de sofrimentos vários. São vulneráveis socialmente, não somente pela condição escolar enviesada, mas por realizarem atividades que trazem algum risco pessoal ou a sua integridade física ou psíquica.

Debarbieux (2007) propõe uma diferenciação entre vitimação e vitimização, de acordo com ele, a primeira refere-se aos fatos que produzem vítimas e a segunda às populações vulneráveis e que historicamente são submetidas à situação de violência. Nessa direção, pode-se constatar que esses jovens são vítimas e vitimizados por diversos fenômenos indesejáveis como a violência, o abuso de substâncias psicoativas, a gravidez precoce, a exploração e a violência infanto-juvenil, entre outros.

Observa-se, contudo, o cuidado para que a caracterização acima descrita não se torne um estigma aos jovens e que os fenômenos destacados não sejam atribuídos às camadas populares, por conseguinte o combate a naturalização de tais condutas, principalmente no espaço escolar.

Após uma breve descrição do perfil dos jovens atendidos no referido projeto de correção de fluxo, apresenta-se agora os sujeitos que participaram da pesquisa, os profissionais da psicologia que fazem parte do quadro de recursos humanos que subsidiam o projeto.

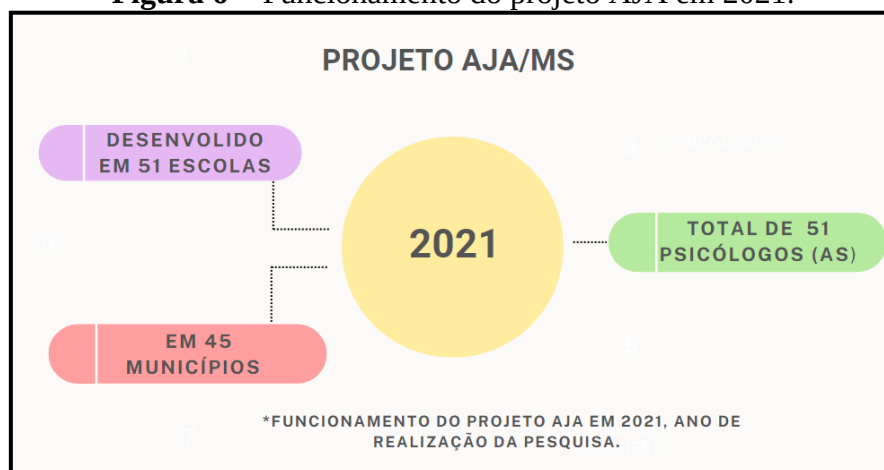
4.2.2 Seleção e Caracterização dos Sujeitos

Em 2021, ano de realização da pesquisa, o projeto AJA/MS foi desenvolvido em 51 unidades escolares da Rede Estadual de Ensino distribuídas em 45 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. Cada uma dessas escolas é atendida por um profissional de Psicologia Escolar e Educacional, dessa forma, todos estes profissionais foram convidados a participar da pesquisa.

Ressalta-se que foram excluídos da pesquisa os profissionais psicólogos (as) educacionais que trabalham na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul, em setores da Secretaria de Educação e na Educação Especial, mas que não estão ligados ao projeto de curso Avanço do Jovem na Aprendizagem.

Outro fator preponderante é que, considerando a pandemia de COVID-19 e seguindo os protocolos de biossegurança recomendados pela OMS, os instrumentos foram aplicados à distância, na modalidade virtual, com gravações de vídeo e áudio, na plataforma de videochamadas, Google Meet.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no APÊNDICE C - TCLE. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento por meio do formulário Google. O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mediante o Parecer n. 4.912.254 de 17/08/2021, ANEXO A - PARECER CEP.

Figura 6 - Funcionamento do projeto AJA em 2021.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022)

4.2.3 Instrumentos utilizados na Coleta de Dados

4.2.3.1 Questionário

Na primeira fase da pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário on-line, com 24 questões ao total contendo questões de identificação, questões relacionado à atuação do (a) psicólogo (a) na escola e questões relacionadas à violência que se manifesta na escola, conforme roteiro anexo no APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.

O instrumento foi disponibilizado por e-mail e pelo aplicativo de mensagens de textos *Whatsapp* para todo o grupo de 51 psicólogos que atuam no Projeto AJA-MS no dia 19 de maio de 2021. Transcorrido 15 dias após o primeiro envio, os questionários foram reenviados a todos que não haviam respondido. Esse procedimento foi repetido por mais uma vez. O questionário ficou disponível aceitando respostas até o dia 05/08/2021, totalizando 02 meses e meio de aplicação do instrumento. Apesar das dificuldades de adesão ao questionário pela crescente demanda de atividades impostas pela pandemia, obteve-se, no total, 27 participações.

4.2.3.2 Entrevista

Na segunda fase, realizou-se com os selecionados, de acordo com os critérios de exclusão estabelecidos, as entrevistas com um roteiro semi-estruturado, ou seja, um roteiro básico, o que possibilita comparações entre vários sujeitos entrevistados, viabiliza que o foco da entrevista se articule com os objetivos da pesquisa e proporciona, no momento em que se desenvolve a entrevista, exploração de assuntos de interesse levantados pelo entrevistado.

A entrevista tem sido um dos principais procedimentos de pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, possibilitando maior proximidade com o participante da pesquisa e

gerando um maior aprofundamento das questões a serem investigadas pela pesquisa. Autores como Bourdieu (2003) e E. Bosi (2003) problematizam a relação entrevistador- entrevistado, inserindo elementos importantes que precisam ser considerados na realização da entrevista.

O contato para a participação da entrevista foi realizado pela pesquisadora. Verificou-se junto à Coordenadoria de Psicologia Educacional o tempo de vínculo de trabalho de cada profissional no projeto, adotando-se este critério como exclusão para participação na entrevista. Entendeu-se que, considerando-se que o objetivo da pesquisa é analisar a atuação do (a) profissional no projeto, o período maior de contato com o projeto abarcaria informações que atenderiam os objetivos da pesquisa. Ressalta-se que o critério não pressupõe que o maior tempo de vínculo com o projeto denote mais experiência em Psicologia Escolar e Educacional por parte dos profissionais.

Assim, foram excluídos da entrevista os (as) psicólogos (as) com menor tempo de vínculo com o projeto⁹, e então, convidados a participar os cinco profissionais com maior tempo, totalizou-se uma amostra de 10% do total de profissionais incluídos na pesquisa. Todos os convidados aderiram ao convite.

As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade dos participantes. A primeira foi realizada em 16 de junho de 2021 e a última no dia 19 de agosto de 2021, com uma média de 30 minutos de duração cada. Os sujeitos da pesquisa foram comunicados que poderia haver cansaço ou fadiga, podendo o participante não continuar ou adiar sua participação na entrevista semiestruturada.

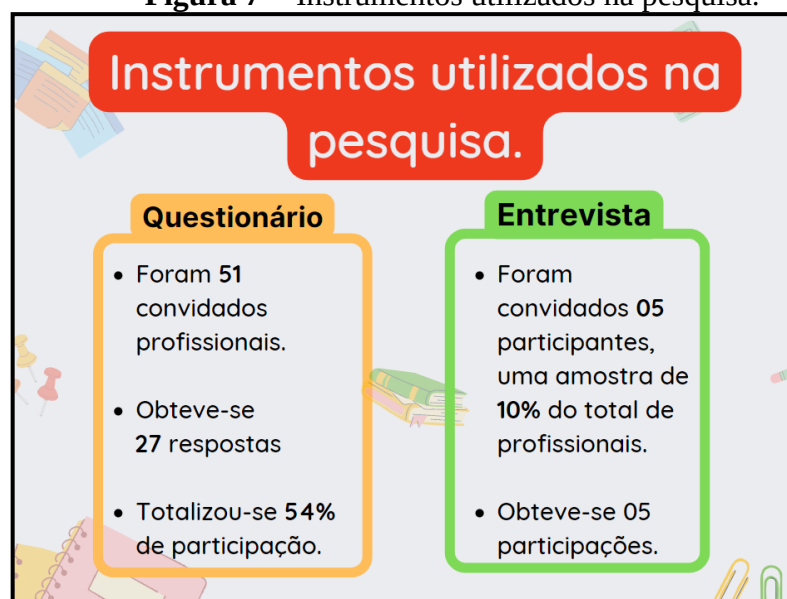
O mesmo procedimento poderia ser adotado caso houvesse problemas de conexão na internet que compromettesse a participação. Alguns imprevistos aconteceram durante este processo como: dificuldades de conexão com internet e mau tempo no dia da entrevista, contudo nenhuma entrevista precisou ser interrompida em razão das intempéries.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e todos os materiais coletados na pesquisa empírica foram devidamente resguardados. Salientamos que a investigação seguiu os preceitos éticos do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa-CONEPE com base na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Nº 196, de 10 de outubro de 1996, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. O

⁹ Dados obtidos com a Coordenadoria de Psicologia Educacional - Coped, setor da Secretaria de Estado de Educação de MS, responsável pelo acompanhamento e monitoramento do trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares do Projeto AJA.

roteiro de entrevista constituiu-se de perguntas semiestruturadas, o qual se encontra no APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.

Figura 7 - Instrumentos utilizados na pesquisa.



Elaborado pela pesquisadora (2022).

4.3 A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS EM ANÁLISE: LEITURA DOS DADOS ENCONTRADOS

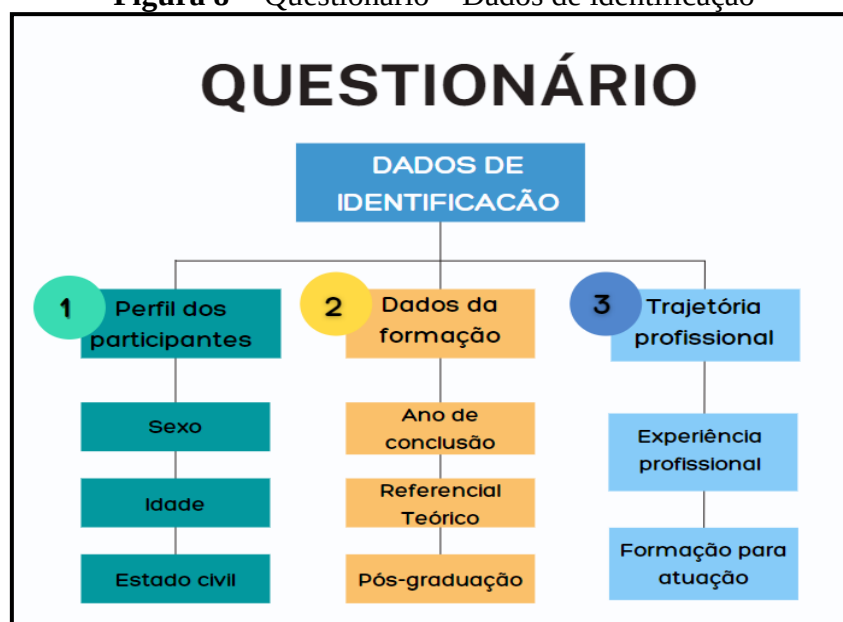
4.3.1 Do Questionário -Análises

As respostas obtidas pelo questionário foram analisadas tanto pelo caráter quantitativo, em relação à frequência dos dados, como por leituras de caráter qualitativo, com categorizações das respostas por semelhanças dos conteúdos, principalmente em relação às questões abertas. Nas respostas obtidas no questionário, dos 51 convidados obteve-se a participação de 27 profissionais, totalizando 54% de participação.

Inicialmente separam-se os dados de identificação e de formação acadêmica presentes no questionário, e para as leituras de caráter qualitativo e quantitativo, as respostas ao questionário foram organizadas em categorias, para serem analisadas a partir do objetivo proposto neste trabalho. Em dados de identificação foram agrupadas as análises referentes às respostas que caracterizam o **perfil dos participantes** incluindo os itens sexo, idade e estado civil, inclui-se também os dados de **formação em psicologia** incluindo o ano de conclusão da graduação, o referencial teórico predominante na formação, cursos de pós-graduação e nível da pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) e, por fim os dados sobre a **trajetória profissional** com questões sobre a experiência e tempo de trabalho em Psicologia Escolar e

Educacional. A organização dos dados de identificação dos participantes está descrita na figura abaixo:

Figura 8 - Questionário – Dados de identificação

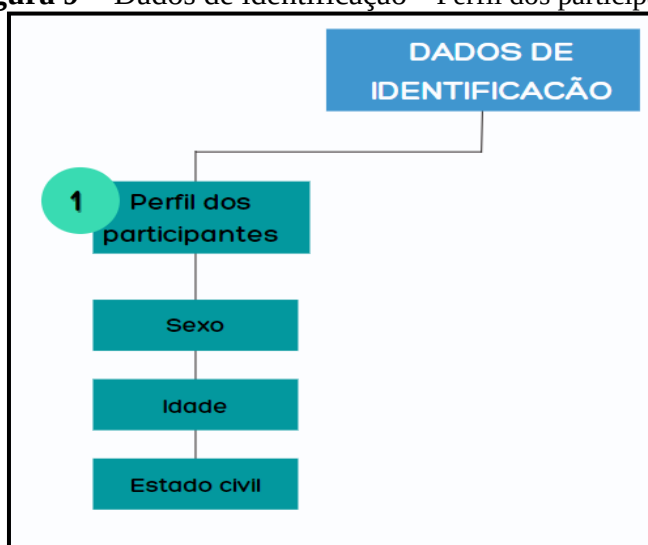


Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

4.3.1.1 Dados de Identificação

4.3.1.1.1 Do Perfil dos Participantes

Figura 9 - Dados de identificação – Perfil dos participantes



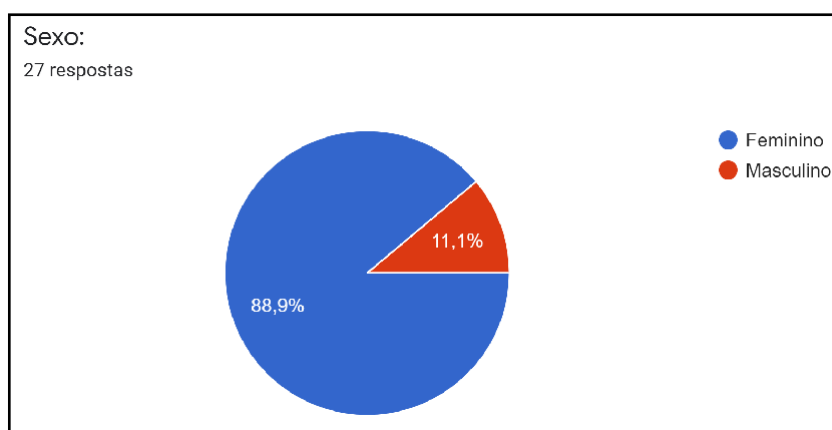
Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Iniciou-se a caracterização do perfil dos participantes por meio da primeira parte do questionário, com os dados referentes ao sexo, idade e estado civil. Os dados de identificação nos forneceram importantes informações para traçar o perfil dos psicólogos vinculados à

educação e que atuam no projeto AJA-MS. Em relação ao gênero, verificou-se que a maioria são mulheres, o que corresponde a vinte e quatro participantes 88,9% e apenas três do sexo masculino, correspondendo a 11,1%. Esse dado corrobora com estudos já realizados sobre o perfil do Psicólogo brasileiro. A pesquisa do Conselho Federal de Psicologia-CFP sobre a atuação de psicólogas (os) em Políticas de Educação Básica foi realizada no ano de 2009, e constatou que, nessa área, 81,3 % são mulheres.

Em uma outra pesquisa, realizada por Souza (2010) sobre a atuação do psicólogo na rede pública de educação, constatou que dos 108 psicólogos que responderam ao questionário, apenas cinco eram do sexo masculino, o que representa 4,6% da amostra. De acordo com Souza (2010), uma explicação possível para essa diferença na distribuição do sexo pode ser o fato de que a origem da ciência psicológica brasileira esteja fundada no ensino de Psicologia, que era ministrada nos antigos cursos das Escolas Normais, ou seja, instituições tradicionalmente formadoras de professoras do ensino primário, cujas alunas eram majoritariamente mulheres.

Figura 10 - Respostas dados de identificação: Sexo.

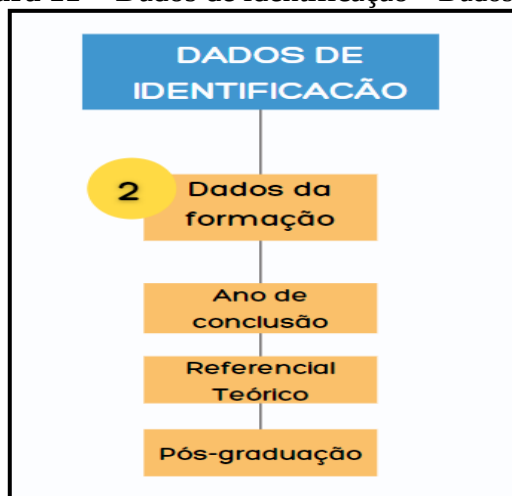


Fonte: Formulários google. Respostas questionário de pesquisa.

Quanto à idade, das 27 participantes, 66,6% com idade acima de 30 anos e 33,4% com idade entre 25 a 29 anos. Em relação ao estado civil, encontra-se a prevalência de solteiras com 48,1% e das profissionais casadas, 40,7%.

4.3.1.1.2 Da Formação em Psicologia

Figura 11 - Dados de identificação – Dados da Formação



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

No que tange a formação em Psicologia perguntou-se há quanto tempo concluíram a graduação, verificou-se que grande parte deles, 60%, têm mais de 10 anos de formados. Quanto à formação em nível de pós-graduações, os resultados apontaram, conforme figura, que 85,2% possui algum tipo de formação após a graduação e 14,8% não tem pós-graduação.

Figura 12 – Formação em nível de pós-graduação.



Fonte: Formulários google. Respostas questionário de pesquisa.

Em relação ao nível de pós-graduação, solicitou-se ao participante que assinalasse entre as opções especialização, mestrado ou doutorado. Os resultados, apontam que a maioria dos participantes que cursaram pós-graduação fizeram curso em nível de especialização,

correspondendo a 91,3% dos respondentes. Apenas 8,7% fizeram mestrado e nenhum dos participantes cursou doutorado. Reconhece-se que o investimento em cursos de pós-graduação seja essencial para que conheçam as novas discussões do campo de atuação educacional.

Somente 8,7% responderam ter cursado pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. Essa porcentagem corresponde a 02 participantes e os cursos citados foram: Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, em 2018 Mestrado em Psicologia - Processos Cognitivos e Comportamentais também na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, em 2017.

A partir das respostas sobre o curso realizado, pode-se conhecer a área estudada por cada participante. Após a leitura de todas as respostas procurou-se entender qual a área dominante de estudos dos participantes, as respostas foram elencadas dentro de três categorias possíveis: **A) Educação, B) Clínica e C) Outros.**

Na categoria **Educação** agrupamos as psicólogas que indicaram cursos estritamente ligados ao tema, como Educação Inclusiva, Pedagogia, docência para o ensino superior, educação, pobreza e desigualdade e educação especial. Os cursos de pós-graduação em Psicopedagogia também foram alocados nesta categoria, sobre o entendimento de que são cursos que, em geral, possuem uma visão de ensino-aprendizagem centrada no aluno, em sua dificuldade de compreender os conteúdos escolares. As respostas nessa categoria corresponderam a 44,4%.

Quadro 3 – Cursos de Pós graduação - Educação

Curso
Diversidade e educação inclusiva no contexto das ciências naturais
Docência para o ensino superior
Educação Especial
Educação, Pobreza e Desigualdade Social
Psicopedagogia Clínica e Institucional

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Na divisão referente à **Clínica** foram reunidas respostas que citaram cursos de caráter clínicos, como técnicas psicoterápicas, cursos sobre distúrbios do desenvolvimento, saúde mental e neuropsicologia. As respostas nessa categoria corresponderam a 27,8%.

Quadro 4 – Cursos de Pós graduação - Clínica

Curso
Terapia Cognitivo Comportamental
Transtorno do Espectro Autista
Saúde Mental em TCC
Neuropsicologia

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

No agrupamento **Outros** foram distribuídas respostas que apresentavam cursos em outras áreas como: psicologia do trânsito e psicologia do trabalho. As respostas nessa categoria corresponderam a 27,8%.

Quadro 5 – Cursos de Pós graduação - Outros

Curso
Psicologia do Trabalho
Psicologia Organizacional
Psicologia do Trânsito

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

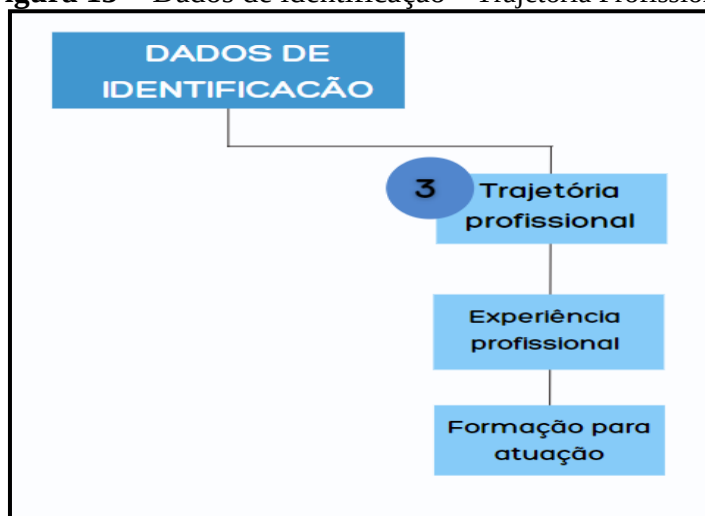
Os dados sinalizam um crescimento dos investimentos de formações, após a graduação, na área educacional, o que pode corroborar com o necessário desenvolvimento, defendido por Meira (2003), no sentido de uma construção de uma atuação crítica em Psicologia escolar.

Nesse sentido, a autora considera muito importante que:

[...] a universidade abra espaços para o desenvolvimento de projeto de formação continuada dirigidos aos psicólogos que estão atuando no mercado de trabalho, para que tenha oportunidade de refletir sobre as questões emergentes e sua prática à luz dos avanços teóricos críticos já conquistados. Acreditamos que esse encontro pode não apenas enriquecer a atuação dos profissionais, como também contribuir para que se rompa o círculo vicioso da mediocridade que tem encontrado fértil terreno nas universidades brasileiras (p.66).

4.3.1.1.3 Da Trajetória Profissional.

Figura 13 - Dados de identificação – Trajetória Profissional



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Neste item, buscou-se conhecer a trajetória profissional das participantes da pesquisa, para esse fim indagou-se sobre a experiência no campo antes de atuarem no Projeto AJA, se haviam recebido formação/orientação para a prática, quais foram as formações/orientações e sobre o tempo de experiência/ atuação prática na área.

Em relação à experiência profissional anterior, os dados demonstram que a maioria, 66,7%, não possuía experiência em Psicologia Escolar e Educacional antes de ingressarem no Projeto AJA. Acerca do tempo de atuação na área, 55,5% está há mais de quatro anos trabalhando no projeto AJA e, quanto à formação para a atuação no campo, 85,2 % passaram por formação para trabalhar com Psicologia Escolar e Educacional e 14,8% não receberam formação. Encontrou-se psicólogas que relataram ter feito estágio na área de Psicologia Escolar e Educacional, na graduação somente, e aqueles que relatam ter participado de cursos de curta duração, primordialmente os ofertados pela Coordenadoria de Psicologia Educacional - COPED/SED, dados equivalentes a 66,6% das respostas.

Esses dados vão ao encontro do cenário encontrado antes da regulamentação da Lei 13.935 em relação à presença desses profissionais no contexto educativo. Percebe-se que profissionais de psicologia inserido no contexto educacional eram encontrados apenas nas secretarias de educação e, geralmente, vinculados à educação especial (Souza, 1996).

Os dados também retomam o cenário descrito por Yazlle (1997), no momento histórico descrito por ela, na década de 70, quando o mercado se abria ao psicólogo na área escolar, levou para as escolas profissionais que nem sempre fizeram desta área de atuação sua opção de trabalho, ou seja, sem formação ou habilitação específica para área.

As respostas demonstram que esses profissionais, para incluírem-se nas discussões recentes da área, precisam procurar cursos e investir em formações complementares após a conclusão de sua graduação, corroborando com a ideia de que o currículo da formação inicial nos cursos de Psicologia pelo Brasil segue a uma lógica formal, e “reafirmam o caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo” (SOUZA, 1996, p. 10).

A partir desse ponto, para análise dos dados empíricos, dividiu-se o questionário¹⁰, em três categorias: As concepções teórico-práticas da atuação profissional, os sentidos e significados sobre a violência na escola e as possibilidades de enfrentamento.

Ressalta-se que para análise dos dados, as respostas dos participantes foram identificadas seguindo a ordem numérica das respostas registradas no formulário online (de 01 a 27). A figura disposta a seguir, apresenta os Eixos de Análise relativos ao questionário aplicados aos participantes:

Figura 14. Eixos de análise- Questionário



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Na categoria **Concepções Teórico- práticas da atuação profissional** foram analisadas as respostas dadas às questões em relação ao referencial teórico-metodológico utilizado em na prática profissional, as ações do psicólogo na escola, e quais os subsídios utilizados para o trabalho na Psicologia Escolar Educacional.

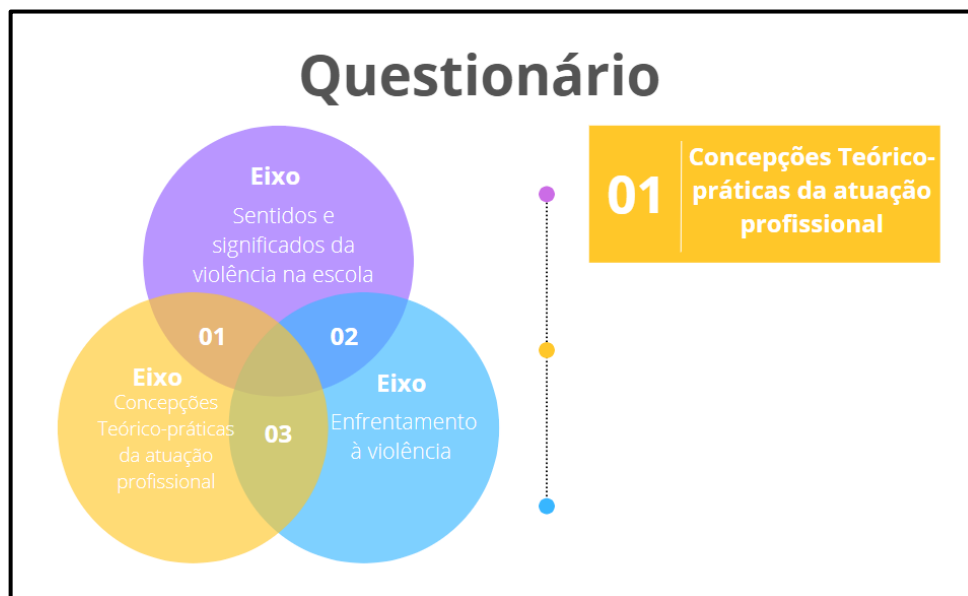
Em seguida, analisa-se a categoria **Sentidos e significados da violência na escola** onde foram agrupadas análises referentes às respostas dadas às perguntas: vivência de situações de violência, relatos de experiência, qual a percepção do profissional sobre a violência que se

¹⁰ Para acessar as respostas o questionário na íntegra consulte apêndice D

manifesta na escola e quais as causas da violência, por último na categoria **Possibilidades de enfrentamento à violência** analisam-se as ações que os participantes consideram adequadas para enfrentamento à violência que se manifesta no espaço escolar.

4.3.1.2 Concepções teórico-práticas da atuação profissional –Eixo 1

Figura 15. Eixos de análise- Questionário –Eixo 1



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Buscou-se aqui compreender quais as concepções teórico-práticas do profissional de psicologia participante da pesquisa. Uma das perguntas utilizadas para este fim foi: “Na sua graduação você teve contato com diferentes opções teóricas. Quais delas prevaleceram no decorrer de sua formação? ”

As respostas evidenciam os referenciais teóricos que prevaleceram sendo: 57,7% responderam ter prevalência a Teoria Cognitivo Comportamental-TCC; 23% responderam que foi a Psicologia Histórico-Cultural e outros 23% sinalizaram a Psicanálise. Outros referenciais teóricos foram citados com menor prevalência.

Do ponto de vista de formação para Psicologia Escolar e Educacional, com base nas respostas aqui apresentadas, nota-se que a formação inicial em Psicologia segue o viés tradicional da formação mantendo o foco da graduação para atuação clínica, prevalecendo o ensino de métodos e técnicas de consultório. Portanto, a formação inicial em psicologia pouco oferece subsídios teóricos-práticos para a atuação do psicólogo na escola.

Evidenciam-se também nesses dados as lacunas nos cursos de formação do futuro psicólogo, na graduação, que não fornecem subsídios sólidos para embasar a atuação em

psicologia escolar. Souza e Toassa (2015), na pesquisa bibliográfica intitulada “A formação de psicólogos escolares no Brasil”, revisaram trabalhos publicados entre 1988 e 2011, e afirmam que a grande falha da formação do futuro psicólogo escolar é a visão unicamente voltada para a testagem e rotulação do aluno. As autoras continuam dizendo:

A formação em psicologia escolar é extremamente importante para a atuação do psicólogo, independente da área em que este se encontra, porém, ela mostra-se inadequada para o atual contexto social e funcional do psicólogo, pois se revela muito centrada na clínica, negligenciando pontos importantes da formação social. Dessa forma, sem a devida formação, os psicólogos que vão atuar nas escolas acabam por assumir práticas psicologizantes para os problemas que se apresentam nela. Práticas estas que em nada possibilitam uma atuação centrada na real atividade que um psicólogo deve exercer na escola (SOUZA; TOASSA, 2015, p. 282).

Um outro ponto identificado pelas autoras no referido estudo diz respeito ao fato dos cursos de formação em psicologia não abordarem conteúdos “ligados à inclusão escolar, à estrutura e funcionamento das escolas públicas no Brasil, às especificidades da população brasileira” e essas falhas proporcionam práticas que legitimam a discriminação no ambiente escolar e patologizam os (as) estudantes. Ainda de acordo com os estudos das autoras Souza e Toassa (2015):

A psicologia escolar brasileira necessita de uma nova ética e compromisso social e, com isso, exige posturas para as quais os profissionais nem sempre estão preparados. Muitas vezes, a formação em psicologia escolar na graduação é praticamente inexistente, principalmente porque as disciplinas responsáveis por tal formação não o fazem. Logo, torna-se imprescindível uma formação continuada para aqueles que irão atuar na escola. Porém, nem todos os psicólogos, ao ingressarem no mercado de trabalho, complementam a sua formação com especializações (p. 283).

Nota-se também a ausência de investimento em formações para este campo em específico, o que se justifica pela baixa quantidade de colocação profissional ou a falta de perspectiva em relação ao futuro profissional, considerando-se que concurso para atuações em psicologia escolar e educacional são escassos.

Dessa forma, compreende-se que há necessidade veemente de investimento na formação inicial da psicologia escolar e educacional a fim de atender os preceitos da Lei 13.935 e contribuir com a efetivação do processo educativo, pois “cada vez mais, sente-se a necessidade de ‘formar’ profissionais identificados com a área, e que procurem colocar a Psicologia escolar como atividade profissional principal e não como mero ‘bico’” (BALBINO, 1990, p. 92).

Quadro 6 – Referencial Teórico

Referencial Teórico	Respostas	Porcentagem (%)
Psicologia Cognitiva Comportamental/Análise do comportamento	15	57,7%

Referencial Teórico	Respostas	Porcentagem (%)
Psicanálise	6	23%
Psicologia Histórico cultural.	6	23%
Construtivismo	5	19,2%
Psicologia da educação	2	7,7%
Sócio Histórica	2	7,7%
Humanista	1	3,8%
Logoterapia	1	3,8%
Psicologia Positiva	1	3,8%
Psicologia Social	1	3,8%

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

4.3.1.2.1 Das Escolhas Teórico-Metodológicas

Na pergunta que indagava aos participantes sobre qual referencial utilizavam no seu trabalho, a saber: “Na atualidade, qual referencial teórico-metodológico você utiliza em sua prática profissional?”, o questionamento visava identificar as referências teórico-metodológicas nas quais os psicólogos têm embasado sua atuação.

A partir das respostas, foram criadas subcategorias a fim de agrupar os diferentes autores citados pelos participantes, relacionando o autor a área da Psicologia com a qual está mais adequada à sua produção conforme especificadas a seguir, sequência definida conforme a prevalência das respostas: 1) Educação; 2) Clínica e 3) Outros; 4) Indefinidos; A proposta de enquadramento baseia-se na divisão apresentada por Souza (2010) na pesquisa intitulada: *A atuação do psicólogo na rede pública de educação*.

Na Subcategoria **Educação** foram agrupados os autores da Psicologia Histórico-cultural, da Teoria Crítica, pensadores da Educação, da Psicologia Escolar e também autores da psicopedagogia. Na sub-categoria **Clínica** incluiu-se as respostas que citaram autores de diversas correntes psicoterápicas, de obras sobre distúrbios do desenvolvimento e a psicanálise. Na subcategoria **Outros** ficaram as respostas de autores de autoajuda e os grupos diversos de autores. Por último inclui-se na subcategoria **Indefinidos** àquelas respostas que não apresentaram uma definição teórico-metodológica consistente.

1) Educação.

Verificou-se nas respostas que 40,7% dos participantes citaram Lev Vigotski, sendo este o autor mais citado. Considerado o principal nome da Psicologia Histórico-Cultural, o autor considera os aspectos sociais e culturais para o desenvolvimento humano, e julga de extrema importância que se estude os processos de escolarização (VYGOTSKY, 2007). A resposta do

participante 19 retrata essa perspectiva.

[...] Vale pontuar que é importante o psicólogo escolar estar atualizado quanto às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, especialmente que embasam o corpo teórico da escola em que trabalhamos, focalizando nos processos cognitivos e como trabalhar em relação ao ensino aprendizagem. Contribuem leituras de Lev Vygotsky, outros que tem muito a contribuir dentro da escola em artigos e algumas formações também trazem é Paulo Freire e Pedro Demo, pontuando sobre o protagonismo juvenil (Participante 19).

Outras respostas evidenciam a utilização da Psicologia Histórico-cultural, como nos trechos a seguir:

[...] Vygotsky é sempre utilizado como base, tendo em vista, que o trabalho é realizado com adolescentes que, em sua maioria, estiveram em situação de abandono escolar e/ou têm famílias desestruturadas, portanto, é importante entender como as relações sociais desses estudantes fazem parte do seu processo de aprendizagem (Participante 26).

Contudo esses dados devem ser tomados com cuidado, pois na correlação das respostas com a prática profissional, não fica claro a maneira que este autor, ou outros vêm sendo adotados na prática do psicólogo, uma vez que existem inúmeras divergências teóricas entre seus estudiosos.

Na pesquisa realizada por Souza (2010), essa prevalência também foi constatada, naquele estudo dos 108 participantes 46% dos respondentes citaram Vigotski, nesse sentido, a autora adverte que:

[...] a quantidade de citações desse autor revela, por um lado, que há um contato com a obra dessa perspectiva teórica entre os psicólogos, por outro, não é suficiente para que possamos compreender este dado como um indicativo de que tal referência está ou será utilizada na atuação profissional. (p.120)

Outro dado que precisa ser considerado é a junção dos teóricos Jean Piaget e Lev Vigotski como integrantes da mesma corrente teórica. Algumas respostas evidenciam essa prática criticada por estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural.

Nota-se que essa medida comparativa tem sido amplamente aceita no meio acadêmico e educacional contudo é importante assinalar que os estudos sobre Piaget e Vigotski destacam importantes características da obra desses autores que corroboram com a distinção das abordagens, notadamente a perspectiva de desenvolvimento individual atribuída ao primeiro e a perspectiva social ao segundo.

Vygotsky (2009) apresenta observações críticas às obras de Piaget e sobre a direção do desenvolvimento psicológico tomado por ele. Nesse sentido, Rego (2002), defende a necessidade de examinar, com minúcia e cautela, as posições políticas, filosóficas e científicas desses dois autores, para que as complementaridades, as diferenças e até as divergências entre

as teorias pudessem ser identificadas e analisadas de forma mais consequente.

Do mesmo modo que Vigotski apareceu com frequência nas respostas dos participantes da pesquisa, também encontrou-se entre os citados autores clássicos da Psicologia Clínica, como apresentados na subcategoria a seguir.

2) Clínica

Na sub-categoria clínica os profissionais sinalizam que utilizam referenciais dos quais sua obra está voltada para o trabalho clínico do (a) psicólogo (a). Foram citados com dominância referenciais da Terapia Cognitivo Comportamental totalizando, 29% das respostas como as registradas no trecho a seguir:

[...] Continuo optando por comportamental, pois acredito muito que todo comportamento pode ser estimulado exteriormente e a partir desse estímulo posso ajudar meus estudantes em suas tomadas de boas decisões. (Participante 5) .

A participante 8 também apresenta resposta nessa direção, utilizando o termo clínico paciente para se referir aos estudantes:

[...] TCC - ela direciona no que realmente o paciente precisa trabalhar, no momento a mais estruturada (Participante 8) .

Outra resposta enquadrada nesta sub-categoria está exposta abaixo:

[...] Análise do comportamento. A AC se encaixa no contexto escolar, podendo trazer ao ambiente escolar modelação de comportamentos e treinos com facilidade de conciliar, já baseado em pesquisas existentes (Participante 6) .

A participante 14 defende uma efetividade da abordagem TCC para subsidiar seu trabalho na escola, conforme segue:

[...] TCC, pois percebo a efetividade da abordagem em um espaço curto de tempo (Participante 14).

Esses dados vão ao encontro daquilo que é teorizado pelos estudiosos da Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica, que abordam e criticam o trabalho do psicólogo tradicional que tem como principal objetivo o trabalho com estudantes e pais em um modelo clínico de atuação, desconsiderando-se as multideterminações do comportamento humano. A resposta do participante 15 evidencia um modo de atuação tradicional com base em referencial clínico.

[...] TCC, pois dentro do projeto a análise do comportamento ajuda muito na resolução de problemas dentro da instituição escolar. (Participante 15) .

Como pontua Meira (2000), a psicologia escolar tradicional, como resultado de uma visão liberal e ideologizada, tem partido de quatro premissas fundamentais: primeiro, o objeto de atuação da Psicologia Escolar é o estudante; segundo, a finalidade deste profissional na escola é contribuir para eliminação de problemas e conflitos entre os estudantes; terceiro, os

problemas educacionais são problemas individuais, com origem no próprio estudante e quarto, tais problemas devem ser diagnosticados e tratados. Desse modo, visando o tratamento destes problemas, justificam-se a utilização de práticas de consultórios, com enfoque teórico-metodológico clínico, como encontrado nas respostas citadas aqui.

Na direção de uma efetiva mudança no modo de atuação tradicional da Psicologia Escolar, Meira (2003) defende que:

A apreensão adequada dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural contribui para rompermos com essa visão conservadora que traduz desigualdades socialmente produzidas em problemas individuais, culpabilizando e patologizando os alunos, e nos fornece elementos importantes para a construção de um posicionamento crítico da Psicologia Educacional. (p.13)

3) Outros

Nessa sub-categoria alocou-se as respostas dos psicólogos que citaram outros teóricos que não apresentaram um direcionamento específico para área clínica ou educação, como na resposta a seguir:

[...] Ainda a abordagem humanista de Carl Rogers, voltada para a educação, pois o mesmo possui uma abordagem não-diretiva, na qual o professor, ou psicólogo, como é o meu caso, atua como um facilitador no processo de aprendizagem, na qual o próprio aluno é o responsável (Participante 16).

[...] Metodologia da problematização- Neusi Aparecida Navas Berbel Comunicação não-violenta- Marshall Rosenberg Jean Piaget, entre outros (Participante 10).

4) Indefinidos

Algumas respostas apontam para uma inconsistência teórico-metodológica que embasa a prática profissional, sinalizando dessa maneira um ecletismo teórico ou pluralismo metodológico, como apresentado abaixo:

[...] não tenho um referencial teórico específico, mas em minha prática busca olhar biopsicosocial do indivíduo me apoiando nas teorias em atendam na necessidade da realidade apresentada (Participante 21).

Outra resposta que apresenta uma inconsistência teórica fica evidente a seguir:

[...] na verdade, não uso uma específica, gosto muito de ter um olhar singular para cada aluno, respeitando sua história de vida (Participante 3).

Nessa direção, Tonet (2007) defende que o pluralismo metodológico tem o sentido:

Às vezes ele é entendido como ecletismo, ou seja, a liberdade de tomar ideias de vários autores e articulá-las segundo a conveniência do pensador. Isto normalmente é feito sem o cuidado de verificar com rigor a compatibilidade de ideias e paradigmas diferentes, dando origem a uma colcha de retalhos, quando mais, inteligentemente tecida. É bom ressaltar que há ecletismo de baixo e de altíssimo nível. Às vezes, ele é entendido no sentido do relativismo, cuja afirmação essencial é de que não há verdade, mas apenas verdades, não há método, mas apenas métodos. Verdade, critérios de verdade, método, todos eles têm um valor relativo porque todos eles são parciais. Teríamos, neste caso, quando levado ao extremo, a chamada pós-modernidade. O pluralismo metodológico, porém, pretende não ser nem dogmático,

nem eclético e nem relativista. Pelo menos aquele que se declara anti-pós-moderno. Ele pretende chegar à verdade, mas o problema que enfrenta é: como não ser dogmático, nem eclético ou relativista? (p. 3).

Assim, segundo o autor, a solução encontrada consiste em apelar para o rigor do sujeito que, reconhecendo a relatividade dos métodos, propõe-se a tomar como norma o diálogo, a articulação, o entrecruzamento de paradigmas diferentes, sempre com vigilância crítica. Diálogo não no sentido do confronto de ideias, mas da fusão de matrizes diferentes (TONET, 2007).

O autor pondera que a variedade das propostas metodológicas a serem interconectadas, a gosto de cada um, atualmente, é tão vasta que é digna de um supermercado. Conclui seu argumento dizendo que:

Quanto ao pluralismo metodológico, porém, creio ter demonstrado que, embora sendo antidogmático, o que é uma virtude, não deixa de ser uma forma de relativismo e de ecletismo, uma vez que o seu fundamento está na subjetividade e não na objetividade. Em consequência, na sua forma concreta atual, representa uma solução inteiramente equivocada e anticientífica. Ele expressa e contribui para fomentar o extravio da razão e por isso deve ser combatido sem tréguas, sem conciliação, sem meias medidas. Creio também, e sobretudo, ter deixado claro que o combate ao pluralismo epistemológico pode e deve ser feito sem incorrer no dogmatismo, na recusa ao confronto de ideias, bastando resgatar o genuíno método marxiano. Este sim é a resposta à pergunta: como não ser dogmático, nem eclético ou relativista. Este método, de caráter ontológico, é, por sua natureza, radicalmente crítico e antidogmático, o que significa que, com ele, o cientista se torna mais e não menos livre, pois sua liberdade não está fundada no terreno movediço da subjetividade - incapaz de superar o relativismo - mas numa angulação produzida pela objetividade, o que lhe permite melhores condições de visibilidade (p. 14).

Evidenciam-se também nas respostas as lacunas decorrentes da formação acadêmica no esclarecimento das bases epistemológicas que sustentam cada ciência estudada. Alguns profissionais não conseguem identificar uma teoria que oriente sua prática, porém todos eles possuem uma visão de homem e uma visão de mundo que incidem em sua prática. A resposta abaixo demonstra tais lacunas:

[...] Vivências durante a pandemia. Como transformar a vida do outro. Acolhimento. Olhar diagnóstico. Empatia (Participante 24).

Os resultados apontam que existe uma grande diversidade, tanto de autores, quanto de obras citadas pelos participantes. A partir de uma leitura horizontal dessa questão, é possível perceber a influência da base teórica utilizada e dos autores citados no trabalho realizado. Observou-se que os autores influenciam diretamente as concepções adotadas e as formas de atuação. Percebe-se também que a perspectiva crítica de atuação, defendida neste trabalho, é maioria neste grupo.

4.3.1.2.2 Da atuação

Sobre as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar e Educacional e como este contribui nas diversas situações vivenciadas no espaço escolar, solicitou-se que descrevessem o que pensam sobre as ações para a atuação do (a) psicólogo (a). A partir análise dos dados, encontramos 25 respostas que foram, como no item anterior, enquadradas em subcategorias: 1) Institucional ; 2) Indefinidos e 3) Clínico

Na subcategoria **Institucional** reúnem-se respostas referentes à uma atuação que contemplasse formas de intervenção em que participam diversos atores do contexto escolar e que defendem uma perspectiva de atuação do (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional diferente do modelo tradicional, por fim, na subcategoria **Indefinidos** abarcam-se as respostas que não apresentam definições claras sobre a atuação do (a) Psicólogo (a) na educação.

Na subcategoria **Clínico** inclui-se resultados que apontam na direção de uma atuação profissional individualizada, baseada em diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.

1) INSTITUCIONAL

Neste grupo, foram reunidas respostas que apresentavam como foco a instituição educativa como um todo, incluindo o trabalho do psicólogo na formação de professores e intervenções junto às escolas, versando dessa forma uma atuação que tivesse uma tendência de atuação institucional. As respostas nessa categoria totalizaram 55,5% dos respondentes. Consoantes a este tipo atuação foram encontradas respostas como as descritas abaixo:

[...] o psicólogo trabalha com toda a comunidade escolar, ou seja, desde gestão, professores, estudantes e família dos estudantes. Esse profissional deve trabalhar as demandas trazidas por todo esse contexto escolar, que vai desde aspectos sócio-cultural-emocionais, até demandas familiares. Além disso, o psicólogo escolar/educacional deve trabalhar em conjunto com a rede de assistência social, educacional, de saúde e segurança do Município e, essas demandas podem ser trabalhadas dos mais diversos modos, como: dinâmicas, oficinas, vídeos, debates, entre outros (Participante 15).

De acordo com Santos e Toassa (2010), atuar no ambiente educacional não se restringe somente a conhecer teorias e técnicas, há a necessidade de conhecer o ambiente de atuação, de saber com que sujeito se lidará, nesse sentido corrobora o trecho a seguir:

[...] acredito que primeiramente desmistificar nosso papel no contexto escolar, já que ainda existe uma visão clínica sobre a atuação do psicólogo e é nosso dever abrir espaços para diálogos e fazer entender a importância do nosso trabalho nas instituições de ensino. Trabalhar de maneira coletiva com todos os atores educacionais, buscando o entendimento e superação das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar pelos envolvidos, que possam dificultar o processo de ensino-

aprendizagem. Suporte aos professores em seu plano de ação, para que o conteúdo que será desenvolvido seja coerente com o contexto do aluno. Projetos de intervenção e informação sobre temas atuais e pertinentes aos alunos como Drogas, violência, emoções e etc. (Participante 25).

A articulação com a rede de atendimento, a mediação de conflitos no espaço escolar apresentam-se como perspectivas de atuação.

[...] O psicólogo escolar pode contribuir de inúmeras formas no ambiente escolar, tanto com a equipe pedagógica, quanto com os alunos. Em situações de mediação de conflitos, tanto com projetos, ideias de projetos a serem elaborados e executados com a comunidade escolar. Poder contar com as Redes de Atendimento facilita o processo de encaminhamentos (Participante 10).

Na resposta do participante 17, este nomeia a atuação do Psicólogo como facilitador dentro do espaço escolar.

[...] Psicólogo escolar é um facilitador dentro do ambiente escolar, podendo atuar de diversas formas, nos relacionamentos interpessoais, na relação da família com a escola, do estudante e a escola, facilitar o trabalho em rede entre os profissionais, trabalhar com a comunidade, suas potencialidades e dificuldades, facilitar o acesso da família na rede de atendimento, atuar no planejamento junto ao professor, colaborar com projetos pedagógicos (Participante 17).

Nessa direção, Souza (2010), teoriza em sua pesquisa que:

O modo tradicional privilegiava o atendimento apenas aos alunos que apresentam algum tipo de queixa, em alguns casos de modo clínico, e os psicólogos em suas respostas demonstraram que o papel do psicólogo na Educação é ir além deste atendimento focalizado no aluno, rompendo com este tipo de atuação e criando oportunidades para um trabalho com todos na escola, de modo Institucional (SOUZA, 2010, p. 142).

As respostas contidas neste eixo apontam na direção de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional por evidenciarem ações que rompam com as ideologias positivistas, visem a qualidade do processo educativo e a transformação da realidade.

2) INDEFINIDOS

Neste campo, observaram-se afirmações cujo foco de intervenção encontrava-se ora estudante, ora em outros componentes da escola (pais, professores, gestores), ora não apresentavam uma clareza nas ações. Foram agrupadas neste item 33% das respostas que podem corresponder a uma forma intermediária de atuação ou podem ainda indicar um processo de mudança pelo qual a área de Psicologia Escolar e Educacional vem passando.

[...] o psicólogo tem uma visão da importância da história de vida do sujeito, fundamental para o entendimento do comportamento e conceito de vida do estudante e do território em que a escola faz parte. Ter esses dois conhecimentos é fundamental para iniciar uma proposta de trabalho relacionado a esse tema (Participante 7).

Algumas respostas aproximam-se de uma concepção de senso comum, não apresentando embasamentos teórico-metodológicos definidos.

[...] o psicólogo é o mediador, procura entender o que houve pra que levasse ao desentendimento, enquanto que os outros só apontam (Participante 8).

Uma hipótese que surge ao analisar tais respostas é a que alguns profissionais não desenvolvem formas estruturadas de atuação no âmbito educacional, não utilizam referências teórico-metodológicas consistentes e não possuem clareza dos objetivos das ações empreendidas na escola.

Na direção de mudanças para esse cenário, Patto (2005) argumenta que “os próprios psicólogos necessitam ultrapassam o senso comum que impregna a maior parte de suas teorias” e pensar o próprio pensamento, para isso faz-se necessário compreender a historicidade da Psicologia e da profissão, enfim, precisam ter ciência de que as teorias “são construções culturais que só podem ser entendidas se pensadas no interior da história econômica, social e política de um país.”(p.101). Autora argumenta que somente dessa maneira será possível passar de subalternos a pessoas conscientemente históricas, a protagonistas.

3) CLÍNICO

Encontram-se neste grupo respostas que incluem na atuação do psicólogo escolar e educacional várias ações, nesse caminho alguns termos se destacaram nas respostas, como: o papel do psicólogo é “ser mediador”, “sanar déficits”, “apoio aos estudantes”, “bombeiros da escola”, dentre outros que evidenciam uma atuação com viés clínico, com foco no indivíduo. Exemplos desta perspectiva podem ser ilustrados pelo trecho:

[...] a atuação do Psicólogo na escola se faz cada vez mais necessário devido às diversas variantes que contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos. O olhar do Psicólogo nas dificuldades ou problemáticas contribui para um melhor entendimento bem como na busca de estratégias pontuais para sanar tais déficits (Participante 2- grifo nosso).

Em alguns casos, notou-se que a compreensão do papel do psicólogo é de que seja um profissional que trabalhe visando a adaptação dos estudantes.

[...] penso que os psicólogos podem contribuir para promover boa adaptação e potencializar o desenvolvimento destes estudantes, auxiliando nesta trajetória de aprendizagem (Participante 19).

A este respeito, Barbosa e Marinho-Araújo (2010) identificam na trajetória da Psicologia Escolar no Brasil a predominância da concepção clínica, classificatória e medicalizante, que culpabiliza o estudante e sua condição socioeconômica e cultural pelas dificuldades de aprendizagem.

Outra resposta que evidencia uma atuação com viés clínico são relacionadas a seguir:

[...] acredito que a atuação de um psicólogo na escola possibilita o apoio e orientação dos nossos estudantes e também da sua família, buscando alternativas para o seu progresso e sucesso (Participante 5).

As perspectivas de atuação apresentadas aqui coadunam com as críticas empreendidas por Patto (2005) em relação a uma atuação da psicologia que utiliza os instrumentos tradicionais que a ciência psicológica tem a oferecer e se propõem a diagnosticar e a tratar os estudantes que não correspondem ao perfil de normalidade psíquica.

Nota-se que alguns participantes deste estudo ainda professam uma ideologia que responsabiliza o estudante pelo fracasso ou sucesso escolar ao afirmarem que as contribuições do psicólogo para educação é conduzir os estudantes à adaptação e reduzem a atuação ao “apoio” e “orientação”.

Uma análise que se apresenta ao ler estas respostas é a de que, conforme teoriza Patto (2005), estes profissionais estão “destituídos da capacidade teórica de refletir sobre a filiação histórica da ciência que praticam” na medida em que continuam apoiar “do laudo psicológico ao estigma”, não há uma reflexão crítica por parte dos profissionais que “aceitam” uma atuação puramente clínica, individualizante e patologizante. Identificou-se nessa subcategoria um percentual de 14% das respostas.

4.3.1.2.3 Dos subsídios para atuação.

No que tange ao último questionamento da categoria concepções teórico-práticas da atuação, perguntou-se a que eles recorrem para subsidiar a prática profissional. Como foi uma pergunta aberta, aceitando respostas variadas, encontrou-se 16 referências que dizem utilizar leituras de artigos científicos e livros como recurso à sua prática. Encontrou-se também 14 alusões a vídeos nas plataformas como *Youtube*, como subsídios à prática, 08 apontaram que recorrem também às formações e leituras disponibilizados pela COPED. Alguns psicólogos relataram utilizar a troca de experiência com colegas da área como subsídio.

Quadro 7 – Subsídios para atuação.

Resposta	Quantidade de resposta
Leitura de artigo científico e livro	16
Vídeo em plataforma de <i>stream</i>	14
formação e leitura sugerida pela COPED	08
troca de experiência	02
vídeo de autoajuda Mario Sérgio Cortella & Leandro Karnal	01
Sites	01

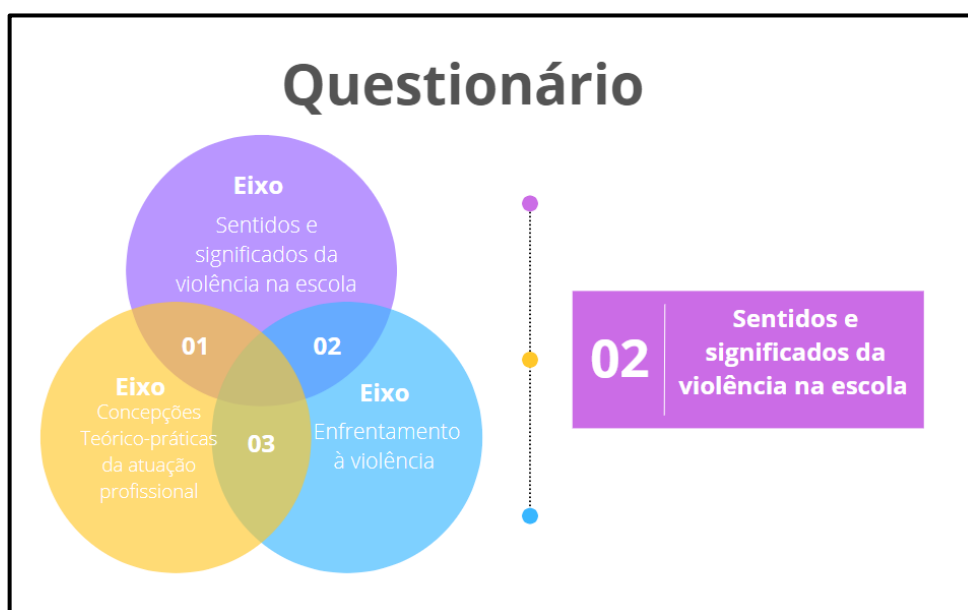
Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Observa-se, dessa forma, a necessidade de formação continuada para subsidiar a prática em Psicologia Escolar e Educacional, correlacionando com os itens anteriores que ressaltam a in experiência profissional, a formação acadêmica que não direciona para atuação do psicólogo na escola, fica evidente a necessidade de suporte, supervisão e acompanhamento de profissionais da psicologia que atuam nas escolas e revela também a importância de se ter um órgão normatizador que regule a atuação, junto às secretarias de educação. O trecho a seguir reforça essa análise.

[...] textos sugeridos pela COPED nas formações, vídeos educativos, sites como Brasil escola que possuem conteúdos interessantes e atuais, e orientações a COPED (Participante 18).

4.3.1.3 Sentido e Significado da Violência na Escola –Eixo 2

Figura 16. Eixos de análise- Questionário –Eixo 2



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

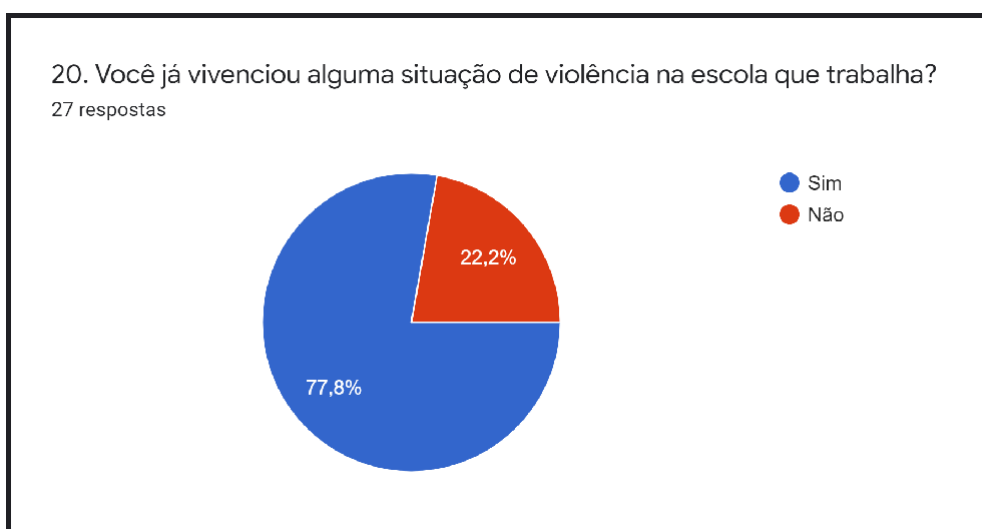
Nesta categoria, buscou-se agrupar e analisar as respostas por conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios na perspectiva de compreender os sentidos pessoais e os significados sociais da violência que se manifesta no ambiente escolar imprimem nos sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto, utilizou-se perguntas relacionadas a vivência/experiência de violência na escola, solicitou-se relatos de situações vivenciadas e a percepção deles sobre o fenômeno da violência, a partir da prática. Indagou-se também, o que pensam sobre quais seriam as causas da violência na escola. Apresentam-se aqui análise de alguns questionamentos

que visavam identificar a expressão dos sentidos dados à violência pelos participantes da pesquisa.

4.3.1.3.1 Vivência de violência na escola.

Em relação à vivência de violência, 77,8% responderam que já vivenciaram situação de violência e 22,2% responderam que não vivenciaram, conforme gráfico apresentado na Figura 17. Estes dados validam os números obtidos no Atlas da Violência (2020) e as frequentes notícias veiculadas na mídia.

Figura 17- Respostas à pergunta: Você já vivenciou alguma situação de violência?



Fonte: Formulários google. Respostas questionário de pesquisa.

Uma pesquisa realizada pela UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério do Estado de São Paulo (2009) intitulada Violência na escola, 84% dos professores relatam já ter sofrido algum tipo de violência no seu local de trabalho.

Nos relatos de situações vivenciadas pelos participantes desta pesquisa, percebe-se que 33,3% relacionou situações de violência com situações envolvendo violência física, conforme abaixo:

[...] violência física entre dois estudantes e que ocorreu esfaqueamento no banheiro da escola, isso trouxe medo e insegurança para os demais estudantes e equipe escolar (Participante 7).

Outro dado importante presente na maioria das respostas é a associação da manifestação da violência tendo o estudante como protagonista. Na resposta que segue o participante relata situações de violência física protagonizada por estudantes, porém considera a discriminação que acontece no espaço escolar também como forma de violência.

[...] duas brigas em sala de aula, uma em 2016, onde os alunos começaram com discussão e depois passaram para violência física. Outra em 2017, também tivemos uma briga com ameaças e violência física. Porém a pior violência acontece quando os professores e demais dentro da escola discriminam os estudantes do projeto rotulando-os como "alunos problemas", drogados e que não terão sucesso, que são coisas que já vivenciei dentro da escola nesse período de projeto, um trabalho árduo de desmistificar os rótulos (Participante 18).

Ainda concernente a mesma pergunta, outro resultado que chama atenção é que 25,9% relataram situações envolvendo violência verbal. No que tange à violência psicológica, violência institucional e violência associada ao uso de substância psicoativa registrou-se 11, 1% das respostas em cada tipo de violência.

Encontrou-se uma resposta relacionando violência à transtorno mental e a uma prática medicalizante, conforme segue:

[...] uma criança apresentava crises de agressividade no ambiente escolar que colocava em situação de risco os demais. A escola não sabia lidar e o que fazer. Intervir orientando a família a fazer acompanhamento da criança com o atendimento clínico psicológico e psiquiátrico, já que a cidade não dispõe de um CAPS infanto-juvenil. Com o tratamento psicológico e medicamentoso, houve uma melhora significativa da criança. O ambiente escolar tem dificuldade e desconhece como lidar com estudantes com transtornos mentais (Participante 4).

Ainda em relação a essa pergunta, identifica-se apenas uma resposta, relatando a violência de forma ampla envolvendo questões sociais, políticas e institucionais, como registrado a seguir:

[...] entendendo a violência de forma ampla e não apenas violência física, então já vivenciei relatos de alunos ameaçando professores e colegas, alunos marginalizados por colegas e membros da comunidade escolar devido ao modo de se vestir e falar, por exemplo. E a situação específica de uma aluna, que embora tenha ficado maior de idade recentemente na época, era abandonada e negligenciada pelos familiares, passando necessidades básicas de sobrevivência como fome, falta de local para dormir e vestimenta adequada (Participante 26).

Quadro 8- Tipos de violência vivenciadas na escola pelos participantes.

<i>Tipo de violência</i>	<i>Resposta</i>	<i>Porcentagem</i>
Violência física	09	33,3%
Violência verbal	07	25,9%
Violência institucional	03	11,1%
Violência psicológica	03	11,1%
Relacionado ao uso de substância	03	11,1
Associada a transtorno mental	01	3,7%
Violência multideterminada	01	3,7%

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Pode-se entender que os sentidos pessoais dados a violência incidem na maneira pela qual os participantes a classificam no espaço escolar. Retoma-se aqui o argumento apresentado anteriormente de Abromovay e Rua (2002) que defendem que as dificuldades de delimitar as fronteiras da violência na escola aumentam devido ao fato de não haver consenso neste espaço sobre o que de fato significa violência. Segundo as autoras “o que é caracterizado violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos...) da idade, provavelmente do sexo ” (2002 p. 69).

É possível retomar também a definição apresentada no capítulo 3, de Debarbieux em relação as microviolências, quais sejam as atitudes cotidianas, pequenas violências que incluem atos como: empurrar, cutucar, andar pela sala, jogar papel, falar enquanto professor fala, gritar, entre outras atitudes que causam desordem e sem intervenções adequadas podem gerar agressões mais sérias. Na opinião do autor as microviolências são as que devem ser combatidas e estudadas no espaço escolar. (DEBARBIEUX, 2001, p. 179).

As respostas obtidas nesta pesquisa evidenciam diferentes formas de violência manifestas no espaço escolar, que pode acontecer em decorrências das microviolências ou ainda ser classificadas como incivildades.

4.3.1.3.2 Causas da violência na escola.

No questionamento relacionado aos motivos ou causas da violência que se manifesta na escola, indagou-se a respeito do que eles acreditam serem as causas desse fenômeno. Solicitou-se que os participantes enumerassem até três causas. O quadro a seguir relaciona a quantidade de vezes que cada uma das “causas” relatados por eles apareceram:

Quadro 9 - Causas da Violência

CAUSAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Ausência de diálogo	4
Ausência de limites pessoais	7
<i>Bullying</i>	1
Contexto familiar violento	7
Crise de identidade	1
Dependência química	6
Desestrutura familiar	7
Dificuldades de aprendizagem	1
Econômicas	1

<i>Preconceito</i>	1
Sociais	6
Transtornos Mentais	1
Violação de direitos	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Essas respostas evidenciam que estes profissionais olham para o fenômeno sem atentar à sua complexidade, negligenciando, dessa forma, as características sociais, históricas e culturais imbuídas na violência. Desconsideram as condições objetivas e subjetivas que produziram e têm produzido esses fenômenos nas escolas brasileiras, naturalizando-o ou individualizando-o.

Na questão sobre a percepção do profissional sobre a violência na escola, os dados apontam para uma generalização de opiniões relacionadas à violência como fenômeno intrafamiliar e de cunho individual, sem considerá-la como fenômeno social de causas coletivas. Muitos relacionaram a violência à desestrutura familiar culpabilizando, dessa forma, as vítimas deste fenômeno que é forjado pela estrutura social e não por indivíduos singulares.

Nesse caminho, Aguiar e Ozella (2006) argumentam que apreender os sentidos é uma tarefa complexa e propõem como caminho a ser seguido para esse fim: apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos que engendram esse processo. Continuam dizendo:

Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação (p. 227).

Nota-se nas respostas que os sentidos dados à violência não compreendem a universalidade do fenômeno e desconsideram as múltiplas determinações do mesmo, permanecendo no entendimento que a violência é fruto de escolha e vivências individuais, como na resposta a seguir:

[...]A violência escolar, se refere como consequência de um processo que começa na família, com a desestruturação familiar, falta de limites e falta de referências para os adolescentes, assim fazem seus grupos e formam relações sociais pertencentes ao ambiente interno e externo à escola (Participante 13).

O discurso de família desestruturada como fator desencadeante das situações de violência e de comportamentos agressivos dos estudantes também é anunciado nas respostas elencadas nesta categoria. O fragmento a seguir retrata essa constatação:

[...] A violência na escola, é um reflexo das famílias desestruturada, a transferência do papel dos pais na educação dos filhos, discriminação que os estudantes sofrem pela sociedade, e muitas vezes sofrem dentro da própria escola, atuação de

profissionais em sala de aula que não possuem perfis para atuar de forma diferenciada e criativa (Participante 18).

Os dados obtidos na pesquisa realizada pelo CFP (2018) quando investigou as causas da violência junto aos professores participantes da pesquisa também constatou a culpabilização das famílias pelos problemas escolares, conforme consta:

Segundo a visão dos professores, os alunos e suas famílias são os responsáveis pela origem dos problemas escolares, sejam eles, a indisciplina, a violência ou as dificuldades de aprendizagem, condicionantes estes que impedem a escola de ajudar o aluno, restando o encaminhamento para o serviço de saúde e/ou de assistência social. Falar que os pais não se interessam pela escola, que não acompanham o processo de escolarização dos alunos, permanece até hoje. No entanto, poucas discussões são realizadas acerca dos motivos pelos quais os pais não conseguem ter uma presença mais ativa na vida escolar dos filhos. A análise acaba sendo individualizada, sem considerar a base material que leva esses pais a esse comportamento(p. 135).

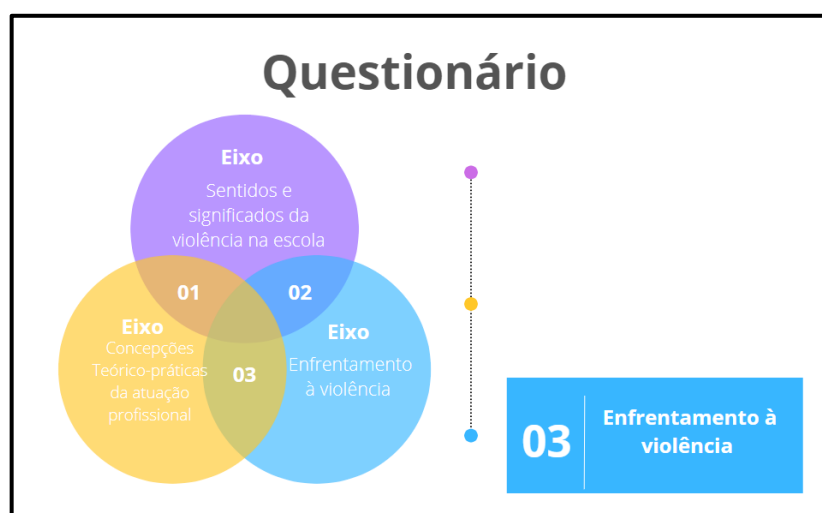
Pode-se constatar, de forma geral, que os profissionais participantes da pesquisa se isentam de uma análise mais ampla da sociedade para compreender os fundamentos da violência. Direccionam para a família, para a comunidade e para o próprio estudante que é violento, mas não buscam entender que a forma como a sociedade está estruturada produz a violência, e que esta acaba permeando as relações que se estabelecem na escola.

Para Abramovay et al. (2012, p. 45), “[...] a violência não constitui fenômeno novo na sociedade, apresentando-se de forma complexa e multifacetada e tendo origem e causas diversas, de natureza social, histórica e individual”.

Compreende-se, desse modo, que a violência está presente no cotidiano escolar e os (as) Psicólogos Escolares e Educacionais precisam buscar formas de enfrentamento pautadas em condutas éticas e responsáveis, para que possam contribuir no desenvolvimento da função social da escola e para uma educação de qualidade.

4.3.1.4 Enfrentamento à violência –Eixo 3

Figura 18. Eixos de análise- Questionário –Eixo 3



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Quanto às possibilidades de enfrentamento, pode-se identificar respostas com cunho clínico-individualizante e outras de cunho coletivo-institucional, o que permite uma correlação com a categoria de Concepções Teórico-metodológicas do questionário, e as subcategorias que referem-se à atuação profissional de tendências clínicas e institucionais na escola.

Na análise quantitativa das respostas verificou-se 14 respostas com ações que revelam um cunho coletivo-institucional incluindo formações com educadores e problematização das relações escolares e 11 respostas que sugerem ações de cunho clínico-individualizante que incluem atendimento com foco no estudante, ações direcionadas a família e palestras específicas sobre o tema e 02 respostas que não puderam encaixar-se nas categorias por não apresentarem uma ideia clara em relação a possibilidade de enfrentamento.

A seguir apresenta-se algumas respostas de cunho **Coletivo-institucional**:

1) Formação continuada de educadores.

Identificou-se algumas respostas que sugerem com propostas de enfrentamento a violência o trabalho direcionado a capacitação de professores.

[...] trabalhar toda uma cultura escolar, começando na formação dos professores, acredito que professores deveriam ter formações sobre, desenvolvimento humano, empatia, comunicação não violenta, depois equipe escolar e também com familiares (Participante 1).

2) Relações escolares/interpessoais.

Outra resposta que diz respeito ao conjunto de relações que se estabelecem no espaço escolar:

[...] o trabalho do psicólogo escolar educacional deve ser com foco na análise para apreender as múltiplas relações que se caracterizam na instituição escolar e os estudantes nela envolvidos, além de identificar as necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento dessas relações, para tanto o psicólogo deve realizar ações de prevenção e enfrentamento da violência escolar e contribuir com a escola para construir espaços e relações saudáveis e participar no cotidiano escolar de forma relevante no ambiente escolar como um todo, participar do cotidiano e ter atuação específica voltada à realidade, já que a violência escolar exige uma atuação institucional e preventiva deve promover e atuar para a promoção de reflexões saudáveis por meio da mobilização e sensibilização para a conscientização dos estudantes em relação ao comportamento adequado de forma individual e em grupo e, assim, estar desenvolvendo competências e habilidades para a superação de dificuldades que venham aparecer no cotidiano com foco no estabelecimento de relações sociais saudáveis. Os psicólogos devem criar espaços de escuta para ressignificar as relações interpessoais na escola, conscientizar e transformar práticas existentes que estejam impedindo a consolidação de um ambiente saudável e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento das relações dentro e fora do ambiente escolar (Participante 9).

Em relação às ações de cunho **Clínico-individualizantes** pontuadas pelos participantes pode-se elencar falas como as seguintes:

1) Parceria com a família.

[...] a maior atuação deve ser a prevenção, através de rodas de conversa, olhar atento, voltado aos estudantes e famílias (Participante 17).

Nessa direção, apresenta-se as contribuições de Sayão e Garrido (2004) que retomam a importância de um trabalho com a família mas que considere orientações amplas e contextualizadas, na contramão de ações excludentes e patologizantes:

Tradicionalmente, no trabalho de psicólogos em instituições educativas pauta-se pelo atendimento aos familiares de todas as crianças atendidas e em especial aquelas que apresentam aspectos distantes do suposto desenvolvimento normal. Constitui-se também demanda para o psicólogo as “crianças problemas” geralmente são crianças não conformes ao atendimento oferecido interferindo e atrapalhando as atividades propostas. Também podemos chamar de tradicional explicação dada para existência dessas crianças, elas têm problemas oriundos das relações familiares e seriam clientes em potencial do psicólogo Clínico. Caberia, portanto, ao psicólogo da escola ouvir e orientar os familiares dessas crianças, além de proceder a sugestão de encaminhamento psicodiagnóstico e/ou terapia para os pais. Seria ainda desejável que o psicólogo nessa instituição, transmitisse conhecimento sobre desenvolvimento infantil para os educadores, auxiliando assim sua tarefa cotidiana (p.84).

2) Ações com foco no estudante:

[...] o aluno deve se sentir acolhido e parte da escola, através dessa aliança escola e aluno, trabalhar sobre os diversos temas de violência e suas consequências físicas, psicológicas e punições (Participante 23).

[...] elogio, cuidado, palavras de apoio, empatia (Participante 5).

[...] com os alunos oferta de um trabalho interdisciplinar por meio de projetos, oficinas de habilidades socioemocionais e intervenções que envolvam a comunidade em que a escola está inserida (Associação de moradores, Unidades de Saúde, Unidades de Assistência Social, ONGs) (Participante 21).

Nota-se que nos dados do questionário, em relação ao enfrentamento, os profissionais não identificam uma política específica para prevenção das situações de violência, tão pouco ações de enfrentamento estruturadas para este fim e a ausência de políticas públicas para adolescentes e jovens provoca o acirramento das questões que se expressam na escola.

Em relação a palestras de conscientização para estudantes, verifica-se que é uma postura com foco individualizante. Nesse sentido, a pesquisa Violência e Preconceito na Escola constata que as propostas de enfrentamento são imperiosas e, faz-se urgente repensar a própria constituição e estrutura da escola como instituição pública e de direito. (CFP, 2018, p. 370).

Concernente à atuação profissional, verifica-se ainda a constante vinculação de um fazer clínico em Psicologia Escolar e Educacional e dificuldades de um trabalho em âmbito coletivo-institucional. Pela fluência de respostas pode-se concluir que quando se trata de propostas de enfrentamento à violência manifesta na escola, prevalecem ações pensadas em âmbito coletivo,

no entanto as respostas relacionadas à atuação profissional percebe-se que são possibilidades que não se efetivam na prática profissional.

De forma geral, as respostas obtidas por meio do questionário sinalizam a prevalência de uma atuação crítica em psicologia, no entanto em relação aos sentidos e significados atribuídos ao fenômeno violência na escola, evidencia-se uma postura dos profissionais que não consideram as multideterminações do fenômeno, muitas posturas direcionam as causas da violência à aparência dos fatos, atribuindo às famílias desestruturadas ou problemas do ambiente violento onde os indivíduos se desenvolvem. Nesse sentido, defende-se neste trabalho qual seja o papel social da Psicologia Escolar e Educacional de explicitar o caráter social da violência, e conforme argumenta Barroco, Costa e Coelho (2021) a Psicologia Escolar e Educacional deve contribuir:

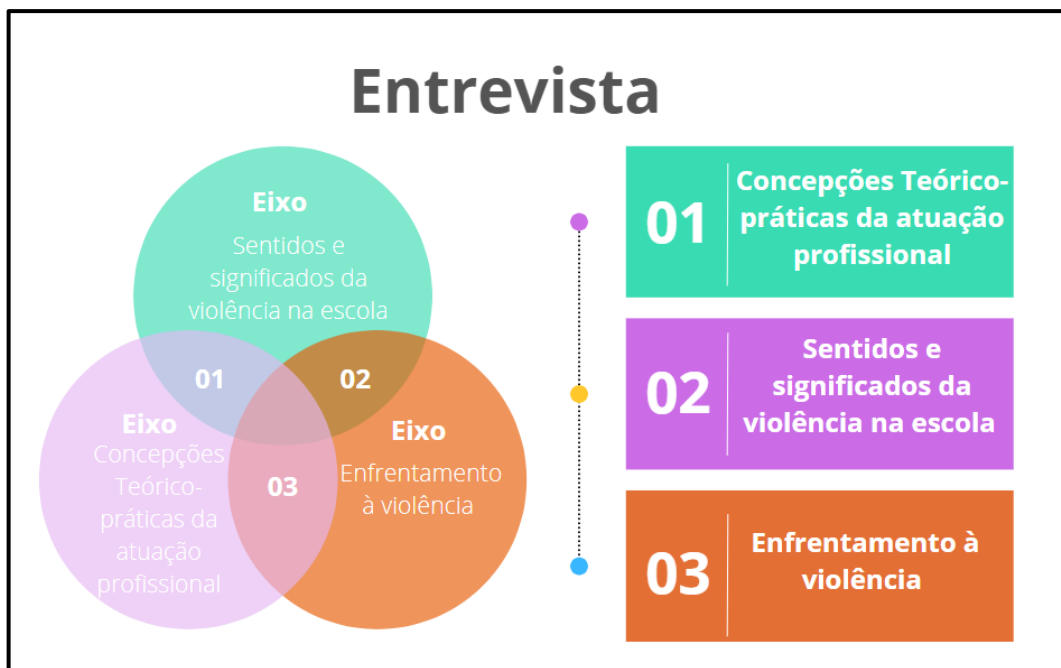
[...] com o enfrentamento às teses biologicistas que tomam a aparência dos fatos e fenômenos como cerne para a compreensão do problema e depositam mecanicamente no sujeito as explicações sobre seus comportamentos, levando à cabo os pressupostos liberais de leitura da realidade. Também atuar de maneira que sua práxis não reitere situações de discriminação e violência, mas sim contribua para seu enfrentamento, com vistas à superação das raízes deste problema.

Após essa exposição das análises sobre as respostas obtidas por meio do questionário, o próximo tópico detem-se nas análises das entrevistas individuais.

4.3.2 Das entrevistas - Análises

A fim de compreender como se dá a atuação de psicólogas escolares nas situações de violência no espaço escolar, investigou-se nas entrevistas como desenvolvem-se as ações da Psicologia Escolar e Educacional, qual o sentido e o significado sobre violência que se manifesta na escola e quais ações poderiam ser devolvidas para o enfrentamento à violência.

A análise das entrevistas foi dividida por categorias e subcategorias, sendo as categorias principais: 1) Concepções Teórico-práticas da atuação e 2) Sentidos e significados da violência na escola e 3) Enfrentamento à violência. As respostas foram agrupadas de acordo com as semelhanças e diferenças presentes nos discursos. A figura 19, disposta a seguir, apresenta os Eixos de Análise relativo às entrevistas realizadas.

Figura 19. Eixos de análise- Entrevistas.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Na categoria **Concepções Teórico-práticas da atuação** os participantes narram o que pensam ser as atribuições do psicólogo na escola. Em seguida, analisa-se a categoria **sentidos e significados da violência na escola**, buscando compreender a percepção que os sujeitos participantes têm sobre a causa da violência, quais as consequências dela para o trabalho da psicologia na escola e, por último analisa-se as ações que o sujeito considera adequado para **enfrentamento da violência**.

4.3.2.1 Da identificação

Para a apresentação das cinco entrevistas individuais os sujeitos serão identificados seguindo ordem numérica (de 01 a 05). Por uma questão ética e de sigilo, realizou-se um tratamento das transcrições, eliminando a abertura, perguntas intermediárias e o fechamento, feitos pela entrevistadora e retiraram-se elementos que pudessem levar à identificação dos entrevistados – nome de áreas e pessoas, hábitos de linguagem, referência a fatos muito específicos, dentre outros, entretanto, seus relatos estão intocados e verdadeiramente reais. A transcrição de suas entrevistas encontra-se em Apêndice 7. Nenhum conteúdo foi incluído, a não ser pequenas alterações de manutenção de sentido.

Antes de iniciar a apresentação da análise desenvolvida, traz-se os dados dos sujeitos participantes, contendo idade, sexo e tempo de vínculo de trabalho com o projeto AJA .

O grupo de sujeitos entrevistados é composto por 04 mulheres e 01 homem, a idade entre 29 e 45 anos e o tempo de atuação em Psicologia Escolar e Educacional no Projeto AJA é de 05 anos para todos os participantes, os dados estão identificados na tabela a seguir:

Quadro 10 – Sujeitos entrevistados

SUJEITO	IDADE	SEXO	TEMPO DE TRABALHO NO AJA
1	29	Feminino	05 Anos
2	38	Masculino	05 Anos
3	44	Feminino	05 Anos
4	45	Feminino	05 Anos
5	32	Feminino	05 Anos

Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Ao analisar o contexto de uma entrevista do (a) psicólogo (a) escolar e educacional inserido no Projeto AJA-MS, levanta-se a hipótese de que a situação pode causar insegurança ao profissional, medo em relação às suas próprias respostas, receios de que estas lhe tragam prejuízos, considerando que quem realizou a entrevista é vinculada à Secretaria de Estado de Educação, por isso, inicialmente buscava-se esclarecer para o entrevistado que sua identidade seria preservada e que o objetivo da entrevista era de caráter estritamente acadêmico.

Analisar as falas desses profissionais a respeito da sua práxis e da violência que se processa na escola exige uma interpretação dialógica, com a perspectiva de problematizar considerações a respeito desse objeto de pesquisa, por isso é um processo complexo e, ao mesmo tempo, relevante. A seguir apresentam-se as categorias de análises criadas para este fim.

4.3.2.2 Concepções Teórico-Práticas da Atuação Profissional –Eixo 1

Figura 20. Eixos de análise- Entrevistas- Eixo 1



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Para analisar as concepções dos sujeitos em relação à atuação profissional foi preciso, primeiramente, investigar o que pensam em relação às ações deste na escola para consequentemente relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos.

Nessa categoria de análise podem-se elencar duas subcategorias que foram construídas com base nas declarações e nomeadas com expressões extraídas dos discursos dos sujeitos e que explicitam o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos desta pesquisa.

Vale ressaltar que, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, busca-se nesse caminho entender o fenômeno estudado por meio da análise que considere a totalidade do mesmo, visando uma compreensão de sua essência não somente uma análise apenas da descrição.

4.3.2.2.1 Atuação crítica: “Eu sei qual é minha função, mas na prática...”¹¹

Os sujeitos 2, 3, 4 e 5 referem-se a uma atuação que denota uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional à medida que se distancia de um modelo clínico-médico construído historicamente.

[...] são várias as atribuições do psicólogo escolar. É primeiramente vou deixar claro que nós recebemos a orientação da COPED. Realização de acolhimentos tanto do estudante quanto da equipe e dos professores; Atendimento de pais e responsáveis e, no momento aqui em meu município não, mas a gente trabalha com a realização de oficinas, a gente faz encaminhamento para Rede, mapeamento da rede também.

¹¹ Esta categoria apresenta-se entre aspas, pois foi termo utilizado pelo sujeito na entrevista.

Acredito que é responsável também pela manutenção do clima organizacional; nas escolas acham que o Psicólogo às vezes até tem um conhecimento prévio, tem respostas prontas para todas as coisas. E na verdade não! A gente vive de observações, de avaliações, de análise... (Sujeito 2).

A sujeito 4 relata o movimento de mudança pelo qual a psicologia, aplicada ao campo educacional, vem passando demonstrando o desafio da psicologia escolar de desvincular a atuação de um fazer clínico de atuação,

[...] a psicologia educacional vem se transformando, né? de 2016 pra cá é nós tivemos muitas mudanças inclusive na questão de atribuição porque, até mesmo na época de formação (graduação) a psicologia escolar ela não, vamos dizer assim, não tem um leque de opções para você atuar então, as pessoas têm uma forma errada de ver a psicologia educacional como clínica, então começa daí a diferença entre a psicologia clínica e psicologia educacional; muitas escolas ainda tem esse pensamento que a atribuição do psicólogo escolar é trabalhar a parte clínica e não é, o psicólogo educacional vai trabalhar dentro da parte pedagógica, também da parte de projetos e algumas outras atribuições, podendo trabalhar com os professores, estudantes, direção e coordenação; então acaba sendo bem amplo esse espaço dentro do processo ensino aprendizagem mesmo (Sujeito 4).

Esse desafio foi constatado anteriormente na pesquisa do CREPOP e CFP realizada em 2009 e que resultou na elaboração de referências técnicas para atuação do psicólogo na educação básica em 2019. A pesquisa obteve a participação de 302 profissionais que atuavam na educação básica na primeira etapa e, os dados coletados nos grupos apontaram:

[...] como um dos principais desafios vividos no cotidiano desses profissionais a desvinculação do papel da(o) psicóloga(o) de expectativas sobre a realização de um trabalho clínico na Educação Básica, o que claramente não está definido. Consequentemente, essa expectativa pode dificultar ou inviabilizar a ampliação das ações na Educação Básica (p. 15)

Seguindo por este direcionamento, a participante 4 expressa em seu relato as dificuldades de direcionamento das ações para os processos educacionais, considerando as exigências clínica de atuação almeçadas pelos atores escolares.

[...] hoje eu tenho essa visão mas até então eu também ficava na dúvida: “Quem eu deveria ouvir?” Sanar a angústia dos professores ou realmente partir para a prática da psicologia educacional que causaria frustração na direção professores, pais de alunos e eles sempre ficavam frustrados com relação a isso né essas atribuições? ” A gente acaba pecando nesse ponto de se envolver em um trabalho mais clínico do que realmente educacional. O psicólogo vai estar lá para fazer uma terapia, lógico que todo atendimento ele é terapêutico mas não da forma como eles querem, de resolver o problema, de entrar lá numa psicanálise para poder resolver o problema do estudante ali naquele momento ou da família (Sujeito 4).

Fica evidente no discurso acima que a psicologia se depara com situações dentro das escolas nas quais professores recorrem à psicologia como solução para os problemas da educação. A participante denominada sujeito 5, do mesmo modo, problematiza esta questão:

[...] quando a gente iniciou, em relação ao psicólogo, tinha aquela questão da clínica que a gente precisou desmistificar isso daí né? No início quando entrei todo mundo

achou que o psicólogo ia resolver todos os problemas da escola e fazer os atendimentos clínicos (Sujeito 5).

À vista disso, Magalhães e Martins (2020) ao proporem uma reflexão sobre a relação entre psicologia e educação, referenciam o movimento da crítica inaugurada por Maria Helena de Souza Patto e argumentam que:

Certamente Maria Helena de Souza Patto (1996), junto com um coletivo de autores, é uma importante referência ao afirmar, na década de 1980, os fatores sociais que produzem o fracasso escolar, desestimulando a rotulação, a estigmatização e a culpabilização do indivíduo que eram reflexo do modelo clínico. No entanto, os fenômenos não desaparecem por completo na história, e o modelo clínico não só continua atual dentro das escolas, como tende a se fortalecer diante do acirramento da organização liberal em nossa sociedade, que responsabiliza e culpabiliza de maneira crescente os indivíduos pelos seus desempenhos nas diferentes esferas da vida. (p. 13)

Na fala do sujeito 5 alguns trechos demonstram a resistência enfrentada na prática como na frase: “mas a gente vê ainda que tem muita resistência dos profissionais, dificuldade ainda de entender nosso papel”:

[...] então, na maior parte do tempo, foi fazer eles compreenderem que esse não era nosso papel, de atendimento clínico, que nós estávamos ali para somar com a equipe, para auxiliar nesse processo de ensino aprendizagem dos nossos adolescentes, intervenções pedagógicas referente ao desenvolvimento humano também, as relações interpessoais e a gente vai trabalhando tudo isso e também, trazer essa família para dentro da escola, olhar para a história desse estudante, mas a gente vê ainda que tem muita resistência dos profissionais, dificuldade ainda de entender nosso papel, o psicólogo escolar tem esse papel, de questionador também, de assumir um papel investigativo para criar junto com a equipe estratégias de intervenção colaborativa (Sujeito 5).

A frustração ensejada pela prática descontextualizada de objetivos educacionais revela-se na fala da participante 4, como por exemplo, por meio das expressões: “*Qual o meu papel aqui?*”, “*Qual o rumo que tenho que tomar?*”.

[...] muitas vezes a gente acaba se frustrando, e se pergunta: o que estou fazendo aqui? Eu já me peguei várias vezes me perguntando: “qual é o meu papel aqui? o que preciso fazer? O que que eu vou fazer? Qual é o rumo que eu tenho que tomar? Como que eu vou mostrar o meu serviço? ” É em relação à nossa atuação mesmo, sabe? Às vezes a gente pensa assim: eu sei qual é minha função, mas na prática... como que eu vou colocar na prática isso? Eu sei todas as minhas atribuições mas, inserir, incutir isso na cabeça dos professores, da direção é muito difícil, é muito difícil (Sujeito 4-Grifo nosso).

Outra questão que se mostra são as barreiras que o profissional da psicologia escolar encontra na escola para criação de espaços de construção de ações coletivas, que envolvam os outros membros da comunidade escolar e que abrigam as múltiplas dimensões escolares.

[...] qualquer atividade diferenciada, a gente esbarra na questão: “ai eu não quero”, “ai eu não posso agora estou ocupado”, “eu preciso fazer o meu planejamento”, “preciso fazer isso”, “preciso fazer aquilo”... mas realmente, parar para pensarmos no aluno não tem tempo (Sujeito 4).

Nesse caminho, retoma-se aqui a defesa empreendida por Meira (2000) quando alega que o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição escolar. Desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que, independentemente do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão.

A narrativa do sujeito 3 denota a atuação do psicólogo com olhar direcionado à aprendizagem do sujeito e traz a perspectiva do psicólogo nesse ambiente como mediador do processo de aprendizagem.

[...] eu entendo que a função do psicólogo dentro da escola é olhar para esse sujeito na aprendizagem, olhar o sujeito dentro do seu aprender na instituição. Sempre considerar esse aluno dentro do seu ambiente considerando seu histórico, quando necessário encaminhamento, trabalhar com esse professor, essa nova forma de trabalhar com esse projeto eu acho extremamente importante assim em diálogo com o professor mais; fazer intervenções quando necessárias com o pai e com os alunos; as acolhidas na verdade é que eu acho extremamente importante, é fazer intermédio entre a equipe pedagógica esse educando, aproximar esse aprendiz, é aproximar toda essa equipe e quando eu falo em equipe eu falo o aluno também para essa aprendizagem ser efetiva; é estar em contato com toda a rede municipal (Sujeito 3).

Evidencia-se, então, a partir das concepções dos sujeitos 2, 3, 4 e 5, entre outros fatores, que se pautam em uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar e Educacional, atuação essa que não se limita aos muros da escola e que adota concepções teórico-metodológicas que manifestam um compromisso com as questões da educação.

4.3.2.2.2 Atuação Acrítica. *“Escuta qualificada. O apoio. Pilar...”*¹²

Sequencialmente, o sujeito 1 refere-se à prática do psicólogo na escola como àquelas vinculadas a uma tendência reducionistas, com foco no comportamento do estudante, portanto com viés individualizante e com objetivos de ajustamento daqueles que diferem a norma.

Na declaração a seguir, o sujeito 1 demonstra uma prática com foco no comportamento do estudante justificada pela dificuldades enfrentadas pelos professores que não conseguem ter um olhar singular para as demandas dos estudantes em sala de aula.

[...] para mim, a atribuição do psicólogo é muito essencial, esse momento com o aluno. Porque a sala de aula é muito cheia, o professor percebe uma diferença ou outra quando o aluno muda muito bruscamente o comportamento dele, ou se ele era um aluno muito ativo e começa a ficar meio...então às vezes o professor não consegue ter aquele olhar específico do aluno, de comportamento para comportamento. Esse cuidado, esse acolhimento, essa escuta qualificada com o aluno. Acho que nós temos que ser úteis. Eu sempre tento acolher eles, eu sempre fico no portão ali batendo um papo; aí eu dou boa noite de novo na sala, falo: “licença professor, vim ver o rostinho de cada um”. E falo pra eles: se você não está bem, se querem fazer alguma pergunta

¹² Esta categoria apresenta-se entre aspas, pois foi termo utilizado pelo sujeito na entrevista.

pro professor, estão com vergonha, venham até mim, a gente monta um outro momento com esse professor para essa matéria. Sempre tento mostrar para eles que eles não estão sozinhos, né? Que eles têm alguém ali. Que está ali para escutar, para ajudar, para incentivá-los? Escuta qualificada. O apoio. Pilar... hoje eu acho muito fundamental na vida dos alunos (Sujeito 1).

Nota-se do mesmo modo que essa narrativa traz informações superficiais, que não caracterizam sua prática, não evidenciam a metodologia de trabalho adotada ou ações desenvolvidas na atuação profissional, reduzindo a prática do psicólogo à “apoio”, “pilar”, em outras palavras, reduz a prática a conceitos de senso comum, adquiridos espontaneamente pela vivência social cotidiana.

Nesse sentido, considera-se tal resposta relaciona-se à uma concepção tradicional e acrítica de psicologia no contexto escolar retomando a padrões de atuação enrijecidos e hegemônicos tradicionalmente. Esse dado corrobora mais uma vez com as ponderações apresentadas nas Referências do CREPOP/CFP para atuação de Psicólogos na Educação Básica:

Nessa tradição hegemônica, o que sobra a tais parâmetros enrijecidos em nós e entre nós? Sobra o conhecimento dito informal e impróprio para um exercício profissional competente, sobra um “jeitinho” que o professor dá para ir em frente, construindo arranjos entre programas oficiais e circunstâncias existenciais que não têm visibilidade e nem consistência frente à dita “incapacidade” em fazer cumprir regras no tempo e no espaço especificados (p.35).

4.3.2.3 Sentidos e Significados da Violência na Escola. –Eixo 2

Figura 21. Eixos de análise- Entrevistas- Eixo 2



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

No que tange ao fenômeno da violência que se processa na escola, os entrevistados apresentaram suas versões sobre o que acreditam ser as raízes da violência no espaço escolar. As palavras dos sujeitos participantes fundamentaram a categorização em dois grupos: aqueles

que apreendem a violência como sendo culpa da “**família que não tem uma estrutura**” e aqueles conseguem vislumbrar a violência como sendo “**fenômeno social**”, multicausal.

4.3.2.3.1 “Família que não tem uma estrutura ”

O sujeito 1 entende a violência como consequência da desestruturação familiar, como falta de diálogo desconsiderando, dessa forma, as múltiplas determinações do fenômeno. Contraditoriamente apresenta a violência como resposta ao ambiente de agressividade no qual o indivíduo está inserido.

[...] eu acho que às vezes é um pouco falta de diálogo. Mas eu acho que você ter alguém para te auxiliar, eu vejo que muitas vezes as famílias não têm uma estrutura. Então eu acho que, às vezes, a falta de ter um diálogo em casa ou com alguém que ele sinta que pode confiar, ou até algum entorpecente, algo que desencadeia né? A gente não nasce uma pessoa agressiva, às vezes o ambiente que a gente vive ou as vivências nos fazem ter agressividade, a maioria é um ambiente mesmo que eles estão inseridos; para mim, o entender o contexto é o principal. É para poder depois ter uma outra reação, outros trâmites, né?(Sujeito 1).

Pontua-se aqui que entender a violência baseada em eventos isolados inviabiliza a compreensão das relações que se estabelecem na escola e fora dela, nesse caminho é preciso considerar os aspectos psicossociais bem como os processos históricos que constituem o fenômeno.

Na mesma direção, o sujeito 5 também relaciona vários fatores como propulsores da violência e reforça a culpabilização da família atribuindo a esta a desestruturação, como segue:

[...] então, vários fatores que contribuem, às vezes até em relação a família que está ali, eles trazem nessa demanda para a escola, tem uma desestruturação familiar (Sujeito 5).

Produz-se, assim, a culpabilização das famílias pelo envolvimento em situações de violência recorrendo ao termo “desestruturadas”, como meio de explicar o envolvimento de crianças e adolescentes em atos violentos. A escola e os profissionais que ali atuam, buscam pela família ideal, baseada em estereótipos sociais e acabam direcionando suas ações para atender esse ideal de família. Tal atitude reforça a exclusão dos indivíduos, do mesmo modo reforça a culpabilização das famílias pelas mazelas produzidas socialmente.

4.3.2.3.2 Violência como fenômeno social

O sujeito 2 relata entender a violência como construção social, apresenta em seu relato formas diversas de violência como a violência psicológica e a estrutural, relata a divulgação das regras da escola e revela uma situação de ameaça vivenciada por ele, quando um estudante

estava armado. O sujeito relata experiência de violência em forma de ameaça para fundamentar o argumento de percepção da violência como ação direcionada ao outro, com intencionalidade.

[...] eu vejo a violência como fenômeno social então, ela ocorre nas nossas sociedades de diversas culturas e etnias. Eu acredito que ela se reflete na escola, mas é algo presente ou inerente ao ser humano, então também da cultura da forma de criação, muitas vezes está em casa na família, ou aquela vivência que ele traz da sociedade. Interessante comentar que a violência, ela também não só se manifesta de forma física, ela pode ser de psicológica, através de um xingamento, de um palavrão, quando uma pessoa menospreza outra; existe o regimento interno e tem algumas proibições para o estudante né? Tipo: não poder fumar na escola, não pode levar nenhum tipo de arma, de objeto cortante, faca né? Esse tipo de coisa, então a gente ao trabalhar com esses alunos, imprimindo as regras da escola, muitas vezes era maltratado, menosprezado, xingado, ameaçado, inclusive teve um estudante que chegou a levar uma faca para a escola. Me avisaram: “olha, esse estudante está com faca hoje, cuidado!” E depois até de um certo tempo eu percebi que aquela faca talvez poderia ser até para mim porque era eu quem estava ali próximo aos estudantes (Sujeito 2).

No contexto de sua fala, o sujeito 3 considera violência como representação das vivências anteriores, ou seja, acredita que o meio social violento vai produzir violência, depois considera múltiplos motivos para o aparecimento do ato violento, considerando cada contexto e defende a ideia de um ciclo de violência que se perpetua por gerações contraditoriamente a sua fala, coloca a responsabilidade no indivíduo de romper com o ciclo de violências. Fica evidenciado, desse modo, que o sujeito 3 apresenta uma sentida a violência que culpabiliza os indivíduos pelas mazelas produzidas socialmente.

[...] eu acredito que existem vários tipos de violência. A escola acaba recebendo uma representação de uma violência que ele está vivendo lá fora, de uma família que talvez seja é que ele vive num ambiente violento. Às vezes, é um histórico de vida que traz esse contexto de violência. Muitas vezes até de uma família que uma mãe sofre uma violência doméstica. Mas os motivos são múltiplos. Eu não consigo nem pensar numa causa, consigo pensar assim em cada contexto tem a sua história. É a minha história é a repetição da vivência de uma vida violenta e que eu acabo me mantenho nesse ciclo de violência né? Ou seja, ele acaba sendo violento que é a única forma que ele aprendeu nesse contexto; boa parte desses agressores deles tinha um histórico de infância que sofreram algum tipo de agressão. Então eu acredito que o ser humano não nasce agressivo, ele aprende a ser agressivo ele aprende, E aí assim, há casos, que você percebe, opa! Essa vivência está vindo lá de casa, essa demanda que está chegando aqui na escola é uma violência que está na casa (Sujeito 3).

Na contramão de tais alegações, Guzzo (2019) pontua que é o sistema econômico vigente que produz desigualdades sociais e violências, não a família que não tem acesso à condições materiais de vida adequadas. É preciso considerar a realidade concreta de cada criança e adolescente inseridos no espaço escolar.

Em contrapartida a essas respostas o sujeito 4 pontua que a ausência de políticas públicas efetivas sejam as causadoras de violências pois não há locais de inserção dos jovens para formação profissional, atividades de cultura, lazer e esportivas.

[...] falando do meu município, hoje nós não temos onde inserir os adolescentes, hoje nós estamos na rota do tráfico. Então a maior parte dos adolescentes acabam indo para

esse caminho. Porque o histórico familiar, a estrutura familiar vem já passando de pai para filho, de bisavô para avô, então eu acredito muito que a violência está relacionada à falta de projetos voltados para a criança e ao adolescente, de projetos que tenham eficácia, que realmente eles sintam prazer em participar, então, na minha opinião, a violência está muito relacionada a ociosidade do adolescente, a falta de opção. Porque eu posso tirar um adolescente da droga onde eu vou inserir esse adolescente? somente na escola? Não! A falta de oportunidade que eles estão tendo, ausência de políticas públicas e eu trabalho nessa área então eu vejo que realmente quanto é precária essa parte de políticas para o adolescente; e o trabalho em rede, às vezes não funciona da maneira que deveria funcionar eu não tenho onde inserir esse adolescente (Sujeito 4).

De forma geral, os participantes das entrevistas sinalizam a prevalência de uma atuação crítica em psicologia, no entanto em relação aos sentidos e significados atribuídos ao fenômeno violência na escola, evidencia-se uma postura dos profissionais que não consideram as multideterminações do fenômeno, muitas posturas direcionam as causas da violência à aparência dos fatos, atribuindo às famílias desestruturadas ou problemas do ambiente violento onde os indivíduos se desenvolveram.

4.3.2.4 Enfrentamento à violência –Eixo 3

Figura 22. Eixos de análise- Entrevistas- Eixo 3



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Iniciam-se as análises deste item com uma reflexão e questionamento postos por Baró (1990) sobre qual seria o posicionamento dos psicólogos se fossem convocados para estabelecer um plano nacional de enfrentamento à violência. O autor afirma que esta questão mostra-nos a falta de conhecimento sobre violência e os limites práticos para o enfrentamento do problema. (MARTÍN-BARÓ, 1990, p. 126). Os dados analisados na categoria anterior desta pesquisa corroboram com a reflexão posta por Baró na medida em que revelam a ausência de conhecimento sobre violência dos profissionais de psicologia que atuam na escola.

No que tange às possibilidades de enfrentamento algumas respostas dos participantes evidenciam os limites práticos para o enfrentamento do problema.

4.3.2.4.1 Fortalecimento de vínculos na escola.

A resposta do Sujeito 2 evidencia como forma de enfrentamento o fortalecimento de vínculos entre estudantes, famílias e os profissionais da escola, incluindo o psicólogo. Aponta nesse caminho, algumas ações realizadas que demonstram gestos simples contudo, significativos aos estudantes.

[...] a gente aumentou muito o nosso vínculo com esses estudantes, chamando sempre por nome, essas acolhidas foram muito importantes porque a gente procurava fazer sempre de forma diferenciada e inovadora, criativa. Às vezes recebendo um estudante com, com um biscoito, com uma bolacha ou um café. No período noturno: “Oi, boa noite! Hoje tem uma bolachinha para você”; às vezes com só um simples boa noite ou um abraço, um aperto de mão ou um “como vai?” Então todos os dias eu ficava na entrada da escola, acolhendo esses alunos né? A gente pode chamar de acolhida, mas na verdade são as normas de respeito e de educação que a gente tem, que aprende em casa, existentes na sociedade. Então eu procurava sempre estar ouvindo, observando, analisando e mediando os conflitos; esse vínculo foi aumentando cada vez mais com as acolhidas e a presença de ocorrência de violência foi diminuindo cada vez mais ao ponto que hoje, principalmente por causa da pandemia, já não é o nosso foco de trabalho, chega a ser até insignificante. É a violência física entre os colegas, é a violência entre os estudantes e os professores, da equipe elas foram... estão reduzidas em virtude da pandemia. Hoje não é o nosso foco de trabalho, diferentemente de 3, 4 anos atrás que ela (a violência) era o foco principal do trabalho. Eu não vejo outra forma de trabalhar com a violência se não reforçando os vínculos entre os estudantes, entre os estudantes com os professores e com a equipe. É através desse vínculo que a gente usa, os meios de trabalho (Sujeito 2).

Nesse sentido, Demenech (2017), identifica em sua pesquisa realizada em duas escolas que pequenos gestos carregados de significados, rituais do cotidiano com a intenção de investir na presença do aluno dentro do ambiente escolar são significativos no fortalecimento dos vínculos nesse espaço como possibilidade de enfrentamento às situações de violência que se manifestem ali (p. 67); A resposta que segue também pontua ações que sejam focadas nos estudantes e no fortalecimento de vínculos com os mesmos:

[...] a nossa estratégia é estarmos na repetição de que nós temos profissionais aqui dentro que a gente precisa. Eu sempre trabalhei muito com os professores essa questão né, nesse criar esse vínculo com estudantes de mostrar o quanto ele é importante, que nós só estamos aqui por causa deles. Meu objeto de trabalho é um estudante (Sujeito 4).

Nesse caminho aparecem também respostas que utilizam como estratégia ações com foco no indivíduo, com atendimento individual. O sujeito 2 reconhece que a prática clínica não deve acontecer na escola mas defende que é por meio do atendimento individual que se consegue conhecer as causas da expressão de violência por parte do estudante.

[...] então, o atendimento individual, apesar de não ser a forma mais indicada de atendimento na escola, tem horas que o trabalho não deve ser feito em grupo, então o atendimento ele é entre o psicólogo e estudante, ele permite conhecer a real demanda, do porquê o estudante está expressando aquela forma de violência (Sujeito 2).

O sujeito 3 argumenta que a única forma de mostrar um outro caminho é por meio da educação e fortalecer os vínculos com os estudantes.

[...] eu acho que a gente tem um campo muito amplo. E às vezes a gente tem que sair do nosso lugar também e ocupar um outro lugar, é uma coisa que eu que eu vi. Às vezes é só mostrar formas diferentes de empatia, fazer um trabalho todo legal sobre forma diferente de atuação que ninguém fala, né? A única forma que a gente tem é mostrar um outro caminho através da educação, uma outra forma de vivência através da educação. Você tem que fazer essa aproximação para não perder esse vínculo, já que ela formou esse vínculo, eu vou fazendo os encaminhamentos possíveis (Sujeito 3).

Defende-se nesta pesquisa, que a Psicologia Escolar e Educacional deve evitar soluções que culpabilizem os estudantes ou prejudiquem ainda mais os envolvidos. Corrobora-se com as proposições de Meira (2003), que argumenta que:

Não limitamos nosso olhar nem ao sujeito psicológico, nem ao contexto educacional, mas nos voltamos para a compreensão das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos, ou, em outras palavras, para a compreensão do encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional (p. 13).

4.3.2.4.2 Palestras na escola.

Identificaram-se também ações de cunho interinstitucionais com a realização de palestras com profissionais de fora da escola para tratar dos temas de violência nesse espaço. O sujeito 1 e o sujeito 4 descrevem como propostas a realização de palestras. O sujeito 1 acredita na palestra como produto fim, como ação pontual para a conscientização dos sujeitos frente às violências.

[...] eu acho que uma palestra que abrange um público maior ou em grupos né? Acredito que é uma forma de você abranger todos porque a gente não sabe pontuar. Acho que a conscientização a através de uma palestra ela abrange um público maior, né? Não tem projetos de enfrentamento na escola que trabalho (Sujeito 1).

O sujeito 4 utiliza como estratégia de enfrentamento às situações de violência palestras que envolvam juízes, promotores e delegados.

[...] eu trabalho muito com as meninas da prática pedagógica, fazendo palestras, nós tivemos palestras o ano passado nos outros anos anteriores palestras com o juiz, com a promotora com o pessoal da delegacia para estar falando, a gente está sempre trazendo pessoas de fora para mostrar que a violência não vai levar a lugar algum (Sujeito 4).

Observa-se o envolvimento dos profissionais da Psicologia Escolar e Educacional em ações que reproduzem estratégias difundidas socialmente e que envolvem como processo educativo a repressão ou punição. Nesse sentido, Patto (2005) argumenta que:

[...] convocar o aparato repressivo para administrar problemas que a própria escola produz é decretar a sua falência como instituição educativa. Quando transformamos conflitos escolares em caso de polícia, institucionalizamos a violência onde queremos eliminá-la (p. 36).

Seguindo os preceitos éticos da Psicologia e almejando fomentar a função social da educação, defende-se que a psicologia na escola esteja a serviço de uma educação emancipadora que promova o conhecimento do que foi produzido historicamente pela humanidade em detrimento de ações que culpabilizem as vítimas de uma sociedade de classes e que reforcem o preconceito, a discriminação e patologização das condutas no espaço escolar.

4.3.2.4.3 Parceria com a família

A resposta do sujeito 4 reforça a presença e envolvimento da família nas questões do processo educativo como possibilidade de enfrentamento das situações de violência que se manifestam na escola. De acordo com a participante, além das ações de fortalecimento de vínculo com estudantes e de palestras com profissionais da segurança pública, a participação da família são caminhos encontrados para solucionar as dificuldades encontradas na escola .

[...] mas eu ainda vou bater na tecla, enquanto nós não trouxemos a família para dentro da escola a gente não consegue fazer um trabalho bem feito. Somente com o aluno em sala de aula a gente não tem tempo hábil, a gente não consegue fazer um trabalho bacana, se nós não trouxemos a família para dentro dessa escola (Sujeito 4).

A esse respeito, a resposta do sujeito 5 também sugere a parceria com a família e reforça o importante papel desta no processo educativo, como segue

[...] também trazer para dentro da escola a família, que é um papel muito importante, projetos onde fale da conscientização, as habilidades de vida com eles também (Sujeito 5).

A solicitação da participação mais efetiva das famílias presente nos discursos desvela o distanciamento que há na relação família-escola e uma possível idealização da família estruturada. Mas, o que, exatamente, significa participar? Quais são as expectativas da escola em relação às famílias?

Nessa direção, indagou-se à participante como seria esse trabalho com a família na escola, a resposta está registrada a seguir:

[...] olha, a gente vai acabar fazendo até barganha já né? tipo quem vem vai ganhar alguma coisa porque é muito complicado eles irem para a escola, se não tiver alguma coisa atrativa para eles, eles não querem vir. Então a gente precisa ter algo que possa atrair esses pais para dentro da escola. Agora o que? eu não consigo te responder sinceramente eu ainda não consigo te responder essa pergunta de uma forma realmente eficaz e certa. O que eu posso fazer para trazer essa família? É uma questão que a gente faz muito questionamento e não sou eu mas a equipe toda da escola de gestão escolar também tem essa dificuldade, de como fazer? Por isso que a gente sempre pede sugestão para vocês, né? Ter apoio, te dar uma luz dar um caminho, o que que a gente pode fazer? Porque às vezes a gente está tão dentro da situação que a gente não consegue abrir, mesmo sendo da área de psicologia a gente não consegue ter uma visão, de que tem uma solução e a gente acaba se frustrando...(Sujeito 4).

Destaca-se, por meio dessa resposta, a concepção que a participante tem de família e a expectativa idealizada em relação à participação da família. Outro ponto importante nos discursos é buscar compreender qual seja a relação indivíduo – família que, de acordo com Fonseca (2005), não pode ser pensada da mesma forma em todo lugar, pois a própria noção de família varia conforme a categoria social com a qual estamos lidando (p. 52).

A participação mais efetiva da família na escola como estratégia de enfrentamento à violência é um questionamento e uma expectativa presente em diversos relatos desta pesquisa e constatado também na pesquisa do CRP (2018):

Diante destas formas de participação, como pensar em uma relação de parceria entre escola e família? Compreender esta parceria para além dos preconceitos e das expectativas idealizadoras quanto à atuação da família, como por exemplo, esperar que a família realize a tarefa de ensinar os conteúdos escolares, em uma ação complementar – ou, em favor à ação da escola? Pode ser este um primeiro passo no estabelecimento de novas estratégias de aproximação. Trata-se de conceber a família do aluno a partir de suas condições reais e, acima de tudo, repensar qual a tarefa da escola na sociedade atual (p. 371).

Nesse sentido, compreende-se que envolver a família na escola como forma de prevenção a violência é uma importante estratégia de enfrentamento, contudo deve-se atentar para a forma e os objetivos elencados pelos profissionais da participação da família, estes devem considerar a emancipação dos sujeitos, que sejam livre de preconceitos e de práticas discriminatórias e que prescindem o assistencialismo.

4.3.2.4.4 Formação de Professores.

Alguns participantes da entrevista elencaram como forma de enfrentamento à violência a necessária formação com os professores. A resposta do sujeito 5 traz essa proposta:

[...] eu acho que primeiro a gente tem que fazer essas orientações para os professores, ter mais capacitações, oficinas que envolvem professores (Sujeito 5);

Na pesquisa realizada por Placco (2007) em relação a prevenção e enfrentamento à violência com professores do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de São Paulo, a autora relata que um dos aspectos mais ressaltados pelos professores é essa falta de preparo para atuar frente ao fenômeno. A autora pontua que:

[...] ao questionar-se se sabem como enfrentar a violência em sua prática pedagógica, apontam a necessidade de formação para discutir a violência na escola. É consenso entre professores e pesquisadores da área da educação que a formação de professores deve ser repensada, de modo que os professores possam ter subsídio para enfrentar o novo momento social, concordando com Gatti (2000) e Placco (2002), que enfatizam que o reordenamento do espaço profissional e de trabalho do professor e a redefinição das profissões criam, para o professor, novas exigências e, para as instituições educacionais, um novo desenho de organização social e política (PLACCO, 2007, p.11).

A pesquisa do CFP (2018) corrobora com essa propositura ao destacarem alguns indicadores que podem ser apreendidos dos documentos analisados na pesquisa e que sugerem aspectos importantes nas propostas de enfrentamento:

Os estudos também apontam como necessária uma política de formação de professores que considere a escola pública como um espaço laico, democrático, de favorecimento das aprendizagens, no qual estão presentes e circulam várias culturas. O professor deve ser capaz de trabalhar com as diversidades culturais, sociais, políticas, econômicas e religiosas que se expressam em seu cotidiano docente. A formação do professor aparece, portanto, como elemento central (p. 350).

Concorda-se neste estudo que a promoção da formação continuada do professor para superação da violência na escola deve ser desenvolvida e deve fazer parte de um conjunto mais geral de ações que visem promover a educação de qualidade para todos. Defende-se também aqui que o trabalho com os professores deve se inserir no contexto das atribuições do (a) Psicólogo (a) Escolar Educacional.

Analizando os diferentes pontos destacados nas entrevistas, conclui-se que alguns profissionais participantes das entrevistas apresentam uma atuação em perspectiva crítica porém em relação à análise e compreensão do fenômeno violência que se processa na escola apresentam um posicionamento de senso comum, que não consideram as bases materiais da violência tão pouco suas multideterminações.

Os discursos dos participantes revelam os inúmeros preconceitos que povoam o cotidiano da escola, contudo ter consciência deles, por meio da análise das falas dos participantes tanto no questionário como nas entrevistas, geram possibilidades concretas de transformação social, nessa direção concorda-se com Patto (2000) que acentua ser a escola espaço de contradições que os atores sociais envolvidos, incluindo pais, professores, família e psicólogos escolares, podem se humanizar e colaborar na construção de um projeto mais justo e democrático de sociedade.

4.3.3 Do Questionário e das Entrevistas: Pontos Convergentes.

Figura 23. Eixos de análise- Questionário e Entrevistas.



Fonte: elaborada pela pesquisadora (SILVA, 2022).

Neste item apresenta-se uma análise da articulação entre os instrumentos utilizados na pesquisa. Elencou-se em ambos os instrumentos aplicados os mesmos eixos de análise, mas que diferem nas subcategorias que foram construídas com base nas respostas obtidas em cada instrumento.

De modo geral, tanto no 1º Eixo do questionário como no 1º Eixo da entrevista ficou evidenciado um ponto de convergência entre os instrumentos, no que se refere à atuação dos profissionais na escola. Em ambos os participantes foram questionados sobre quais seriam as ações que poderiam ser desenvolvidas pelo (a) Psicólogo (a) na escola.

No questionário essas respostas foram enquadradas nas categorias: Institucional, Indeterminados e Clínico. Nas entrevistas as respostas foram enquadradas nas categorias: atuação crítica e atuação acrítica. A maioria das respostas do questionário sobre as ações do (a) Psicólogo (a) revelam um trabalho coletivo e institucional envolvendo todos os atores escolares, portanto enquadradas na subcategoria institucional.

Na entrevista a categoria atuação crítica também apresentou maior recorrência nas respostas. A entrevista permitiu também que os participantes expusessem um pouco mais sobre o que pensam da atuação profissional. Neste sentido ficou evidenciado as dificuldades que a categoria encontra para o desenvolvimento de ações integradas com a escola.

Muitos descrevem a dificuldade de superação das expectativas da escola em relação ao trabalho realizado por eles, envolvendo a dificuldade de desvinculação de um trabalho clínico na educação, demonstram ainda insatisfação e frustração no desenvolvimento do trabalho.

Pode-se concluir que em ambos os instrumentos a atuação com perspectiva crítica são predominantes entre os participantes, contudo, contraditoriamente, quando se direciona o olhar para as análises do 2º Eixo dos instrumentos, que se refere aos sentidos e significados da violência na escola, fica evidenciado os diferentes sentidos em relação a violência que se manifesta na escola.

Há uma tendência à culpabilização das famílias e dos estudantes pelas situações de violência que se expressam no espaço escolar, retomando uma tendência tradicional da psicologia que centra nos estudantes e nas famílias a raiz dos problemas.

No que tange ao 3º Eixo dos instrumentos, que referenciam as propostas de enfrentamento, tanto no questionário quanto nas entrevistas identificam-se ações de cunho individualizados com foco nos estudantes e famílias, como ações coletivo-institucionais, incluindo ações envolvendo diferentes atores educacionais.

De maneira geral, não é possível identificar uma ação de prevenção e enfrentamento estruturada em âmbito escolar. Os programas de governo não contemplam uma ação direcionada nas escolas, ficando a cargo de cada instituição pensar em ações de enfrentamento. Nesse sentido, é imperioso o desenvolvimento de políticas públicas específicas para superação da problemática discutida neste trabalho. Assim, coaduna-se com o CFP (2018):

Portanto, entendemos que a produção social da violência e dos preconceitos nas instituições educativas só poderá ser enfrentada por meio de um trabalho coletivo, para além dos muros escolares envolvendo políticas públicas intersetoriais, investimentos na educação, projetos que auxiliem a prática pedagógica, melhores condições objetivas de trabalho que, entre outros pontos, são elementos necessários para a superação da problemática analisada nesta pesquisa (p.351).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa retoma-se o objetivo inicial da mesma que intentava investigar a concepção de Psicólogos (as) acerca da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e analisar as práticas utilizadas por estes profissionais frente às demandas de violência que se manifestam na escola. Para tanto, definiu-se como *lócus* de aplicação da pesquisa, o Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem-AJA-MS, voltado à adolescentes e jovens de 15 a 22 anos em distorção idade-série. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os profissionais Psicólogos (as) Escolares e Educacionais que atuam no referido projeto.

Considera-se que os dados coletados nas duas fases da pesquisa, questionário e entrevista, contemplam elementos que respondem de forma satisfatória e suficiente aos objetivos específicos da pesquisa, os quais seriam: 1) compreender o contexto histórico da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e as práticas profissionais desenvolvidas na atualidade; 2) realizar um levantamento das produções científicas no âmbito de Mato Grosso do Sul buscando produções a respeito da atuação da Psicologia Escolar e Educacional; 3) conhecer as ferramentas utilizadas pelos psicólogos escolares no enfrentamento à violência ; 4) discutir elementos teórico-metodológicos para a atuação do (a) Psicólogo (a) Escolar frente à violência na escola embasados na Psicologia Histórico - Cultural.

Visando atingir os objetivos sinalizados, iniciou-se esta dissertação percorrendo o caminho da constituição histórica desta área de conhecimento e atuação no Brasil para compreender a relação desta com as práticas atuais e descreveu-se o caminho percorrido até a promulgação da Lei n. 13.935/2019.

Percorrido este caminho, pode-se entender que o espaço escolar se consolidou historicamente como *lócus* de atuação do (a) Psicólogo (a) Escolar e Educacional, principalmente aqueles espaços ligados à educação básica. Contudo, a atuação deste profissional não se limita a esses espaços, podendo desenvolver atividades e intervenções no campo educacional como um todo.

Compreendeu-se que a ciência psicológica, em função das exigências de cada momento histórico, propõe-se a explicar os ajustes de ordem social capitalista, o *status quo* da sociedade e que, na atualidade, esta prática ainda é presente. Nota-se que o movimento de crítica iniciado no percurso histórico da constituição da Psicologia no campo da educação, que aconteceu a partir da década de 1980, preconiza o distanciamento do modelo clínico-médico de atuação, que tem suas raízes na gênese da Psicologia, e defende uma práxis profissional que possua um compromisso teórico-metodológico com o desenvolvimento integral do sujeito, possui um

corpo robusto de pesquisas e estruturação teórico-prática contudo, não é hegemônico e há a necessidade de fomento dessa perspectiva crítica de atuação. Conclui-se que, ao mesmo tempo em que se produzem avanços na área, ocorrem também situações de recuo na visão crítica.

Nesse caminho, toma-se o conceito de crítica no sentido marxiano, conforme sinaliza Tonet (2013, p. 11), para o autor a crítica significa sempre “a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas e imperfeições.”

Buscando apresentar fundamentos teóricos consistentes para atuação profissional e uma intervenção que leve em conta os determinantes histórico-sociais na constituição da subjetividade, o Capítulo 2 trouxe os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, ancorada no Materialismo Histórico e Dialético, para esse fim.

Nessa direção, concluiu-se que compreender como ocorre o desenvolvimento do psiquismo, o processo de ensino-aprendizagem, a formação de conceitos, os sentidos e significados e a relevância da mediação nesses processos, oferece subsídios à prática profissional que preza pela busca da emancipação humana no espaço escolar, considerando que para a Psicologia Histórico-Cultural esses processos acontecem no bojo das relações sociais que decorrem das condições materiais de vida dos sujeitos.

Outro ponto a ser considerado, nessa direção, é a importância da clareza da função social da escola que o profissional da Psicologia Escolar e Educacional precisa ter para uma atuação que vise contribuir com tal função, sobre isso tratou o primeiro item do Capítulo 3. Pôde-se compreender, ainda neste mesmo Capítulo, que a violência como é tida hoje não é da escola, mas se manifesta neste espaço de convivência. Concluiu-se também, com base nos argumentos apresentados, que a variabilidade de sentidos imprimidos ao termo violência na escola determina o modo pelo qual a escola lida com as questões em seu cotidiano.

No capítulo 4 apresentou-se o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, ressaltando a questão da distorção idade-série e a caracterização do jovem público-alvo do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem, *lócus* da pesquisa. Em seguida, apresentou-se as análises dos dados.

Dado a amplitude dos dados obtidos, esclarece-se que pelo curto espaço de tempo e por limitações de espaço a impossibilidade de abarcar todos os dados e esgotá-los neste trabalho, o direcionamento das análises recaiu sobre o objetivo geral, como elucidado anteriormente.

No que se refere à atuação profissional, os dados indicaram que, apesar de a maioria dos profissionais participantes, tanto do questionário quanto da entrevista, descreverem atividades que apontam na direção de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional,

evidenciando ações que rompam com as ideologias positivistas, contudo, quando questionados em relação à atuação frente às demandas de violência na escola, concluiu-se que os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional, mantém-se reproduzindo uma condição clínico-individualizante por meio da ênfase em aspectos particulares dos indivíduos, sinalizando assim uma ausência de compromisso com a condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam.

Revelam, desse modo, a lacuna entre o discurso e ações práticas, pode-se assim ter clareza, por meio da lógica dialética, que contradições permeiam as relações sociais e, portanto, a atuação do (a) Psicólogo (a) na escola.

Nesse sentido, defende-se aqui a proposição de Meira quando diz que “é preciso estar atentos para não incorrerem no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la” (MEIRA, 2000, p. 54).

Ainda em relação à atuação profissional da Psicologia Escolar e Educacional, alguns dados demonstram que a prática sem direcionamento, resultante, muitas vezes, da formação inicial que enfatiza a formação clínica, e a expectativa de um trabalho clínico na educação por parte dos profissionais da escola, pode provocar nos profissionais da Psicologia Escolar e Educacional o sentimento de frustração em relação à atuação, pela indefinição de papéis e dificuldade de inserir-se nas atividades desenvolvidas na escola. O trecho da entrevista apresentado a seguir endossa essa percepção:

[...] A gente acaba se frustrando, né? O que eu estou fazendo aqui? eu já me peguei várias vezes me perguntando: qual é o meu papel aqui? o que preciso fazer? O que que eu vou fazer? Qual é o rumo que eu tenho que tomar? Como que eu vou mostrar o meu serviço? e aí às vezes a gente sente até incompetente nesse sentido que parece que o trabalho não está rendendo, não está indo, a gente não consegue andar dentro do projeto. Eu acho que isso é uma das maiores angústias que a gente vivencia. É a nossa atuação mesmo, sabe? (Sujeito 4).

Compreende-se que esse aspecto se relaciona ao exposto anteriormente quanto à perspectiva de atuação dos profissionais. A contradição existente no discurso da teoria de base adotada e as práticas profissionais realizadas, assim como a dificuldade em lidar com as expectativas dos demais profissionais sobre a sua atuação, leva ao rompimento da relação sentido-significado na constituição do profissional, gerando a indefinição de papéis expressa.

Somente a consistência teórico-metodológica possibilita a construção de uma prática profissional que dialogue com a realidade da educação pública brasileira e que caminhe para a transformação social necessária. Para isso, compreende-se que não basta conceituar em palavras

a teoria a qual diz basear a prática profissional, mas tornar sua prática profissional o instrumento o qual a teoria toma vida.

Assim, defende-se nesta pesquisa a inserção do profissional de psicologia na instituição educativa “levando em consideração não qualquer Psicologia, mas a que tome como referência o ser humano concreto, histórico, que se constitui psicologicamente ao mesmo tempo em que constitui a realidade objetiva” (VITAL; URT, 2020, p. 1).

Em relação às propostas de enfrentamento, nota-se uma ausência de ações direcionadas e estruturadas para esse fim. A atuação deste profissional frente às demandas de violência que se apresentam na escola são conduzidas com enfoque acrítico, conforme os relatos, onde são desenvolvidas práticas descontextualizadas. Acredita-se que esse fato intrinsecamente se relaciona com a fragilidade teórico-metodológica encontrada nos profissionais entrevistados.

Defende-se novas perspectivas e proposições de programas e práticas de enfrentamento à problemática da violência manifesta na escola por meio da busca de soluções compartilhadas e coletivas que envolvam todos os atores da educação e a comunidade escolar e fomentem e subsidiem a elaboração de políticas públicas de enfrentamento, por entender que é na coletividade que essas questões devem ser tratados. Nessa direção reforça-se aqui com as propostas de enfrentamento elencadas na pesquisa do CFP:

Necessário se faz ter um programa que atenda as escolas com suas realidades, que vá do imanente ao transcendente. Um programa, ou programas articulados, com posicionamento crítico frente às ações dos eixos indicados anteriormente e que leve em consideração o cotidiano da escola e sua comunidade, mas que seja utilizado após um levantamento das necessidades da comunidade escolar, e recursivamente seja avaliado frente à efetividade de suas ações, explicitando seus horizontes temporais e metas (CPF, 2018, p. 373-374).

É possível notar que os profissionais atribuem às causas da violência explicações que esbarram na limitação das considerações individuais e psicologizantes desprezando assim o desenvolvimento do fenômeno dentro do contexto social e histórico.

Com base nos dados analisados é possível confirmar a hipótese inicial deste trabalho de que a violência que acontece na escola é tratada de maneira individualizante e ainda, os atores educacionais, incluindo os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional, culpabilizam as famílias e os estudantes por meio de explicações reducionistas e direcionadas por questões ideológicas que desconsideram os fatores sociais envolvidos na complexidade da manifestação da violência.

Desse modo, defende-se que a naturalização das condutas neste espaço deve ser combatida por meio de ações direcionadas, coletivas e estruturadas por uma atuação da Psicologia Escolar e Educacional que priorizem o desenvolvimento de ações voltadas ao

enfrentamento e a desnaturalização das condutas violentas neste espaço e que envolvam a todos os atores educacionais.

Por fim, pondera-se que, ao tomar a violência que se manifesta na escola sem uma análise de sua dinâmica e estrutura, as ações do Psicólogo Escolar e Educacional podem se reduzir a ações exclusivamente intraescolares e acríticas que, contribuem para o aumento da responsabilização e culpabilização da escola e seus atores sobre os problemas que decorrem em seu interior.

Em vista disso, percebe-se como substancial o fortalecimento dos espaços coletivos de estudos em Psicologia Escolar e Educacional, por meio dos quais se possibilita alcançar a consistência teórico-metodológica necessária, assim como estar em contato com relatos de experiência de outros profissionais, para a superação da problemática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, M. et al. *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012
- ABRAMOVAY, M.; LIMA, F.; VARELLA, S. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escola e violência*. Brasília, DF: UNESCO, UCB, 2002.
- AGUIAR, W.M. J; DAVIS, C.L.F, 2011. Sentidos e Significados no Contexto Escolar. In: *Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina*, Ano 16, n. 25, jul./dez. 2011
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília v. 26, n. 2, 2006. p. 222-245.
- ANGELUCCI, C.B.; SCHILLING, F. I. *Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA*. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, v. 2. São Paulo - SP, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Educ, 5 ed., 1998.
- ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.105-138
- ANTUNES, M. A. M.; SANTOS, R. C; BARBOSA, D. R. Psicologia e Educação: sobre as raízes da Lei 13.935/2019 e os desafios para a Psicologia Escolar. In: *Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. (Orgs.) FACCI, M. G. D; ANACHI, A. A.; LINS, R. F. C, Curitiba, CRV, 2021
- ANDERY, M.A.P. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. et al. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ARENDT, H. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 1994;
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. *Nota técnica - Elaboração*. São Paulo, 2020.
- BARBOSA, D. R. *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. 2011. Tese de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.47.2011.tde-22072011-163136. Acesso em: 2021-07-20.
- BARBOSA, R. M. C.; MARINHO-ARAÚJO, M. *Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas*. *Estudos de Psicologia I Campinas I 27(3) I 393- 402 I julho – setembro*. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>>. Acesso em: 10 set. 2021.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES, Campinas, SP. v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em 16 maio 2022

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. *Psicologia Política*. v. 10, n. 20, pp. 297-313, jul.-dez., 2010.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In TANAMACHI, E. R., SOUZA, M. P. R de; ROCHA, L. M. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (p.11-34). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BONAMIGO, I. S. ET AL. Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2014, v. 18, n. 3 [Acessado 4 setembro 2022] , pp. 519-527. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183782>>.

BOURDIEU, P., et al. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 747p

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei da Câmara nº 2151*, de 1991. Institui o direito do educando ao atendimento psicológico educacional. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215>>; Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei da Câmara nº 60*, de 2007. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215>>; Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei da Câmara nº 3688*, de 2000. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215>>; Acesso em: out. 2020.

BRASIL. *LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. *Principais iniciativas do Governo Federal Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento*. Brasília: IPEA, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019*. Brasília, 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.935*, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

BRASIL. *Lei nº 14.113*, de 2020. Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb.

CALDEIRA, L. C.; URT, S. C. (2007). Contribuições da psicologia Histórico-cultural para outros olhares sobre os jovens e adultos em processo de alfabetização. *Caderno de Pedagogia*, Brasil, Vol. 12, Pág. 53-66,

CAMPOS, H. R.; LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. *Revista Educação em Questão*, [S. l.],

v. 54, n. 40, p. 205–230, 2016. DOI: 10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9854. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9854>. Acesso em: 27 set. 2022.

CERQUEIRA, D. *Atlas da Violência 2020* / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, p. 432-443, jul/dez 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4a ed. — São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO P.C e FACCI, M. G. D.O determinismo biológico presente na compreensão das dificuldades no processo de escolarização. In: *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural* /Org.: Marilda Gonçalves Dias Facci, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Marilene Proença Rebello de Souza. -- Teresina, PI, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Referências Técnicas para a atuação da(o) psicóloga(o) na Educação Básica*. Brasília: CFP. Recuperado em 14 de abril de 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP) . *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019* / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. — 1. ed. — Brasília: CFP, 2021. 50 p. ; 21 cm

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia* / Organizadores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb) ; Autores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)...[et al.]. — Brasília, DF, 2018.

CONEP - Conselho Nacional De Ética Em Pesquisa. *Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS)*, Nº 196, de 10 de outubro de 1996, que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos no Brasil.

CORTI, A. P. VÓVIO, C. L.; DAYRELL, J.; MANSUTTI, M. A. AZEVEDO, N. P; NOGUEIRA, P. H.Q; SOUZA, R.; MIRANDA, S.A; OLIVEIRA, W.C.F. (Orgs.). *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*. Brasília: Via Comunicação. 2011.

COSTA, M. L. S. *Violência nas escolas: contribuições da psicologia histórico cultural para seu enfrentamento nas escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Maringá, 2014.

CRUZ, F. M. L. E MACIEL, M. A. ‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Bater’: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2018, v. 22, n. 2 [Acessado 4 Novembro 2022] , pp. 291-300. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018025719>>.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Campinas: Educação e Sociedade*, vol.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas. In: *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*. (Orgs.) Corti, A. P. Vóvio, C. L.; Dayrell, J.; Mansutti, M. A.

Azevedo, N. P; Nogueira, P. H.Q; Souza, R.; Miranda, S.A; Oliveira, W.C.F. Brasília: Via Comunicação. 2011. p.13-62.

DAVIDOV, V.V. A teoria de Vygotsky e a abordagem orientada para a atividade em psicologia. In: WERTSCH, James (org.). *Cultura, comunicação e cognição: perspectivas vigotskianas*. Nova York: Cambridge University Press, p. 35-65, 1988.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.) *Violência nas escolas e políticas públicas* / Brasília: UNESCO, 2002. 268p.

DEBARBIEUX, É. La violence en milieu scolaire: état des lieux. Paris: ESFéditeur, 1996. v. 1.

DEBARBIEUX, É La violence en milieu scolaire : le desordre des choses. Paris: ESF-editeur, 1998. v.2.

DEBARBIEUX, É; MONTOYA, Y. La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet. *Revue française de pédagogie*, n. 123, 1998

DEBARBIEUX, É. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967 – 1997). *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, 163-193, 2001.

DUARTE, N. *Vygotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2000.

FACCI, M. G. D. Atribuições da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica. Youtube, 30/06/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUYhy6DMsOo&t=2553s>>. Acesso em: 03/09/21.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudocrítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vygotskyana. Campinas: Autores Associados. 2004a.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotski. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004

FERREIRA, N. S. A.. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *saúde e sociedade*, 14(2), (2005) p.50-59.

FONTELLES, M, J. *Metodologia da pesquisa científica*: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Rev. para. med* ; 23(3)jul.-set. 2009. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-588477>>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

FREIRE, A. N. E AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2012, v. 16, n. 1 [Acessado 4 Novembro 2022] , pp. 55-60. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>>.

GALVAO, M. C. B. Levantamento bibliográfico e pesquisa científica. In: *Fundamentos de Epidemiologia*. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002499360>>. Acesso em: 06 de agosto de 2020.

GATTI, B. Formação de Professores – problema e movimentos de renovação. Coleção Formação de Professores), (2a ed.). Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

GIORDANI, J. P., SEFFNER, F., & DELL'AGLIO, D. D. (2017). Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 103-111.

GUZZO, R.S. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSSLER, S.M. (Org). *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da Violência 2020*. Brasília: IPEA, São Paulo: FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 22 mar. 2021.

KOCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. ed. 15, Petrópolis: Vozes, 1997.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. (Tradução de Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre: Buenos Aires, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Editora Mireveja, 2021.

LESSA, P. V. A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia histórico-cultural / Patrícia Vaz de Lessa. – Maringá, 2010. Dissertação de mestrado.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LOBATO, V. S. Concepções De Professores Sobre Questões Relacionadas À Violência Na Escola. In: 29º Reunião Nacional da ANPED, 2006, Caxambu-MG. Anais.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação em Questão Natal*, v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar. 2020.

MALUF, M. R. Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. In: *Psicologia em estudo*. Maringá, v.8, n.2, 2003.

MARTINS, L. M. Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sociohistórica. In: MARTINS, L.M. (Org.) *Sociedade, Educação e Subjetividade*. Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sociohistórica. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

MARTINS, L.M. A Natureza Histórico-social da Personalidade. *Cad.Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/06/2021.

MARTINS, L.M. *O Desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Ed. Autores Associados. Campinas, SP, 2013.

MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K; ENGELS, F. *Obras escolhidas em três volumes*. Rio de Janeiro: Vitória, 1963, v. 3.

MATO GROSSO DO SUL. *Resolução/SED MS n. 3.801*, de 07 de dezembro de 2020. Publicado no Diário Oficial. n. 10.343, de 08/12/2020.

MARTÍN-BARO, I. *Revista de Psimloglo de El Salvador*, Vol. IX, NO 36, 123-146 UCA, San Solvodor, El Salvador, C.A. LA VIOLENCIA EN CENTROAMERICA: UNA VISION PSICOSOCIAL,1990.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico social. *Caderno Cedes*, 44, 59-72, 1998.

MEIRA, M. E. M. *Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais*. Em: E. R. Tanamachi; M. L. Rocha; & M. Proença (Orgs.). *Psicologia e Educação*: desafios teórico-práticos (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000.

MEIRA, E. M; ANTUNES, M. A. M. (Org). *Psicologia escolar*: teorias críticas.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A (Orgs). *Escritos da psicologia, educação e cultura*. Goiânia. Ed. da UCG, 2008

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. - 1. ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2011.

NEGREIROS, F. E CAMPOS, H. R. Entrevista com Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. 2020, v. 24 [Acessado 16 setembro 2021] , e234423. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020234423>>. Epub 03 Ago 2020. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020234423>.

OLIVEIRA, B.. A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PLACCO, V. M. N. S., TAVARES DE LIMA, F. F., VIOTTO FILHO, I.A., RODRIGUES, L.A., ORSOLON, L., A. M., SODELLI, M., BENACHIO, M.N., ET AL., Representações Sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*. 14/15, 347- 367, 2002

PLACCO, V. M. N. S. Aids, Drogas, Violência E Prevenção: Representações Sociais De Professores Do Ensino Médio. In: 30º Reunião Nacional da ANPED, 2007, Caxambu-MG. Anais.

- PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1987.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo:T.A. Queiroz, 1984.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- POURTOIS J.; P, DESMET. H.; LAHAYE W. A prática interativa de pesquisa e ação em ciências humanas. *Revista Francesa de pedagogia*, nº105, 1992.
- REGO, Teresa. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- SAMPAIO, D. Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula. In: PINTO, A. M.; CONDE, J. ; CONDE, M. J.; *Indisciplina e violência na escola*, Cadernos de Criatividade 3, Lisboa, 2001.
- SANTANA, A. C. (org).. *Psicologia escolar : políticas públicas, práticas e formação profissional* [livro eletrônico] – 1. ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982.
- SAVIANI, D. - A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. In: *A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública* / Jorge Fernando Hermida (organizador). - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
- SAYÃO,Y; GARRIDO, R. L. Intervenção psicológica em creche/pré-escola In: *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. MACHADO, A. M; SOUZA, M. O. R. de (Org).São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- SHUARE, M. *A psicologia soviética: meu olhar* .Tradução de Laura Marisa C.Calejon. São Paulo. Terracota, 2017.
- SILVA, N. R. *Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores*. Tese de doutorado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006. 297f.
- SILVA, M. A. P. O entendimento do sofrimento e adoecimento psíquico a partir da Patopsicologia Experimental. In: TULESKI, S. C. FRANCO, A. F. *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá: EDUEM, 2019.

SILVA, L. A. M. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, vol.19 nº.1, Brasília Jan./Jun, 2004.

SILVA, C. E. et al. Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2012, v. 16, n. 1 [Acessado 4 Novembro 2022] , pp. 83-93. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100009>>.

SILVA, S. S. G. T. E GUZZO, R. S. L. Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2019, v. 23 [Acessado 4 Novembro 2022], e189983. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>>.

SIQUEIRA, A. C. ET AL. Oficinas de prevenção à violência: trabalhando com mães no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2015, v. 19, n. 2 pp. 405-407. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192866>>. ISSN 2175-3539.

SOARES, M. B.; MACHADO, L, B. Violência Contra o Professor: Sentidos Compartilhados e Práticas Docentes Frente ao Fenômeno. In: 36º Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia-GO. Anais.

SOUZA, A. B. S. B.; GUSUKUMA, K. S.; AZEVEDO, R. R. de.; KANASHIRO, D. S. K. Um estudo das inteligências múltiplas no Ensino Fundamental II. In: Patrícia Graciela da Rocha. (Org.). *Línguas, discursos e identidades: saberes e práticas*. 1ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2019, v. 1, p. 72-88.

SOUZA, M. P. R. de. *Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun., 2009.

SOUZA, M. P. R, et al. *Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras*. *Psicol. educ.* [online]. N.38, 2014.

SOUZA; TOASSA, A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 279-288. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/WxFrmdz6rjnVtnRvFq7Cvfh/?lang=pt&format=pdf>, 2015.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 104, 1998.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, *Educação e Pesquisa* [online]. 2001, v. 27, n. 1 [Acessado 3 agosto 2022] , pp. 87-103. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>>. Epub 13 Nov 2001. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>.

STELKO-PEREIRA, A. N. C. E WILLIAMS, L.C. A. Desenvolvimento de rede para enfrentar o bullying: lições canadenses. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2012, v. 16, n. 2 [Acessado 4 Novembro 2022] , pp. 349-351. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200019>>.

TADA, I. N. C., SOUZA, M. P. R; FACCI, M. G. D (Orgs). *Fracasso escolar: história, políticas educacionais e possibilidades de enfrentamento*. Porto Velho: EDUFRO, 2020.

- TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- TONET, I. Pluralismo metodológico: Falso caminho. In: Serviço Social e Sociedade, n. 48/1995. IN: *Democracia ou Liberdade?* Maceió: EDUFAL, 2007.
- TONET, I. A Importância do Método Científico de Marx. Revista Gesto-Debate, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 02, p. 33-42, jan/dez 2022.
- TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM, 2002.
- URT, S. C. *A psicologia na educação: do real ao possível*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- URT, S. C. (Org.). *Psicologia e Práticas Educacionais*. Campo Grande - MS: Fontes Novas, 2000.
- URT, S. C.; MORETTINI, M. T. (Orgs.). *A psicologia e os desafios da prática educativa*. Campo Grande: UFMS, 2005.
- URT, S. C.; VITAL, S. C. C.; FERNANDES, L. B. M.; DAGHER, T. O. N. Adoecimento docente e as relações de trabalho do professor: uma articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade. In . FACCI, M. G., & URT, S.C (orgs). *Quando os professores adoecem* [recurso eletrônico] : demandas para a psicologia e a educação / Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.
- UDEMO. Sindicato de Especialista de Educação do magistério oficial do Estado de São Paulo. de http://www.udemo.org.br/Pesquisas/Pesquisa_2009.html, 2009.
- VARGAS, A. E. ; OROZCO Y MONJARDÍN, María del Rocío Mercado Impacto multifacético del ambiente familiar en situaciones de violencia escolar en hombres y mujeres. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2019, v. 23
- VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Trad. Maria Encarnación Moya, São Paulo, Expressão Popular, 2011
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA A.R. *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2009
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *O significado histórico da crise na psicologia*. Em L. S. Vigotski, Teoria e método em psicologia (pp. 201-417). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. A transformação socialista do homem. In: *Marxists Internet Archive*, [1930] 2004. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao>> Acesso em: 20/06/2021

VYGOTSKY, L. S. El problema de la consciencia. In: *Obras Escogidas*: (2a Ed.) Madrid: Visor, Tomo I, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. In: VYGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – v. II. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993a, p. 11-348. (original de 1934).

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

YAZZLE, E.G. *A atuação do psicólogo escolar*: alguns dados históricos. In: CUNHA, B.B.B. at al. *Psicologia na escola*: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte Ciência, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PERGUNTAS UTILIZADAS NO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

1. Dados de Identificação

Sexo: () Masculino () Feminino Idade:

Estado civil: () Solteiro (a) () Casado(a) () união estável () Divorciado(a) () Viúvo(a)

2. Formação:

2.1 Graduação

Curso: () Psicologia () outro: especificar

Possui Licenciatura: () Sim () Não Em que ano concluiu sua graduação?

2.2 Pós-Graduação

Você possui formação em nível de pós-graduação? () sim () não Em qual nível?

() Especialização. Curso .Instituição: Ano de conclusão: .

() Mestrado. Curso .Instituição: Ano de conclusão: .

() Doutorado. Curso .Instituição: Ano de conclusão: .

3. Atuação profissional

3.1 Há quanto tempo você trabalha com psicologia escolar?

() menos de 01 ano () de 01 a 03 anos () entre 03 e 05 anos () mais de 05 anos

3.2 Passou por formação para a atuação? () Não () Sim . Qual?

3.3 Você possuía experiência anterior em Psicologia Escolar/Educacional? () Não () Sim . Onde/Qual?

3.4 Na sua graduação você teve contato com diferentes opções teóricas. Quais delas prevaleceram no decorrer de sua formação?

3.5 Na atualidade, qual referencial teórico- metodológico você utiliza em sua prática profissional? Justifique sua opção.

3.6 O psicólogo Escolar/Educacional pode contribuir nas situações vivenciadas no espaço escolar. Cite o que pensa sobre as ações viáveis para a atuação do(a) psicólogo(a).

3.7 A que você recorre para subsidiar seu trabalho na Psicologia Escolar/Educacional? (leituras, vídeos, sites, etc)Cite quais:

3.8 Você já vivenciou alguma situação de violência na escola que trabalha? ()não ()sim. Relate uma situação que se recorde.

3.9 A partir de sua prática, como você pensa a situação de violência na escola?

3.10 Para você, quais são as causas da violência na escola? Relacione as 3 principais:

3.11 Na sua opinião quais seriam as possibilidades de enfrentamento à violência na escola para atuação prática do psicólogo educacional?

Agradecemos sua participação.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Tópico 1: Atuação do psicólogo escolar/educacional

Atribuições do psicólogo na educação.

Tópico 2:

Violência e Psicologia Explicações da psicologia. Causas, motivos e explicações. Violência na escola

Percepção sobre violência na escola;

Impactos da violência para o trabalho do psicólogo na escola;

Tópico 3: Psicologia e enfrentamento à Violência

Estratégias de enfrentamento para a Psicologia Escolar/Educacional Projetos/estratégias de prevenção.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

, de de

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “A Psicologia Escolar e Educacional: uma análise da atuação de psicólogos(as) escolares do projeto avanço do jovem na aprendizagem – AJA-MS frente às demandas da violência na escola”, desenvolvida pelas pesquisadoras Valquiria Rédua da Silva e Sônia da Cunha Urt, do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O objetivo central do estudo é identificar os modos de resistência e enfrentamento à violência manifesta na escola utilizados pelos psicólogos escolares que atuam no Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA – MS).

O convite para a sua participação se deve à sua atuação profissional atual como psicólogo (a) escolar junto ao projeto de Curso Avanço do Jovem na Aprendizagem.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Como critérios e mecanismos garantirão a minimização dos riscos de identificação e de quebra de confidencialidade esclarecemos que a base de dados com informações coletadas no questionário ficará salva no computador da pesquisadora, a política de privacidade do programa de coleta de dados utilizada será observada. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Os procedimentos que serão realizados na pesquisa serão entrevistas semiestruturadas e questionários. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 minutos, e do questionário aproximadamente 30 minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas os pesquisadores. As atividades remotas e as entrevistas serão realizadas conforme orientações da Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS Brasília, 03 de março de 2021 que dispõe sobre qualquer etapa da realização da pesquisa em ambiente virtual.

Os riscos relacionados à sua participação são característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, inerentes a qualquer acesso à internet em função das limitações das tecnologias utilizadas. Nesse sentido, as pesquisadoras possuem limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir para a compreensão da constituição do sujeito e da violência acometida em sociedade em um campo interdisciplinar e amplo que não se manifesta somente ao âmbito da escola; Durante a realização da pesquisa, em ambiente virtual, poderá haver desconforto e/ou constrangimento pelo não domínio das ferramentas ou por problemas técnicos (como falta de luz e sinal precário de internet) considerando que os pesquisadores e participantes estarão em lugares diferentes, interagindo mediados por ferramentas de comunicação como computador, celular, telefone ou tablet. Caso haja constrangimento ou desconforto com alguma questão apresentada durante a pesquisa, você poderá optar em não responder e será atendido pelos pesquisadores conforme a sua necessidade.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email valredua@gmail.com, do telefone (67) 99924-8185.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento

da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Manifestação sobre coleta de dados por meio de observação ou gravação em áudio:

Você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação em áudio? Responda por meio do link: <https://forms.gle/YeSdAystLvWtbkLg8>

Você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação em áudio? Responda por meio do link: <https://forms.gle/YeSdAystLvWtbkLg8>

APÊNDICE D - DADOS OBTIDOS NOS QUESTIONÁRIOS

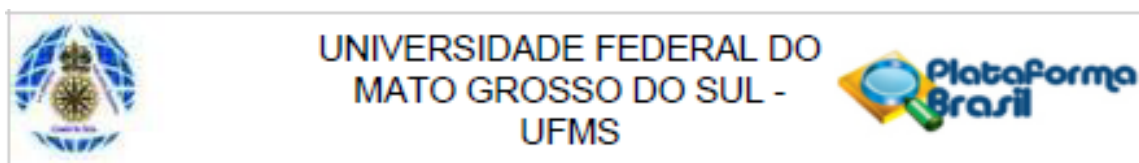
Em razão da quantidade de informações, este apêndice será disponibilizado separadamente, em documento com formato PDF.

APÊNDICE E - DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS

Em razão da quantidade de informações, este apêndice será disponibilizado separadamente, em documento com formato PDF.

ANEXOS

ANEXOS A- PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA -CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Violência na escola: um estudo a partir da atuação de psicólogos escolares do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem e AJA/MS

Pesquisador: VALQUIRIA REDUA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46877521.5.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.912.254

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retirados do arquivo informações básicas da Pesquisa (PB Informações básicas do Projeto) "Violência na escola: um estudo a partir da atuação de psicólogos escolares do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem – AJA/MS". Desenho: "Essa pesquisa será realizada fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, cuja base epistemológica é o Materialismo Histórico-Dialético. Por essa metodologia, visamos identificar quais as ferramentas utilizadas pelos psicólogos escolares no enfrentamento à violência que se manifesta no ambiente escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa, será utilizada a abordagem qualitativa com os procedimentos técnicos envolvendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Como recorte metodológico utilizaremos o Projeto Pedagógico do Curso AJAMS - Avanço do (a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, que está presente atualmente em 47 escolas, em diferentes municípios, da Rede Estadual de Ensino e atende, adolescentes com idade mínima de 15 anos e jovens com idade máxima de 22 anos, oriundos do ensino regular com distorção de idade/ano. Para atendimento desses jovens, o projeto prevê uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos e psicólogos escolares que colaboram com o processo educativo. Utilizaremos como instrumentos de coleta de dados para a pesquisa: questionário e entrevista semiestruturada. Pretende-se desenvolver a pesquisa com todos os profissionais psicólogos que atendem o Projeto AJAM/MS na aplicação do questionário. Para a entrevista semi-estruturada, pretende-se elencar

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.912.254

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1716510.pdf	16/07/2021 15:18:35		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	16/07/2021 15:17:07	VALQUIRIA REDUA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_VALQUIRIA_REDUA.pdf	16/07/2021 15:16:50	VALQUIRIA REDUA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/07/2021 15:15:23	VALQUIRIA REDUA DA SILVA	Aceito
Outros	Oficinas.pdf	13/05/2021 16:30:41	VALQUIRIA REDUA DA SILVA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	13/05/2021 16:29:49	VALQUIRIA REDUA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	13/05/2021 16:29:01	VALQUIRIA REDUA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	OFICIO_AUTORIZACAO_DE_PESQUISA.pdf	02/05/2021 09:42:03	VALQUIRIA REDUA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/04/2021 20:04:45	VALQUIRIA REDUA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymone - 1º andar
 Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br