

# PSICOLOGIA ESCOLAR E A PRÁXIS NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

FABIOLA COLOMBANI (ORG.)



DE CASTRO

# PSICOLOGIA ESCOLAR E A PRÁTICA NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS



Fabiola Colombani (org.)

# PSICOLOGIA ESCOLAR E A PRÁTICA NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

1ª Edição

São Carlos / SP



**Editora De Castro**

2023

Copyright © 2023 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho  
Universidade Estadual Paulista – Unesp  
Prof. Dr. Antenor Antonio Gonçalves Filho  
Universidade Estadual Paulista – Unesp  
Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira  
Universidade Federal de Goiás – UFG  
Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD  
Profª Drª Cláudia Starling Bosco  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE  
Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
Prof. Dr. Fernando de Brito Alves  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP  
Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
Prof. Dr. Hugo Leonardo Pereira Rufino  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus  
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico  
Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira  
Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação – UFMG / FAE  
Profª Drª Jucélia Linhares Granemann  
Universidade Federal de Mato Grosso do  
Sul – Campus de Três Lagoas – UFGS  
Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima  
Universidade Federal do Tocantins – UFT  
Prof. Dr. Lucas Farinelli Pantaleão  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Profª Drª Luciana Salazar Sagado  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE  
Prof. Dr. Luis Carlos Paschoarelli  
Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac  
Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
Prof. Dr. Marcio Augusto Tamashiro  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Tocantins – IFTO  
Prof. Dr. Marcus Vinícius Xavier de Oliveira  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
Prof. Dr. Mauro Machado Vieira  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
Profª Drª Zulma Viviana Lenarduzzi  
Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Argentina

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Ilustração para capa: Wellington Vinicius

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Lumos Assessoria Editorial

P974 Psicologia escolar e a prática no século XXI : desafios e  
perspectivas [recurso eletrônico] / organizadora  
Fabiola Colombani. — 1. ed. — São Carlos : De Castro,  
2023.

Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-6036-150-8

1. Psicologia escolar. 2. 3. Psicólogos escolares  
– Prática. 3. Psicologia na Educação. 4. Psicologia  
educacional. I. Colombani, Fabiola. II. Título.

CDD23: 370.15

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Todos os direitos desta edição foram reservados aos  
autores. A reprodução não autorizada desta publicação,  
no todo ou em parte, constitui violação dos direitos  
autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro  
contato@editoradecastro.com.br  
editoradecastro.com.br



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

Fabiola Colombani ..... 7

## PREFÁCIO

Gelci Saffiotte Zafani ..... 11

### CAPÍTULO 1

#### OS PROCESSOS DE ADOECIMENTO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA VISÃO A PARTIR DO ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Victor Ramos Fernandes e Wellington Vinicius de Lima Silva ..... 13

### CAPÍTULO 2

#### A QUEIXA ESCOLAR E SUAS PERSPECTIVAS: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA DE ESTÁGIO

Cláudia E. Floresti Nakassima e Vitória Oliveira Vitorino ..... 33

### CAPÍTULO 3

#### ESCOLA E SOCIEDADE: NOVOS HORIZONTES PARA A PRÁTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Lucas Daniel Loures Veiga e Pedro Caires de Souza ..... 51

### CAPÍTULO 4

#### GIRASSÓIS DE SETEMBRO: REFLEXÕES E NOVAS POSSIBILIDADES SOBRE AS CAMPANHAS NAS ESCOLAS

Gabriele Medeiros Chicilia, Leonardo Dallan Calabrez e  
Tamyris Francine Morales dos Santos ..... 67

### CAPÍTULO 5

#### O TRABALHO NA ADOLESCÊNCIA: PLURALIDADE E DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Andressa Rodrigues Sebilhano e Maria Eduarda de Souza Bertolini ..... 83

### CAPÍTULO 6

#### NEOLIBERALISMO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Bruna Pelegrinelli Pereira e Vitória Churión de Oliveira Pereira ..... 101

SOBRE A CAPA ..... 119

AUTORES ..... 121



## APRESENTAÇÃO

Escrito por várias mãos, este livro traz em seu bojo diversas vivências e experiências de alunos e alunas do quinto ano de Psicologia durante o desenvolvimento de suas ações nos estágios de Psicologia Escolar. É certo que esta área considerada de suma importância sofreu grandes avanços nas últimas décadas, o que impactou significativamente na prática do psicólogo que atua no contexto escolar. Além disso, uma nova configuração proporcionou, e penso que ainda estamos nesse processo, reflexões acerca da demanda e de como devemos conduzir a práxis dentro do contexto da escola interligando com todos os acontecimentos que envolvem esse universo e os diversos atores que fazem parte dele.

A prática da Psicologia Escolar no século XXI está em constante evolução para atender às demandas contemporâneas de alunos, educadores e sistemas educacionais e, ainda, desempenha um papel crucial na promoção do bem-estar emocional e social, bem como apoio e o planejamento do desenvolvimento de ambientes educacionais saudáveis e inclusivos.

Nesta obra intitulada **Psicologia Escolar e a práxis no século XXI: desafios e perspectivas**, os temas foram divididos em seis capítulos com o intuito de colaborar para um maior entendimento dos textos, uma vez que a revisão bibliográfica se deu completamente alinhada com as experiências vividas e as atividades realizadas pelo grupo. É válido dizer que o estágio intitulado **Itinerante** iniciou suas atividades em 2021 diante de inúmeras solicitações de várias escolas que, ainda em contexto pandêmico, pediam a participação dos estagiários para desenvolverem temas diversos no ambiente escolar. Esse projeto cresceu, foi ampliado, tanto em número de participantes quanto em ações, e, como consequência, mais escolas estão sendo beneficiadas, o que culminou também em um projeto de extensão multitemático. Tais ações sempre se mantiveram alinhadas e coerentes com o intuito de desenvolver as atividades conforme uma Psicologia Escolar atual, ética e desprovida do olhar clínico e medicalizante.

Assim, todos os temas abordados no livro correspondem às atividades desenvolvidas nos diversos locais de estágios. Apresento abaixo e de forma breve cada um deles.



Em **Os processos de adoecimento no exercício da docência: uma visão a partir do estágio em Psicologia Escolar**, destaca-se o quanto a contemporaneidade apresenta uma constância de esgotamentos físicos e psicológicos nos mais diversos campos de atuação profissional, inclusive entre os professores, visto que nas últimas décadas é uma das profissões em que mais se adoecede devido às relações de conflitos no cotidiano e ao acúmulo de papéis e desafios presentes no âmbito escolar.

Já no capítulo seguinte, **A queixa escolar e suas perspectivas: um olhar a partir da prática de estágio**, são apresentados a queixa e o suposto fracasso escolar sob a visão e as vivências de estudantes de Psicologia que ao atuarem no âmbito educacional, receberam comumente demandas nos diversos cenários e situações. Em torno dessa problemática, este capítulo traz um pouco da atuação e das mediações junto aos atores educacionais.

No capítulo **Escola e sociedade: novos horizontes para a prática em psicologia escolar**, apresenta-se em destaque que, ao longo de sua história, a escola por muitas vezes parece não incentivar a criticidade produzindo, com isso, sujeitos passivos e reprodutores de ideologias hegemônicas, o que impede a manifestação de novos horizontes capazes de uma transformação da realidade social. Contudo, a Psicologia Escolar passa a ter essa tarefa, possibilitar uma educação libertadora que promova por meio de um ambiente saudável a reflexão sobre a sociedade em que vivemos.

Em **Girassóis de setembro: reflexões e novas possibilidades sobre as campanhas nas escolas**, houve como objetivo questionar sobre as campanhas que são realizadas nas escolas com enfoque no setembro amarelo. Para isso, também serão retomados pontos centrais da história da saúde mental e do suicídio no Brasil, propondo novos horizontes para a prática do psicólogo no contexto escolar.

No capítulo **O trabalho na adolescência: pluralidades e desdobramentos no contexto escolar**, foi possível traçar uma discussão acerca do trabalho nessa faixa etária e sua configuração na contemporaneidade. O trabalho constitui um aspecto multifacetado na trajetória humana. Nossas rotinas são amplamente marcadas pelo trabalho em suas mais variadas formas e regimes. Dessa maneira, o trabalho na adolescência configura-se como um fenômeno plural a ser estudado e refletido evidenciando, assim, a importância das práticas dos psicólogos no apoio aos adolescentes que, em idade escolar, começam a realizar precocemente escolhas profissionais que impactam em sua forma de ser e viver.

E fechamos com **Neoliberalismo e o contexto da educação brasileira: a mercantilização do ensino**, que traz a reflexão acerca do contexto brasileiro que, permeado pelo neoliberalismo, faz da educação um instrumento de mercantilização. Tal cenário é sustentado pelo ciclo vicioso entre o sucateamento do que é público e pela valorização do que é privado. Pensar a respeito disso é uma forma de revolução, essa é a proposta desse capítulo.

Desta forma, esta obra é uma oportunidade de pensar a prática do Psicólogo Escolar nos mais diversos contextos. Ela apresenta o intuito de estimular novas versões e reflexões de forma crítica como também contar um pouco dessa trajetória que foi tão rica para todos nós. Estivemos juntos e realizamos em parceria um trabalho que a todo momento significou muito e, por essa importância, nasceu este livro!

**Fabiola Colombani**

Psicóloga, Doutora e pós-doutora pela UNESP de Marília,  
docente e supervisora do estágio Itinerante em Psicologia  
Escolar da Universidade de Marília



## PREFÁCIO

É com grande alegria que escrevo o prefácio deste livro intitulado, **Psicologia Escolar e a práxis no século XXI: desafios e perspectivas**, fruto do excelente trabalho proveniente do estágio em Psicologia Escolar com um grupo **Itinerante** que desenvolveu durante todo ano de 2023 ações em diversas escolas municipais, estaduais e particulares do município de Marília, localizado no interior do estado de São Paulo. Esse projeto nasceu de uma idealização da colega e companheira de luta Profa. Dra. Fabiola Colombani que, diante de uma demanda real, convidou um grupo de estagiários para prestar suporte às escolas que traziam, no cerne de suas necessidades, diversos temas urgentes.

Durante as supervisões dos estágios em Psicologia Escolar com graduandos e graduandas do último ano do curso de Psicologia da Universidade de Marília – Unimar, surgiu a ideia da construção deste livro como uma cartografia sobre as experiências, os estudos teóricos e as análises dos diversos relatos realizados durante as práticas escolares.

Fabiola, que hoje assume o papel de organizadora deste livro, possui grande experiência na área da Psicologia como profissional, docente, supervisora de estágio, pesquisadora, desenvolvendo nos seus estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado a luta constante por uma educação de qualidade, pela garantia dos direitos humanos e sociais, buscando o respeito pela infância, contra os moldes de uma estrutura capitalista que busca uniformizar ritmos, tempos e comportamentos, contra um pensamento patologizante de educação, que busca padronizar a todos que não se encaixam nas normas pré-estabelecidas. Diante dessa caminhada, quis, juntamente com seus supervisionados, sistematizar alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo deste ano com o intuito de colaborar com a formação de outros que virão.

Assim, sabemos que essa prática dentro das escolas pode contribuir como um grande passo dentro do campo das políticas públicas brasileiras voltadas ao cenário educacional com o fortalecimento da Lei federal nº 13.935/2019 que dispõe sobre a inserção dos psicólogos/as e assistentes sociais na rede básica de educação. No entanto, sabemos que o caminho a trilhar pela Psicologia ainda é longo, visto que muitos encontros e desencontros ocorreram ao longo de toda a história da Psicologia com a Educação.

Aprendemos muito com nossos erros e sabemos que a educação para a qual lutamos não é qualquer educação, mas, sim, aquela pautada no desenvolvimento integral do ser humano. Ela é uma educação libertária, emancipatória, potencializadora e de qualidade, que busca desenvolver seres autônomos capazes de modificar a si e a comunidade na qual estão inseridos, aliados dessa forma a um processo de transformação de estado opressor, na busca por direitos humanos e sociais, garantindo uma formação ética e cidadã.

Entendemos que a escola deve ser um espaço de convivência e de respeito às diferenças e à diversidade. Um ambiente para se aprender a não discriminar e a combater de todas as formas o preconceito com atitudes que levem a uma reflexão sobre a complexidade da vida cotidiana e dos fenômenos escolares, sempre em conexão com uma análise crítica de conjuntura social e política; em que práticas patologizantes, sexistas, capacitistas, segregatórias, racistas, e normalizadoras não podem ter espaço nas relações escolares, cabendo ao psicólogo/a escolar, dessa forma, um atuar ético, crítico e político, combatendo formas opressoras de exclusão e estigmatização social.

Portanto, este livro apresenta uma excelente contribuição como trabalho científico e empírico, trazendo uma relação crítica entre teoria e prática sobre as relações que permeiam o universo escolar, sobre os processos de ensino e aprendizagem, a concepção de infância e adolescência, concebendo a educação um direito social e não comercial, contribuindo com o registro de um novo encontro entre Psicologia e Educação, possibilitando a construção coletiva de uma história de respeito às subjetividades humanas.

Que esta obra seja luz para as reflexões de psicólogos/as de diferentes partes do Brasil, visto que se trata de um trabalho de qualidade, permeado pela conduta ética num cenário delicado em que questionamentos, reflexões, construções e desconstruções precisam ser realizados no ambiente escolar e no fazer da prática do Psicólogo Escolar em busca de respostas para se saber qual educação estamos trabalhando, a serviço de quem e para quê, qual cidadão, qual sociedade almejamos no futuro.

Marília, 10 de outubro de 2023

**Gelci Saffiotte Zafani**

Psicóloga, especialista em Psicopedagogia, Docente e supervisora de estágio do curso de Psicologia da Universidade de Marília - Unimar  
Mestra em Educação pela UNESP

# CAPÍTULO 1

## OS PROCESSOS DE ADOECIMENTO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA VISÃO A PARTIR DO ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Victor Ramos Fernandes  
Wellington Vinicius de Lima Silva

### Introdução

O sistema educacional brasileiro, como um todo, encontra-se em um período de crise e desmonte. Há várias críticas que permeiam o sistema de ensino nacional, do fundamental ao superior, seja por problemas na estrutura das escolas, por problemas socioeconômicos das famílias, seja pela discrepância entre os ensinos público e privado e pelos diversos reflexos de questões sociais que englobam tanto o corpo docente quanto o corpo discente nas escolas.

Em um recorte atual, este capítulo busca entender os fenômenos que acometeram os professores em seu processo de adoecimento. Busca-se também compreender como a desvalorização da profissão ao longo dos anos – somada ao enfrentamento da luta dessa classe frente ao cenário que o Brasil está construindo sobre educação – está refletindo na qualidade do ensino e, especialmente, na saúde dos professores. As reflexões aqui compartilhadas têm origem no Projeto de Extensão em Psicologia Escolar no curso de Psicologia da Universidade de Marília, que teve como locais de atuação escolas de ensino fundamental ciclo um e dois, além do ensino médio no município de Marília, interior do estado de São Paulo.

Para compreender os fenômenos atuais que atravessam a docência enquanto profissão, é necessário revisitar o passado e os primórdios deste ofício – que data na Antiguidade –, muito antes da existência de instituições educacionais configuradas como são atualmente. Dentro desta revisão histórica, busca-se entender como a profissão de professor foi sendo construída, moldada e evoluindo conforme o progresso da sociedade.

## O desenvolvimento da docência: um breve recorte histórico

*O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram*

**Piaget** (1970, p. 53)

No período da Antiguidade clássica, não existia um processo de aprendizagem formalmente estabelecido; para aprender era necessário observar os filósofos em seu processo de reflexão e de criação de teorias. Neste período, a figura do filósofo representava o sábio: aquele que detinha o conhecimento através do questionamento e de reflexões acerca da vida e da natureza, especialmente. Desta forma, muitos filósofos contribuíram para as primeiras formulações de explicações, demonstrações e esboços de conhecimentos das mais diversas áreas das ciências. Muitas delas foram posteriormente refutadas ou reformuladas pela precariedade dos recursos, mas indispensáveis para o primórdio da docência e conquistas científicas.

Entre os filósofos, grandes nomes como Sócrates, Platão e Eráclito, partilhavam seus pensamentos e reflexões por meio da oratória, e alguns por meios escritos ou transcritos por seus discípulos; e, desta forma, o conhecimento pela reflexão e oralidade era ministrado. Conforme a fama e capacidade de oratória, o filósofo poderia prestar um serviço similar à tutoria de indivíduos destinados a cargos do governo, como generais e, assim, lentamente, o professor, ainda na figura dos filósofos, passa a ter um lugar mais centralizado e formal a partir do advento da democracia na Grécia antiga. Neste período, o objeto de estudo dos filósofos deixa de ser as questões existenciais para dar espaço às técnicas de retórica e persuasão, tendo em vista os interesses políticos vigentes da época (Gonçalves; Donatoni, 2007).

Dentro dessa vertente de partilha de conhecimento, oralidade e política, surge a figura do sofista na Grécia Antiga. Os sofistas eram tidos como professores na época e, através do escambo de certa quantia de dinheiro, ministravam aulas e compartilhavam seus conhecimentos gerais com os filhos das famílias influentes do local. O pensamento ministrado pela escola sofista surge em um período de transição da forma de interpretar e pensar do grego antigo quando o mito deixava de ser a explicação e a justificativa fundamental para cada fenômeno e ação, configurando o homem e a razão como destaques fundamentais no discurso. Assim, como característica mais marcante do movimento sofista, a racionalidade permanece como pressuposto de compreensão

de processos tanto racionais quanto irracionais. Porém, há discussões dentro da História acerca da inclusão dos sofistas quanto filósofos. Partindo da defesa platônica, os sofistas rejeitavam a verdade e relativizavam a realidade resumindo o universo a partir, somente, de seus aspectos fenomenais visando o lucro de seus serviços. Apesar das discussões histórico-filosóficas, a prática sofista contribuiu para o advento da docência e da propagação do conhecimento (Gonçalves; Donatoni, 2007).

Seguindo para uma revisão do período da Idade Média, há uma evidente relação da Igreja Católica nos aspectos sociais no período. Essa relação, que beira a submissão em vários aspectos como social, político e cultural, afetou o modo que o ensino era ministrado e para quem este era direcionado; por influência da Igreja Católica, o foco da aprendizagem era o ensino religioso. As escolas eram anexadas a igrejas onde párocos<sup>1</sup> de uma ordem inferior atuavam como tutores e tinham como base teórica para o ensino a Bíblia.

O intermédio da Igreja para questões de ensino se propagou pela Europa devido ao controle que a Igreja exercia no período e, da mesma forma, se popularizou para os países colonizados pelos europeus durante a época das grandes navegações, também conhecidas como Expansão Marítima; processo de exploração e navegação do Oceano Atlântico que se iniciou no século XV e estendeu-se até o século XVI. Nesse período, os europeus descobriram novos caminhos marítimos para alcançar a Ásia e, no processo, colonizaram terras em diferentes continentes, tendo nas Américas Central e Sul fortes influências espanholas e portuguesas, ambos países de base católica, refletindo no processo de propagação e ministração do ensino.

Esse processo de educação teve início intrinsecamente ligado ao processo de colonização das terras brasileiras. O português colonizador via-se como provedor do conhecimento, da salvação pela fé cristã e detentor de saberes mais evoluídos que os nativos indígenas. Por tanto, a catequização dos povos originários serviu para propagar o catolicismo como meio salvador e educar os povos aos costumes dos colonizadores, definindo, assim, um massacre à cultura indígena e depreciação a outras vertentes sociais, religiosas e de ensino.

O grande braço da Igreja para essa onda de catequização no Brasil colonial se deu pela ação dos jesuítas, grupo de padres pertencentes

---

<sup>1</sup> Sacerdote encarregado da direção espiritual de uma paróquia.



à Companhia de Jesus<sup>2</sup>, através das missões<sup>3</sup>. O surgimento dos padres jesuítas fez parte do movimento de Contrarreforma europeia, ou seja, eles faziam parte de um conjunto de ações da Igreja Católica que visavam o retardo do avanço do Protestantismo<sup>4</sup> pelos países europeus e suas colônias por ações realizadas pela Santa Sé<sup>5</sup> que incluíram a catequização de pessoas pelos jesuítas, a reativação do tribunal da Inquisição<sup>6</sup> e a proibição de certos livros, por exemplo.

O processo de ensino respaldado pelas influências da Igreja perdurou até meados da segunda metade do séc XVIII. A partir de uma intervenção militar, o Marquês de Pombal<sup>7</sup> inaugurou uma educação laica no país em que as principais fontes teóricas deixavam de ser a Bíblia e os credos da Igreja e passam a ser as enciclopédias: o Estado agora detinha poder sobre o que seria ensinado nas instituições escolares. Essa mudança de regimento trazida pelo Marquês de Pombal se pautou por três níveis de ação: passar a educação para controle do Estado, secularizar<sup>8</sup> a educação e substituir a administração jesuíta no campo educacional.

Com a introdução da laicidade e pelo intermédio do Estado na educação, o professor deixa de ser ligado à Igreja Católica e ao ensino religioso e passa a ser contratado pelo Estado como funcionário, que impõe um método de ensino autoritário pautado na disciplinarização e na poda da criatividade dos alunos. O exercício da docência passa por um processo de estruturação e regulamentação, e desta forma, o primeiro curso de formação foi instituído em 1820. Para ser professor era preciso seguir certos requisitos que iam desde uma idade mínima de 30 anos até a aquisição de conhecimentos mínimos para lecionar, critérios estes que anteriormente eram ignorados.

Essas mudanças transformam a figura do educador, antes carregando um forte teor de autoridade, em um ser visto como peça cen-

2 Ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo. Foi criada em 1534 pelo padre Inácio de Loyola e oficialmente reconhecida pela Igreja a partir do papa Paulo III, em 1540.

3 Também chamadas de reduções, foram os aldeamentos indígenas organizados e administrados pelos padres jesuítas no Novo Mundo, como parte de sua obra de cunho civilizador e evangelizador.

4 É uma forma de cristianismo que se originou com a Reforma Protestante do século XVI, um movimento contra o que seus seguidores consideravam erros da Igreja Católica. Os protestantes rejeitam a doutrina católica romana da supremacia papal e dos sacramentos, que fazem parte da liturgia da Igreja Cristã e por isso ocupam posição de destaque na prática de fé.

5 Jurisdição eclesiástica da Igreja Católica em Roma.

6 Suprema e Sacra Congregação da Inquisição Universal foi fundada pelo Papa Paulo III em 21 de julho de 1542, com o objetivo de defender a Igreja da heresia.

7 Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras (13 de maio de 1699 – 8 de maio de 1782) foi um nobre, diplomata e estadista português. Foi secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I (1750-1777) tendo administrado suas decisões políticas sob forte viés iluminista.

8 Deixar de pertencer a uma ordem ou à vida religiosa

tral para o processo de ensino aprendizagem em que se desconsidera a identidade e singularidade dos alunos, que são reconhecidos como figuras passivas e vulneráveis, com pouco arsenal teórico e poucas experiências relevantes à contribuição da educação e formação.

O professor tem um papel social, pois é visto como possuidor do conhecimento que organiza momentos de ensino para transmissão de normas de conduta, princípios morais e éticos que se esperam do sujeito para a vida em sociedade. O professor precisaria ser uma figura respeitável, cautelosa e sensata de modo a encarar esta transmissão de conhecimentos, normas, condutas, valores e princípios como uma missão para moldar a coletividade de acordo com a época e sociedade vigentes, possuindo plena autoridade sobre o aluno (Pereira; Pereira, 2018).

Nasce, então, o modelo de escola tradicional que configura o imaginário clássico e coletivo em seus arquétipos: cadeiras enfileiradas para uma visão panorâmica de todos na sala permitindo maior controle do professor, horários de entrada e saída pontualmente contados, uniformização das vestimentas, métodos de avaliação através de provas, recompensas e castigos como incentivo e punição, respectivamente, privação ao uso de banheiros ou atendimento de outras necessidades durante o período da aula, dentre outras regras que construíram o sistema tradicional e, em uma escala contemporânea, são questionados para a integração de modelos de ensino mais participativos para os alunos.

#### A contribuição foucaultiana para o entendimento da dinâmica da Educação

Michael Foucault, em sua obra, traz uma análise crítica a respeito do sistema de ensino tradicional ao fazer um paralelo entre as escolas, o exército, as fábricas, as instituições asilares e os presídios e, desta forma, contribuindo brilhantemente para o entendimento da dinâmica disciplinadora do modelo escolar tradicional. Ele descreve tais instituições como explícitas estratégias de *vigilância* e *docilização* dos corpos dos sujeitos tidos como objetos que podem ser adestrados e modificados de acordo com os interesses do meio social. Ainda segundo Foucault, tal *docilização* de corpos possui um objetivo político e econômico que tem por finalidade alcançar o lucro através da força de trabalho da grande massa, dessa forma, centralizando o poder em uma pequena parcela da sociedade. Para explicar este fenômeno, Foucault, em sua obra *A história da sexualidade humana* (1977), introduz o conceito de biopoder, ou seja, o poder sobre a vida.

O poder sobre a vida instala-se como modo de administrar populações, levando em conta sua realidade biológica fundamental. Através dele, estabeleceu-se em nossas sociedades, desde o século XVII, um contingente significativo de conhecimentos, leis e medidas políticas, visando ao controle de fenômenos como aglomeração urbana, epidemias, transformação dos espaços, organização liberal da economia (Furtado; Camilio, 2016, p. 35).

Outro conceito bastante importante para tal movimento é a *medicalização*, que se trata da influência médica de forma direta em questões que são exclusivamente de cunho social e cultural, reforçando as ideologias de poder, tentando medicar aquilo que não necessita de ação da Medicina. O professor atua enquanto uma extensão do poder do Estado reforçando tais fenômenos e reproduzindo nos alunos ações e atitudes de cunho medicalizante a fim de retirar dos detentores do poder a responsabilidade acerca das dificuldades de aprendizado ou de comportamento apresentadas pelos estudantes, que são culpabilizados pelo fracasso escolar que vai muito mais além de condições patológicas (Zorzanelli; Cruz, 2018).

É importante ressaltar a diferença entre a medicação e a *medicalização*. A primeira, de modo geral, é importante auxiliar no processo de aprendizagem quando bem administrada e avaliada. O uso de medicamentos é uma forma eficiente e parte do tratamento de transtornos de aprendizagem quando estes são detectados de forma ética levando em conta laudos emitidos por equipe multiprofissional que analisa os aspectos convaléscentes da queixa escolar. Para um diagnóstico correto, é importante analisar quais sintomas estão atrapalhando determinados aspectos da vida do aluno, os diversos ambientes em que eles, os sintomas, se manifestam e como se manifestam. É necessário também averiguar quais dores estão presentes para esse aluno como um ser humano completo e não apenas como um estorvo o qual o sistema escolar tem uma queixa.

Essa defesa à forma exemplar do uso de medicamentos vem de um lugar contemporâneo de banalidade e de caça a motivos de exclusão de alunos tidos como problemas por suas instituições de ensino. As primeiras duas décadas dos anos 2000 vieram com vários *booms* sociais<sup>9</sup>, e dentro da área educacional, alguns foram relacionados aos transtornos de aprendizagem, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hipe-

<sup>9</sup> A expressão tem como propósito exemplificar, através de metáfora, um dado crescente mensurado na época envolvendo questões sociais.

ratividade (TDAH)<sup>10</sup>, e mais atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) espectro autista<sup>11</sup> como um todo, que rebarba em reformas da construção do espaço das salas de aula e formação de profissionais em educação especial e inclusiva. Porém, dentro desse aspecto de booms sociais, houve, em conjunto, de modo torrencial, a liberação de laudos fracamente elaborados visando a introdução de medicamentos para minimizar, ou excluir, comportamentos vistos como inadequados ou inadmissíveis por pais ou escolas de seus filhos e alunos. O complemento da medicação aos tratamentos adequados aos casos se tornou abusivo a crianças e adolescentes por aproveitar os efeitos colaterais das medicações como fator de controle de suas ações tornando os corpos dóceis e submissos.

A escola é um exemplo primordial quando o assunto é produção de subjetividades, pois é um local onde a criança passa grande parte de sua vida e, em muitos casos, é o primeiro local de socialização e contato com indivíduos fora do círculo familiar. Esse atravessamento de subjetividades e interações sociais ligadas aos vínculos afetivos de amizades, de aluno-professor e dinâmicas sociais que englobam frustrações e contato com normas sociais, as quais podem não ter sido passadas por instrução parental, quando em um ambiente limitante, engessado e arquitetado para o sucateamento intelectual em benefício da produção de mão de obra barata posteriormente, acaba por formar cidadãos engessados e sem criatividade, processo que é violentamente atravessado pelas regras impostas pela instituição e por força estatal em um momento de formação da personalidade e identidade.

### Impasses da Educação brasileira

A educação tem passado por uma grande crise política, econômica e social sem precedentes. O país atravessa um cenário de baixos investimentos de insumos por parte do Estado, culminando em condições precárias ao ensino, como infraestruturas impróprias para o desenvolvimento de atividades, falta de materiais didáticos de qualidade, superlotação de salas de aula e baixo investimento em profissionais.

Essas intempéries causam uma sobrecarga de trabalho nos professores que, tendo em vista a implementação da metodologia do Novo

10 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Transtorno de base neurobiológica com sintomas de falta de atenção, impulsividade e inquietação.

11 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Ensino Médio<sup>12</sup>, têm-se obrigado a ministrar disciplinas nas quais não possuem formação específica. Soma-se a isso a falta de envolvimento dos pais e responsáveis dos alunos no processo de formação e integração dos ambientes escolar e de casa, o que dificulta a comunicação entre família e escola contribuindo para um desfecho trágico e o não desenvolvimento autônomo do estudante. O professor não tem tido acesso a uma formação que englobe as necessidades que a sociedade moderna apresenta. A tecnologia e os avanços da ciência, da informação acelerada e imediatista transformaram o ser humano e os meios que frequentam, dentre eles a escola, enquanto uma amostra do período histórico vigente, apresentando-se enquanto um dos indicadores dessas transformações.

José Augusto Pacheco, professor, pedagogo e fundador do projeto Escola da Ponte<sup>13</sup> traz uma reflexão que ajuda a entender os desafios que a educação tem enfrentado. Segundo Pacheco (2007), “não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX”. Ou seja, existe um grande conflito que precisa ser elucidado acerca da ambientação do ensino, as técnicas, os conteúdos e levar em conta o contexto histórico-social dos alunos.

Em oposição ao que se tinha no passado, a figura do professor atualmente está cada vez menos valorizada, causando grande nível de sofrimento à classe que se vê em conflito de forma recorrente. É importante ressaltar que a centralização da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem durante o século XIX é algo que impacta negativamente o processo de formação da autonomia do aluno que, neste período, é caracterizado por uma postura passiva no processo de ensino. Porém, atualmente, o outro extremo foi alcançado em relação ao docente, que vem enfrentando dificuldades para desempenhar seu papel frente às mudanças ocasionadas por medidas legais, conflitos geracionais e sociais refletidos na didática do ensino.

Trabalhar com a educação envolve muito mais do que simplesmente formar os alunos para a vida acadêmica e para o mercado de trabalho. No labor educacional, o professor se depara com vários reflexos das mazelas da sociedade, é atingido por múltiplas vivências e aca-

---

12 Instituído pela lei federal 13.415 de 2017 durante o Governo Michel Temer (12 de maio de 2016 a 1º de janeiro de 2019). Visa a flexibilização das disciplinas do ensino médio brasileiro estabelecendo disciplinas obrigatórias e disciplinas opcionais, dentre as quais o estudante deve escolher conforme aptidão e aumento da carga horária do período letivo.

13 Escola portuguesa fundada na década de 1970 com influência dos pensamentos das escolas democráticas e de educação inclusiva e integral. Tem como princípio o ensino da solidariedade, cidadania e autonomia dos corpos docente e discente.

ba por ter sua subjetividade afetada por isso. Violência, uso de drogas, abandono parental e poucos recursos financeiros por parte das famílias dos alunos são alguns dos múltiplos fatores que atravessam o professor em seu ofício e contribuem diretamente no processo de enfraquecimento deste sujeito. Para se entender as circunstâncias de adoecimento do professor no exercício de sua atividade é preciso que esteja claro que a função de educar é um trabalho como qualquer outro. Assim como administradores, vendedores, marceneiros, médicos e psicólogos, o professor trabalha transformando a natureza, contribuindo com o desenvolvimento do meio social.

O trabalho confere um significado à vida do trabalhador e possui a capacidade de integrar à identidade social de cada indivíduo, da qual depende muito de sua autoestima e autoconceito. Desse modo, se constitui como um importante fator para a saúde dos sujeitos, para o seu desenvolvimento emocional, moral e cognitivo, assim como para o seu reconhecimento em sociedade (Figueiras; Hipert, 2007 *apud* Nascimento; Seixas; 2020).

A partir de pesquisas epidemiológicas reconhecidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), tem-se verificado a relação das atividades laborais e das condições de trabalho com o desenvolvimento de quadros psiquiátricos, que vêm como consequência da exposição a situações estressoras associadas às atividades desenvolvidas no ofício e que perpassam os processos de trabalho, influenciando nas relações que o sujeito estabelece, além de consequências intelectuais e cognitivas (Nascimento; Seixas, 2020).

Compreendendo a escola enquanto um local produtor de traumas e para muitos como local de trabalho, é possível defini-la como um ambiente que causa extremo estresse, em que os professores se veem obrigados a lidar com tudo isso, precisando ao mesmo tempo se envolverem com suas obrigações pedagógicas, trabalhistas e institucionais e, simultaneamente, sentem-se na obrigação de zelar pelo bem-estar emocional de seus alunos, que, muitas vezes, recorrem ao educador como ponto de segurança por não possuírem o apoio necessário junto a seus familiares. A função de educar vai muito além de compartilhar conhecimento: o aluno confia em seu professor, deposita nele grande responsabilidade. Mas será que o professor está preparado para lidar com isso? Quais meios de enfrentamento a classe tem buscado para administrar essa sobrecarga?

## Síndrome de Burnout e outras patologias ocupacionais

O estresse ocupacional e os esgotamentos físico e emocional causados por uma disfunção organizacional têm se tornado muito comuns não somente entre a equipe escolar e o professor, mas entre todos os profissionais expostos a uma jornada laboral que exige do trabalhador a criação de mecanismos de enfrentamento frente a situações estressoras. No que se refere ao adoecimento provindo dos meios organizacionais, muito tem se falado a respeito da Síndrome de Burnout, conceito que tem ganhado maior atenção dos pesquisadores e que é caracterizada como a síndrome do esgotamento profissional e que funciona como uma resposta a fatores estressores no ambiente de trabalho.

Intensificação das atividades laborais, sobrecarga de trabalho, política de metas humanamente inatingíveis, baixa remuneração, o não reconhecimento profissional e disfunção organizacional<sup>14</sup> são alguns dos fatores que colaboram para o desenvolvimento de quadros de sofrimento mental, podendo evoluir para patologias adquiridas no processo de trabalho. Seguindo esta lógica, a Síndrome de Burnout acomete o sujeito a partir de três fatores: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal.

A exaustão emocional ocorre na medida em que há carência de energia, entusiasmo e o sentimento de que os indivíduos já não têm mais condições de enfrentar os estressores aos quais estão submetidos no trabalho. O segundo fator do burnout, a despersonalização, diz respeito ao distanciamento afetivo e pessoal promovido pelo indivíduo, podendo ser constatado por meio de comportamentos e atitudes negativas, cinismo e indiferença do indivíduo em relação a clientes e ao ambiente laboral. Por fim, a diminuição da realização profissional está atrelada ao fato de que o sujeito, geralmente influenciado pela exaustão emocional e despersonalização, faz uma autoavaliação em que tende a perceber diversos aspectos negativos sobre a sua vida profissional (Maslach; Jackson, 1981; Maslach; Leiter, 1997; Maslach *et al.*, 2001, *apud* Cardoso; Baptista; Souza; Junior, 2017, p. 3).

Os sintomas da síndrome podem ser de ordem emocional, comportamental ou até mesmo psicossomática. Afetam de forma impor-

---

<sup>14</sup> As disfunções organizacionais são doenças ou patologias que contribuem para a deterioração da empresa e estão localizadas nos objetivos, na estrutura, nos subsistemas comportamentais e tecnológicos e no relacionamento entre a organização e seu meio ambiente (Souza, 1980).

tante o desenvolvimento das atividades do sujeito e podem passar o ambiente de trabalho trazendo prejuízos nas relações interpessoais e sociais do indivíduo que tende a apresentar grande nível de irritabilidade, rebaixamento do humor, cansaço físico e nível de ansiedade elevado. Dentre os sintomas psicossomáticos, ou seja, aqueles que ultrapassam o campo emocional e se manifestam de forma física, estão a hipertensão, gastrites nervosas, úlceras e até mesmo o alcoolismo (Cardoso; Baptista; Souza; Junior, 2017).

Segundo pesquisas, há uma parcela de profissionais que está mais propensa a desencadear esta condição de Burnout, principalmente aquela que lida diretamente com o atendimento ao público e aquela ligada à educação, assistentes sociais e profissionais da saúde (Cardoso; Baptista; Souza; Junior, 2017). Outras psicopatologias atreladas ao exercício das profissões voltadas para a área de educação são os transtornos do humor e ansiosos.

Os diversos manuais psicopatológicos apontam que o desenvolvimento de um episódio ou transtorno depressivo ou ansioso depende de fatores biopsicossociais, ou seja, para o desenvolvimento de um caso psicopatológico, aspectos genéticos familiares e propensão biofísica são analisados, assim como aspectos emocionais e fatos sociais, ou seja, o meio em que o indivíduo está inserido colabora diretamente para o desenvolvimento de síndromes e quadros psiquiátricos. Tomando por base a rotina em uma escola regada por fatores estressores, como violência, baixos salários e sobrecarga laboral, somada a uma subjetividade já rebaixada e com tendências ao desenvolvimento de questões de cunho emocional, temos o cenário perfeito para o adoecimento psíquico.

As consequências disso reverberam não somente no profissional que tem de lidar com suas questões emocionais e pessoais, como também influem no processo de ensino aprendizagem que é afetado negativamente pela grande onda da falta de professores que cada vez mais têm se afastado do exercício de suas atividades em decorrência de episódios envolvendo a saúde mental. Os alunos são prejudicados por conta da não frequência das aulas que, por vezes, são atribuídas a professores eventuais, quando possível.

Um fator que está diretamente ligado ao adoecimento de docentes em âmbito escolar é o grande nível de violência que tem ocorrido nas instituições. O Brasil é o país que lidera a lista de países com maior número de casos de violência em ambiente educacional. Tal estudo foi realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento



Econômico (OCDE) que, a partir de uma pesquisa envolvendo mais de 30 países, levando-se em conta aspectos sociais e econômicos, tomou por base as respostas de 100 mil professores e coordenadores, sendo 14 mil brasileiros. Boa parte dos entrevistados afirmou que, em algum momento durante a atuação em sala de aula, enfrentou algum tipo de violência por parte dos alunos, se sente desvalorizada e desmotivada a continuar trabalhando (Facci, 2019).

Qual seria a fonte por trás desse fenômeno que tem impedido que muitos possam passar pelo processo de ensino-aprendizagem de forma saudável, tanto sendo aluno como sendo educador?

Chauí (2000) entende a violência enquanto o ato de usar do constrangimento psíquico e da força física como um meio de coagir um indivíduo a portar-se de forma contrária ou diferente ao seu modo de ser ou agir, causando efeitos que vão desde a propagação de danos a si mesmo ou a terceiros, quanto à própria morte.

Charlot (2002) traz a ideia de que a violência na escola é um reflexo das relações de poder que são estabelecidas entre professor e aluno, em que normalmente o discente atua de forma violenta com aqueles que são hierarquicamente mais influentes de forma a expressar seu descontentamento com as limitações que a escola traz, ou seja, a violência tem sua causa intrínseca na sociedade e é agravada pela dinâmica escolar que, de forma predominante, constitui uma metodologia antiquada e que não se adequa às novas formas de ensinar. Este ciclo vicioso acaba por prejudicar incisivamente o educador que se vê num conflito entre acatar as ordens e os processos exigidos pelo Estado e lidar com a resposta negativa dos alunos às metodologias ultrapassadas.

### Experiência no estágio itinerante

Uma parte essencial para a formação profissional nos cursos de graduação são os estágios obrigatórios curriculares. O objetivo dos estágios é fornecer aos graduandos uma experiência teórico-prática para experimentar e vivenciar a rotina, o local e a forma de trabalho desempenhada e desenvolvida por aquela profissão em determinado ambiente. Dentre as possibilidades de estudo e atuação da Psicologia, há a área de Psicologia Escolar à qual será dedicada ênfase para agregar aos escritos presentes um valor palpável acerca do estágio desempenhado nesta área.

Normalmente, os estágios nas graduações são desenvolvidos de forma individual pelos alunos com um encontro semanal, chamado de supervisão, com outros alunos e o professor(a) responsável pela discus-

são, formulação e orientação sobre as ações planejadas e feitas para o estágio. A área de Psicologia Escolar possibilita o ingresso dos psicólogos a diferentes escolas, sejam públicas ou privadas, em distintos níveis escolares, como ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação profissional integrada ou até mesmo educação inclusiva. Desta forma, os profissionais da Psicologia podem estar inseridos em diversos aspectos do sistema educacional brasileiro mostrando a pluralidade de atuação na área.

Para desenvolvimento do estágio na área de Psicologia Escolar, ao invés do modelo individual e fixo em uma única escola, houve a criação de um grupo de alunos denominado de **Projeto Itinerante**. O diferencial deste projeto em relação ao modelo tradicional de estágio é justamente a vivência compartilhada de todos os integrantes sob uma única tutela e diretriz frente à supervisão exclusiva para o grupo com a professora responsável, e, desta forma, partilhar as vivências, discutí-las e endossá-las com maior bagagem teórico-prática.

Como anteriormente dito, o **Projeto Itinerante** não segue o modelo individual e fixo, ou seja, o cumprimento da carga horária semanal e obrigatória não precisa, necessariamente, ser feito por cada aluno sozinho e fixo em um único local durante o ano letivo. O **Itinerante** trabalha com demandas que as escolas passam para a universidade, sob intermédio da coordenadora do curso de Psicologia; por sua vez, a coordenadora repassa as demandas para o grupo **Itinerante** e a professora responsável. Com isso, não existe, a princípio, um único vínculo de local para realizar a experiência de estágio, mas, sim, uma gama ampla de possibilidades das quais podem variar o sistema (privado ou público), faixa etária dos alunos, situação socioeconômica da comunidade escolar e períodos de atuação dos alunos (matutino, vespertino e noturno) contribuindo para um aprofundamento e conhecimento da situação municipal como um todo frente ao sistema de educação.

Após a demanda ser repassada e analisada, um primeiro contato e filtro eram feitos de acordo com a demanda para entendê-la. Geralmente o primeiro contato era realizado pela professora supervisora ou uma visita à escola com alguns membros do **Itinerante** para conversar com diretor(a) ou coordenador(a) responsável, justamente para entender o pedido da escola e, ao mesmo tempo, conhecer o ambiente escolar. Esse primeiro contato era demasiado importante para passar e/ou reiterar à gestão da escola os princípios de atuação do psicólogo escolar. De forma enfática, informar que não são realizados quaisquer tipos de psi-

coterapia, individual ou em grupo, e que não se olhará as situações com viés de culpa e acusação, o famoso “aluno problema”, pois o **Projeto Itinerante** trabalha acima de tudo respaldado pelos compromissos e deveres éticos da profissão de psicólogo, assim como desconstruir essa imagem muitas vezes pejorativa para elucidar que todo ser humano é um ser único sob um viés biopsicossocial.

Conforme o projeto se estruturou ao longo do semestre, a pluralidade de escolas no município de Marília, interior do estado de São Paulo, revelou alguns aspectos similares entre si, como especificado ao longo deste texto. Em diversas situações foi possível ver alguns fenômenos anteriormente citados ocorrendo frente aos olhos dos estagiários, como casos explícitos de medicalização, tomando, por exemplo, quando a equipe de uma das escolas solicitou atendimento para uma parcela de alunos previamente selecionados pelo coordenador pedagógico que se dirigiu a este grupo como “os alunos problemas”, algo que foi questionado pelos estagiários do Projeto que prontamente buscaram desconstruir a ideia de atendimento psicológico dentro do ambiente escolar, tendo em vista que isso não é uma prática ética da Psicologia escolar tão pouco do **Projeto Itinerante** que vai contra todo e qualquer tipo de prática higienista<sup>15</sup>. A lógica da disciplinarização foi percebida em todas as escolas que tinham características carcerárias<sup>16</sup>, com grades e um sistema de vigilância sofisticado, extinguindo qualquer oportunidade do desenvolvimento criativo dos alunos.

Situações envolvendo o adoecimento do corpo docente frente aos desafios da profissão foram muito vistas durante a estadia dos estagiários nas escolas. Como relatado por diversos membros do **Itinerante**, em pelo menos cinco escolas visitadas com regularidade, um ou mais professores apresentavam comorbidades.

Finalizadas as ações com os alunos durante as visitas às escolas, os estagiários de Psicologia se juntavam ao corpo docente nas salas de convivência de professores e funcionários para que fossem discutidas as impressões e que um feedback fosse feito em relação às atividades desenvolvidas e a adesão dos alunos ao projeto. Durante essa devolutiva, os educadores compartilhavam com os estagiários as impressões,

---

15 O Higienismo, segundo Silva (2009), é um movimento organizado pela população médica que promove ações para alcançar o poder estatal a partir de intervenções sociais que visam a defesa da saúde a partir de uma medicina social que propõe uma educação higiênica, padronizando os sujeitos num único modelo aceitável, descartando aqueles que de alguma forma não preenchem certos requisitos.

16 Características repressoras aos alunos, abuso por parte das coordenações e diretoria ao controle dos discentes e forte influência ao cumprimento de regras por punições.

preocupações e angústias em relação ao processo de ensino-aprendizagem e, para além disso, traziam preocupações a respeito das relações estabelecidas entre os alunos e entre alunos e os próprios professores, sempre com muito afeto e cuidado, porém muitas vezes frustrados pois acreditavam que não estavam fazendo o máximo pelos alunos.

A principal característica dos depoimentos dos docentes era o tom de frustração ao ver, por exemplo, um aluno em uma situação de vulnerabilidade extrema ou até mesmo sofrendo por questões vivenciadas em casa por terem origem em famílias negligentes e violentas. Isto reforça a característica da escola como um local que tem por finalidade questões pedagógicas e de aprendizagem, como também um espaço em que os sujeitos são atravessados pelos mais diversos fenômenos e conflitos, tendo em vista que é um local comportando subjetividades múltiplas e distintas que impactam na convivência dos sujeitos que ali frequentam e se desenvolvem. É importante ressaltar que o afeto aplicado no ato de ensinar implica diretamente no sucesso ou não do processo de educação e na qualidade da relação entre docente e discente.

Para Henri Wallon (1879- 1962), por exemplo, a afetividade é essencial para o processo de aprendizagem. Segundo esse autor, as emoções desempenham papel importante no desenvolvimento cognitivo do ser humano, que em conjunto com o meio social prepara a criança para estabelecer as suas relações.

A dimensão afetiva que é de fundamental importância para Wallon, seja do ponto de vista da construção da pessoa, como do ponto de vista do conhecimento, é portanto marcante para o desenvolvimento da humanidade que se manifesta a partir do nascimento e estende-se pelo primeiro ano de vida da criança. Wallon explica que uma criança sadia, quando já está se relacionando afetivamente bem com o meio que a cerca, em particular com sua mãe, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que, assim, seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal (Dantas, 1992a, p. 85 *apud* Bezerra, 2006, p. 3).

Porém, o educador muitas vezes não tem arsenal teórico nem experiência prática para acolher demandas de cunho psicológico dos alunos, o que pode produzir ainda mais sofrimento dos dois lados. É neste momento que a psicologia Escolar entra em ação.

## O papel da Psicologia Escolar

Ao psicólogo escolar compete uma série de possibilidades dentro do ambiente educacional. Segundo a resolução 013/07 do Conselho Federal de Psicologia, cabe ao psicólogo:

[...] considerar as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais (Conselho Federal de Psicologia, 2007).

Ou seja, a psicologia inserida na escola busca mediar as necessidades apresentadas pelos sujeitos com as reais possibilidades apresentadas pelo meio social, contribuindo para o processo de aprendizagem procurando enxergar os indivíduos de forma integralizada e como um produto biopsicossocial, levando em consideração seus aspectos emocionais e cognitivos, sem distinção de classe e de gênero, atuando sempre para garantir a não propagação de ideologias higienistas e eugenistas<sup>17</sup> no âmbito escolar. Para isso, é necessário um olhar crítico sobre o contexto histórico em que a educação brasileira foi fundamentada, tendo em vista, de forma clara, os impasses e desafios apresentados pelas instituições na sociedade moderna (Dias; Patias; Abaid, 2014).

Desde seus primórdios, a psicologia escolar teve seus olhares voltados para os discentes. É importante ressaltar que tais ações tinham cunho biologizante e capacitista, em que a psicometria era a principal ferramenta do psicólogo dentro da escola, que recorria a este profissional para selecionar e subdividir os alunos a partir de uma lógica biomédica. A partir das contribuições de diversos autores e da criação de legislações que norteiam o trabalho da psicologia como o Código de Ética profissional, tais ações passaram a ser inaceitáveis, embora não efetivamente extintas (Dias; Patias; Abaid, 2014, p. 05). O professor então acaba por ficar de fora, por vezes, do olhar da psicologia, o que

---

<sup>17</sup> O conceito de eugenismo refere-se às crenças e práticas de melhoramento da humanidade através da genética para a criação de humanos ideais. O termo foi cunhado por Francis Galton, em 1883, no livro *"Inquiries into Human Faculty and Its Development"*.

contribui para seu processo de adoecimento. Frente a isso, é importante que os educadores recebam o respaldo necessário para enfrentar os desafios da profissão.

A criação de possibilidades para ações mais efetivas da psicologia escolar no desenvolvimento organizacional das instituições é talvez o ponto de partida para promover intervenções mais eficazes. Para isso, é importante realizar um trabalho de conscientização com a direção e equipe escolar objetivando esclarecer os objetivos da presença do profissional da psicologia no ambiente, já que muitos têm ideias equivocadas a respeito do trabalho desenvolvido. Tal concepção distorcida da ação da Psicologia foi algo bastante presente nas atividades realizadas pelos estagiários do **Projeto Itinerante**, que se depararam frequentemente com diretores e coordenadores solicitando atendimento clínico para os alunos, uma visão reducionista da profissão que é mais comum do que se imagina.

Para ir contra tais concepções de forma diplomática, a educação permanente é uma estratégia que pode ser de grande valia para a equipe escolar como um todo, uma vez que, a partir do momento que se entende o verdadeiro motivo do psicólogo na escola, as ações que se sucederão serão bem mais aproveitadas e aceitas.

Desmistificar a atuação do psicólogo também é importante pois ainda é uma profissão baseada em crenças e preconceitos que impedem que os campos de atuação se beneficiem dos serviços que o profissional pode oferecer. Escolas com modelos educacionais mais tradicionais, por exemplo, apresentam maior dificuldade para adesão das práticas da psicologia escolar. Em sua maioria, elas esperam intervenções com características clínicas buscando pela distribuição de diagnósticos e visam pela não criticidade das práticas. Os próprios professores atuantes em culturas organizacionais mais arcaicas possuem barreiras em relação ao profissional da psicologia, tendo em vista a formação de origem que não prepara o educador para certas relações ao longo da vida profissional.

### Considerações finais

O desenvolvimento do **Projeto Itinerante** possibilitou vivenciar questões reais e concretas sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente suas fragilidades enquanto sistema estruturado e gerenciado, e como isso reflete em questões de saúde mental para os membros envolvidos nesta dinâmica. Dessa forma, o adoecimento de uma parte fundamental no funcionamento da escola, o corpo docente, permeia questões

centrais de análise e pode nortear um papel significativo da atuação em Psicologia Escolar quanto à teoria e prática nos espaços educacionais.

O adoecimento de professores, enquanto classe trabalhadora, é um assunto intrinsecamente ligado às questões políticas, sociais e estruturais. E, conforme relatado ao longo do capítulo, o desenvolvimento da profissão do professor reverberou com o tempo, espaço e política da época, e que, ao longo da História, se mostrou indispensável enquanto fonte primária de autoridade, exemplificação e criticidade. Porém, as próprias questões políticas e sociais enfrentadas por toda uma população fizeram com que a docência se encontrasse em um arquétipo de projeto de sucateamento da educação pública brasileira e terceirização para o status de privada, conforme a renda social permitisse o acesso à educação de qualidade.

Como grande parte da atuação do estágio, o **Projeto Itinerante** se desenvolveu em escolas das redes municipal e estadual, os estagiários puderam presenciar o esgotamento dos professores e os sinais por eles emitidos. Para exemplificação, havia uma ocorrência significativa de faltas entre os profissionais, pouco material físico disponível nas escolas gerando frustrações, sobrecarga de trabalho em classe pela pouca aderência dos alunos às aulas e sobrecarga fora de sala de aula pelas questões burocráticas relativas à profissão, como correções de provas e trabalhos, reuniões com familiares e gestores da escola e preparação das aulas como um todo.

Muitos profissionais apresentam uma jornada extensa de trabalho, seja em mais de uma escola, dupla ou tripla jornada, para ter uma renda mais estável. Esse tipo de jornada, também comum em profissionais da área da saúde, colabora para o aparecimento de doenças mentais, como patologias ansiógenas, depressivas, fadiga extrema e comportamentos reclusos e violentos. Uma ou mais destas características foram encontradas em mais de um professor em diferentes escolas que receberam as visitas dos estagiários da Psicologia, e, com isso, a constatação de um esgotamento psíquico contemporâneo.

No projeto, assim como no estágio em Psicologia Escolar desenvolvido, há uma parte importante da atuação para entender esse problema e como ele se reflete nos âmbitos escolar e social, pois, além do estudo como classe trabalhadora, cada profissional identificado com os sinais comportamentais descritos é uma vida única e exclusiva, e como isso denota atenção e validação de sua dor. Por conta do setting terapêutico inválido naquele ambiente e as diretrizes do código de ética do

psicólogo, a atuação terapêutica não poderia ser ministrada na forma tradicional de atendimento clínico, mas era plausível entender as dores expostas e pensar coletivamente em ações de identificação e conscientização para as demandas observadas e relatadas através de uma busca individual sob uma perspectiva coletiva.

### Referências

- BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemática**, UFRS, 2006.
- CARDOSO, H. F.; BAPTISTA, M. N.; SOUSA, D. F. A.; JUNIOR, E. Síndrome de burnout: análise da literatura nacional entre 2006 e 2015. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 17, n. 2, p. 121-128, abr./jun. 2017. ISSN 1984-6657. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2017.2.12796>.
- CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, 2002.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº 013/07, de 13 de setembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao\\_CFP\\_nx\\_013-2007.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf). Acesso em: 20 set. 2007.
- DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 105-111, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>.
- FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 31, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5647/17146>.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.
- FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. de O.. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Rev. Subjetividades**, v. 16, n. 3, 2016. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/4800>.
- GONÇALVES, S.; DONATONI, A. R. Da história da educação: fatos e marcos em busca de (re)significação epistemológica. *In: 4º Encontro de Pesquisas em Educação*. UNIMINAS/UNIUBE, 2007. v. 1. n. 1.



- NASCIMENTO, K. B. do; SEIXAS, C. E.. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, 22 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>.
- PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e práxis**. Porto editora, 2007
- PEREIRA, F. B.; PEREIRA, A. L.. Charlot e Durkheim: apontamentos sobre a relação do homem com o saber. **Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 21, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13666#top>
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- SILVA, M. C. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação física brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SOUZA, C. C. da S. Deterioração organizacional: alguns exemplos de disfunções. **Revista de Administração de Empresas**, 1980.
- ZORZANELLI, R. T.; CRUZ, M. G. A. O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 66, p. 721-31, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0194>.

## CAPÍTULO 2

# A QUEIXA ESCOLAR E SUAS PERSPECTIVAS: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA DE ESTÁGIO

Cláudia E. Florestí Nakassima  
Vitória Oliveira Vitorino

### Introdução

O presente capítulo tem como objetivo relatar sobre as queixas escolares recebidas durante as vivências em campo como alunas do estágio, na área de Psicologia Escolar, realizado no 5º ano de graduação, mais especificamente no grupo nomeado **Itinerante** que tinha como principal proposta realizar atividades psicoeducativas em instituições escolares a partir do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. As atividades desenvolvidas variaram desde rodas de conversa, dinâmicas e atividades culturais com objetivos específicos; e que tiveram como finalidade levar até a escola temas pertinentes de interesse dos alunos com o intuito de despertar o senso crítico e de proporcionar reflexões e trocas de ideias entre alunos, funcionários e estagiários.

As idas às escolas se iniciaram em março e foram até o final do ano de 2023. Em cada escola que passamos, foram inúmeras demandas coletadas, diversos alunos ouvidos e imensuráveis queixas escolares feitas pelos diversos corpos docentes, mas, o que chamou nossa atenção foi a forma como as escolas relataram suas queixas. Algumas simplesmente declaravam seus problemas esperando que nós, como estagiários de psicologia, fizéssemos “mágica” e tudo se resolvesse.

Ao questionarmos se a escola procurou entender o porquê das queixas em questão, ou se haviam diálogos com os alunos sobre as possíveis razões de algumas atitudes e/ou o que os estavam deixando desmotivados, infelizes naquele espaço, o retorno era quase sempre o mesmo: “Não”.

Este capítulo tem como propósito levar o leitor a refletir sobre as diversas formas que o biopsicossocial interfere não somente na vida do

estudante fora dos muros das escolas, mas dentro também, afetando o social, pessoal, emocional e acadêmico, acarretando inúmeros prejuízos, sejam eles momentâneos ou prolongados, e quais seriam os caminhos que podem ser percorridos antes de se tachar os alunos como “alunos problemas”, e como entender o que se passa com esses sujeitos.

É certo que os profissionais dentro dessas instituições têm prazos e trabalhos a serem respeitados e, como todo ser humano, acabam entrando em exaustão quando situações da vida pessoal ou do próprio trabalho os deixam descontentes. Vamos apresentar sugestões de como é importante direcionar um olhar também para esses profissionais, para que a escola seja um ambiente agradável e prazeroso de se trabalhar e conviver. Ressalta-se que a escola hoje é muito mais do que um espaço provedor de conhecimento e formador, é um espaço de convivência, de interação e de troca, onde pessoas com diferentes realidades econômicas e sociais se encontram. Fato este que não devemos deixar de reafirmar sempre.

É necessário que as escolas tenham um acolhimento desses alunos a fim de compreender o que se passa, se podem auxiliar de alguma forma, e, caso seja necessário, o profissional psicólogo dentro da escola pode auxiliar fazendo os encaminhamentos de forma correta. E que deem ênfase a preservar a qualidade de vida do estudante, não somente os impactos que seus comportamentos e notas possam causar à reputação da escola e transformar aspectos biopsicossociais em algo patológico.

No decorrer deste capítulo, abordaremos mais sobre queixas e demandas advindas tanto do contexto escolar, como de cunho social. Com algumas questões ainda não tão compreendidas quanto gostaríamos, mas que relataremos como estagiários de graduação em Psicologia.

Antes de discutirmos os aspectos que permeiam a queixa escolar, é necessário compreender como começou a educação no Brasil, para ter um panorama de como os objetivos das instituições escolares mudaram ao decorrer dos séculos até chegar aos dias de hoje, para que possamos refletir sobre quais são objetivos que as escolas carregam e o que fazem para alcançá-los.

### **Recorte histórico da Educação no Brasil**

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”

A educação no Brasil passou por diversas transformações ao longo dos anos até sua estabilização no objetivo principal de garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, para que o aluno então pudesse se desenvolver, e assim exercer sua cidadania, tendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 2018). A história da educação no Brasil deu seus primeiros passos juntamente com a chegada dos primeiros portugueses no século XV. Durante o período colonial no Brasil, a educação era restrita a uma parcela da população, sendo direcionada principalmente às elites. A igreja católica tinha um papel fundamental na educação, sendo responsável pela criação das primeiras escolas e pela formação dos clérigos e membros da nobreza. As mulheres, os negros e os indígenas eram excluídos desse processo educacional.

Após a Independência, a educação começou a ser vista como um meio de formação de uma sociedade republicana. Surgiram as primeiras escolas públicas, com o objetivo de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. No final do século XIX, houve um movimento de expansão da rede escolar, com a criação de escolas primárias em todo o País. O objetivo era garantir a alfabetização da população, considerada essencial para o desenvolvimento do Brasil.

No século XX, a escola passou por importantes mudanças. A criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 trouxe uma visão mais ampla da educação, não apenas voltada para a formação escolar básica, mas também para a saúde e o bem-estar dos estudantes. Nos anos 1960 e 1970, houve um movimento de democratização da educação, com a ampliação do acesso à escola pública para diferentes camadas sociais. O objetivo era garantir a igualdade de oportunidades educacionais.

Em 1990, com a promulgação da Constituição Federal (1988), o objetivo principal da escola no Brasil passou a ser o de promover a formação integral do cidadão, garantindo o acesso a uma educação de qualidade em todos os níveis – da educação infantil ao ensino superior.

Atualmente, a escola no Brasil busca promover a aprendizagem significativa, desenvolver habilidades socioemocionais, preparar os estudantes para o mercado de trabalho e formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, tem o desafio de lidar com a inclusão de pessoas com deficiência, a valorização dos professores e a busca por práticas pedagógicas inovadoras (Oliveira *et al.*, 2013).

Referências teóricas que permearam esse processo incluem autores como Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Anísio Teixeira, que

propuseram novas abordagens pedagógicas e influenciaram a forma como a educação é pensada e praticada no Brasil.

Apesar dos progressos feitos, a educação no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, com dificuldades, como a falta de investimentos adequados, a baixa remuneração dos professores, a falta de infraestrutura nas escolas e a desigualdade de oportunidades entre diferentes regiões e classes sociais, que são alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Segundo a reportagem apresentada pela Folha de São Paulo este ano (Palhares, 2023), os dados do Censo Escolar de 2022 realizado pelo Ministério da Educação, mostram como a falta de estrutura física adequada, de materiais e de profissionais é um desafio enfrentado pelos professores das redes estaduais e públicas. Ainda, segundo eles, as dificuldades atrapalham as atividades pedagógicas e desmotivam os alunos. Ainda, 67% dos profissionais da educação declaram que os recursos financeiros recebidos foram considerados insuficientes para as necessidades da escola.

Conforme (Vieira, 2001), a estrutura e o funcionamento de uma escola dizem respeito à organização do sistema escolar. A estrutura se refere aos prédios e instalações físicas, como, por exemplo, os laboratórios, salas de aula, biblioteca etc. Já em relação ao funcionamento, por sua vez, depende da sua estrutura, isto é, uma escola para funcionar tem que ter a presença de funcionários, professores, alunos, diretores e coordenadores diariamente. Porém, a referida autora enfatiza que, para o bom funcionamento da escola, é preciso o compromisso de todos com a aprendizagem, do contrário ela não se encontrará em um bom funcionamento.

Quando a estrutura e o funcionamento são bons, uma escola tem os elementos necessários para promover o sucesso de seus alunos. É possível encontrarmos escolas com boa estrutura e mau funcionamento. Também o inverso pode ser verdadeiro. Como “a educação é uma obra que não termina nunca” (Lourenço Filho, 1940, p. 15), a busca de uma estrutura e funcionamento plenos é um desafio permanente para os que trabalham neste âmbito da atuação humana (Vieira, 2001, p. 12).

Além dos problemas estruturais e da falta de profissionais, as relações sociais que englobam todo o espaço escolar são consideradas como grande parte dos problemas apresentados pelas escolas, onde re-

latam alunos desinteressados, baixo índice de rendimento escolar, alto número de brigas entre os próprios alunos e deles com funcionários da escola de forma verbal e até física, relatos de episódios de racismo, abuso de substâncias, homofobia e preconceito de gênero, dentre outros. Uma boa infraestrutura escolar e um bom planejamento de funcionamento são fundamentais para garantir bons resultados no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos dessas instituições. Ter uma estrutura escolar não engloba somente as instalações, mas também o relacionamento entre as pessoas que ali frequentam para trabalhar ou estudar. A adequação traz muitos benefícios aos alunos e aos profissionais que estudaram e batalham para estar ali, como a sensação de bem-estar entre professores alunos e colaboradores da escola, um ambiente harmônico, podendo favorecer o desenvolvimento cognitivo e motor e ainda estimular a criatividade.

Em busca de garantir a toda a população do País uma educação de qualidade, e de pleno desenvolvimento, em que o estudante tenha a escola como um lugar seguro, de conhecimento, troca de ideias e respeito, o Governo e o Ministério têm buscado maneiras disso acontecer, então foi sancionada a lei 13.935/2019 (Brasil, 2019) que foi sancionada pelo Poder Executivo, quando propõe que um profissional psicólogo tenha atuação junto a famílias, professores, alunos, direção e equipe técnicas. Essa lei propõe que com a atuação do profissional gere melhorias ao desenvolvimento humano dos alunos além das relações professor-aluno.

#### Psicologia Escolar: definições

A Psicologia Escolar é uma esfera dentro da Psicologia que se dedica ao estudo e intervenção da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e adolescentes dentro do contexto escolar. Tem como objetivo principal promover o bem-estar psicológico dos estudantes, orientando e auxiliando a desenvolver competências emocionais, sociais e acadêmicas necessárias a fim de que alcancem sucesso na escola e no decorrer de suas vidas.

A Psicologia Escolar tem como referência conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, utilizando-os para compreender os processos e estilos de aprendizagem e direcionar a equipe educativa na busca de um constante aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem [...] (Cassins *et al.*, 2007, p.18).

Os psicólogos que atuam nessa área trabalham em parceria com educadores, pais e outros profissionais da instituição para que possam de alguma forma identificar e intervir quando necessário em questões relacionadas ao comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e de relacionamento, oferecendo orientações e apoio aos alunos, estendendo à família.

o psicólogo escolar desenvolve atividades direcionadas com alunos, professores e funcionários e atua em parceria com a coordenação da escola, familiares e profissionais que acompanham os alunos fora do ambiente escolar. A partir de uma visão sistêmica, age em duas frentes: a preventiva e a que requer ajustes ou mudanças. Desta forma, contribui para o desenvolvimento cognitivo, humano e social de toda a comunidade escolar (Cassins *et al.*, 2007, p.18).

No entanto, nem sempre o objetivo de trabalho do profissional dessa área foi exatamente esse, ressaltando que inicialmente sua presença no âmbito escolar tinha como objetivo principal realizar avaliações psicopedagógicas e encaminhar casos considerados complexos para atendimento especializado. Contudo, ao longo do tempo, a atuação desse profissional dentro das escolas se expandiu e foi se diversificando, sua inserção no meio escolar foi gradual alterando o formato de acordo com o País e seus costumes.

Atualmente o psicólogo escolar busca desempenhar um papel importante no apoio aos alunos, professores e familiares, atuando no desenvolvimento de programas de prevenção e promoção da saúde mental, combate ao bullying, orientação vocacional, estendendo tais orientações à família e a profissionais dentro da instituição. É de fato um grande avanço sua inserção dentro da área escolar, presença imprescindível na atuação dentro da saúde mental, emocional dos estudantes, assim como para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e com um funcionamento coeso, promovendo bem-estar.

Na parte prática, é esperado que o profissional designado atue nas situações descritas acima em todas as instituições escolares no Brasil onde for designado. Contudo, quando o profissional está atuando em campo, o psicólogo escolar vem sendo chamado pelo corpo docente com a finalidade de prestar atendimento clínico dentro da instituição escolar, os argumentos variam sempre entre alunos violentos, com problemas no aprendizado e/ou alunos que não atendem a expectativa al-

mejada pela instituição ou, ainda, pela família, que estão quase sempre em busca de um diagnóstico ou algo que alivie a apreensão e cesse a busca. Faz-se necessário sempre elucidar o papel do psicólogo dentro do meio escolar, que frequentemente vem sendo discutido e sendo erroneamente conceituado. Nota-se ainda que causa demasiada esperança nesse profissional, como um indivíduo que virá salvar ou consertar a situação que permeia aquele ambiente.

E surge a questão: o que vem a ser o fracasso escolar?

O termo indica que seria um problema natural e individual de aprendizagem, problemas de comportamento, baixo desempenho escolar, abandono escolar precoce ou repetência. Seriam então, demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos, em torno de alunos com dificuldades no aprendizado.

a queixa escolar localiza no estudante uma causa interna dos problemas de desempenho escolar. Seriam razões intrapsíquicas ou orgânicas que causariam os problemas de aprendizagem e disciplinares. Neste sentido, a atenção à queixa tem sido prioritariamente centrada no educando, numa perspectiva clínica, baseada frequentemente em avaliação psicométrica e médica, seguindo um modelo médico-fiscalista (Dazzani *et al.*, 2014, p. 421-428).

No entanto, o uso desse termo tem sido questionado, uma vez que pode trazer conotações pejorativas aos alunos, causando prejuízos sobre seu desempenho acadêmico e social ao longo da vida. E estudos recentes ainda revelam o predomínio da tendência à culpabilização dos alunos e suas famílias pelo fracasso escolar, ou seja, há um discurso institucionalizado que estabelece uma relação necessária entre, de um lado, o fenômeno “fracasso escolar”, e, do outro, a atuação direta da família e as características psicológicas do indivíduo. Certamente que há casos e casos, que há alunos com transtornos que dificultam seus momentos na escola e ocasionam problemas de aprendizagem; e a percepção e a investigação são essenciais para que não ocorram prejuízos aos alunos e possibilitem sem intercorrências sua convivência e aprendizado. Mas são necessárias cautela e uma investigação detalhada para não haver equívocos.

defende que o professor é um agente multiplicador do processo educativo para a saúde, tanto na atenção individual quanto coletiva desses indivíduos, devendo seguir um



modelo estruturado que possa compreender temas básicos sobre todas as fases do crescimento e desenvolvimento humano, assim como suas necessidades e/ou distúrbios nutricionais nas diferentes faixas etárias e sociais. Evidenciando na prevenção de casos mais graves, estimulando o comportamento preventivo na saúde física, mental e social. Nesse sentido, o intuito não é negar a existência de doenças e sim entendê-las de forma coerente e investigativa (Taddei *et al.*, 2006 *apud* Costa, 2012, p. 7-9).

Visto que atualmente o assunto vai além de um diagnóstico, os pais – ou até mesmo a própria escola – esperam por um laudo a fim de acalmar a ânsia por algo que explique as causas dos comportamentos dos filhos. Sem se darem conta da falta de tempo dedicado aos filhos, das horas dedicadas às redes sociais, aos aparelhos eletrônicos dados a crianças precocemente ou da falta do bom e velho brincar didático. Assim, faz-se necessário considerar não somente os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e sociais que estão envolvidos no processo de construção do saber, além de outras variáveis intra e extraescolares, ampliando o olhar não somente sobre o fenômeno chamado fracasso escolar, que é multifacetado.

A patologização nas escolas refere-se ao processo de rotular crianças ou adolescentes com problemas de saúde mental, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou transtornos de comportamento. A patologização tem sido e é criticada por sua natureza estigmatizante e medicalizante, destacando a falta de consideração das influências sociais, emocionais e ambientais no desenvolvimento e nas dificuldades enfrentadas pelos alunos. Muitas vezes, os rótulos podem levar à estereotipação, marginalização e discriminação, dificultando a inclusão e a participação plena desses alunos na comunidade escolar. Além disso, a patologização nas escolas pode estar relacionada a interesses comerciais das indústrias farmacêuticas, que lucram com a venda de medicamentos para tratar esses transtornos. Isso levanta preocupações sobre a medicalização excessiva de crianças e adolescentes, com foco exclusivo no uso de medicamentos em detrimento de abordagens mais abrangentes, como suporte educacional, terapia comportamental e ambiente escolar inclusivo.

Medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir os problemas sócio-políticos a questões individuais. Além disso, se o objeto da Medicina foi, até certo momento histórico, quase que exclusivamente a

investigação sobre as doenças, suas causas e suas terapêuticas, medicalizar um fenômeno ou acontecimento, teve por consequência patologizá-lo (Guarido, 2011, p. 30).

Atualmente, há um movimento crescente para repensar a patologização nas escolas, com um foco maior na compreensão das necessidades individuais e do contexto socioemocional dos alunos, bem como na promoção de práticas de ensino inclusivas e adaptativas. A finalidade mais atualizada é proporcionar um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades de todos os estudantes, valorizando suas habilidades e diversidades, sem rotulá-los ou estigmatizá-los.

A escola é um local onde diversas crianças e adolescentes frequentam diariamente por, em média, 9 anos. Segundo dados apresentados pela repórter Cristina Índio (2019), da Agência Brasil, na reportagem “Total médio de anos de estudo cresce no Brasil diz pesquisa do IBGE”, os dados incluídos na pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação em 2018 (PNAD Educação), divulgada no Rio de Janeiro, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constata que o número médio de anos de estudo no Brasil aumentou entre 2016 e 2018. O indicador passou de 8,9 anos para 9,3 anos em 2018. Desde 2016, essa média vem crescendo, anualmente, 0,2 ano.

Além de ser um ambiente formador e provedor de conhecimento também é um espaço de convivência, repleto de diversidade, repleto de pessoas diferentes, com ideias, culturas e experiências distintas e únicas, e essa diversidade é o que torna a convivência na escola ainda mais enriquecedora. E mesmo sendo um local voltado para o aprendizado e desenvolvimento, a escola tem se mostrado também um ambiente onde ocorre a exclusão do aluno que enfrenta dificuldades em aprender, reforçando, assim, a perpetuação do fracasso escolar. Com isso, são mantidos métodos de ensino antiquados, conteúdos descontextualizados e a divisão dos alunos em turmas consideradas fracas, médias e fortes, sem qualquer revisão do papel da escola na manutenção do fracasso.

De certo, é verídico dizer que um indivíduo que frequenta o espaço da escola é único, cada qual com sua subjetividade, um ser biopsicossocial, que experiencia e introjeta tudo que é possível capitar ao seu redor. É esperado, assim, que em algum momento isso seja refletido nos espaços que frequenta, em um lugar que passa a maior parte do seu dia e da sua vida. É necessário, portanto, um pouco mais de cautela por parte do corpo docente e profissionais que atuam dentro das instituições escolares, antes de tacharem alunos e dizer que estão fadados ao

fracasso ou que precisam de algum tipo de medicação ou laudo, pois isso irá permear por toda a sua vida acadêmica e pessoal.

Da mesma forma como o corpo docente e os funcionários adoecem, enfrentam problemas pessoais e, de alguma forma, isso acaba refletindo na sua atuação, os alunos também enfrentam, por mais que ainda sejam jovens, as dificuldades da vida ou os problemas também são refletidos na sua vida acadêmica. Há quem diz: “Há, está sofrendo porque, não sabe nada da vida inda”, “Está sofrendo por isso? Que fútil”, ou, até mesmo, “Isso é falta do que fazer, só está estudando e está assim, quero ver quando começar a trabalhar”. A partir dessas falas, estão desvalidando a dor do outro e principalmente a diferença social que os permeia.

É cada vez mais alarmante as condições de ensino, visto que, quando os profissionais chegam ao extremo da exaustão, se manifestam em forma de greve dos docentes, em que os profissionais adoecidos buscam por ajuda devido ao alto número de demandas e solicitações de auxílios por parte da direção escolar, para conter e/ou solucionar casos com alunos ditos: problemáticos, ou incapazes de aderir ao aprendizado oferecido. Nessa lógica que se situa a Psicologia Escolar e Educacional Crítica, que, ao se contrapor à visão medicalizante, propõe um debate mais amplo, no qual as dificuldades surgidas nos processos escolares das crianças devem ser percebidas não de modo individual, mas como um fenômeno complexo, alicerçado em multideterminados (Viégas; Freire; Bonfim, 2018).

Ademais, é necessário conhecer como os profissionais da saúde e da educação concebem as dificuldades das crianças e adolescentes em seu processo de escolarização. A análise dos processos de aprendizagem deve também envolver a problematização dos profissionais de educação, tendo em vista que nos cursos de Pedagogia se enfatizam as explicações psicológicas aos problemas escolares (Proença, 2004).

A esse respeito, os resultados de uma pesquisa de rastreamento bibliográfico sobre a produção em psicologia escolar/educacional, realizada por Nunes, Alves, Ramalho e Aquino (2014), revelaram que apenas 12,9% dos artigos apresentavam uma discussão que rompe com a lógica patologizante dos problemas educacionais. Já em outros estudos (Cavalcante; Aquino, 2013; Cruz; Borges, 2013), foi percebido que os psicólogos que atuam na rede pública na saúde, educação, assistência social, com demandas de queixa escolar, possuem uma prática pautada numa compreensão clínica mais tradicional focada em intervenções

isoladas em crianças, pais, professores pressupondo, assim, uma visão fragmentada da queixa escolar.

Essas queixas são entendidas como “as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar” (Dazzani *et al.*, 2014, p. 426).

Quais as perspectivas para o futuro escolar?

Percebe-se a impossibilidade de se pensar o fracasso escolar apenas por uma via de explicação, por ele ser um fenômeno multifacetado, diferente do que se vê na literatura (Cavalcante; Aquino, 2013), sendo quase sempre as queixas baseadas em situações em que o aluno possui algum déficit cognitivo, um problema psicológico e/ou a família tem uma estrutura disfuncional, é de baixa renda e inserida em um contexto social problemático.

É de suma importância haver uma parceria, um maior diálogo e uma rede entre os profissionais de saúde e os psicólogos a fim de acolher e buscar compreender as reais necessidades desses alunos, antes de seguir para o caminho do diagnóstico e da medicalização. É necessário um olhar diferenciado da escola, novas propostas de ensino e abertura para novos diálogos, com escuta dos alunos e sobre suas opiniões. E trazer para a escola novas visões e novas parcerias acarretaria em alternativa para se evitar um diagnóstico precoce e, por seguinte, um início de medicalização que poderia ocasionar novos transtornos a esse futuro adulto.

No livro, **Orientação à queixa escolar**, de Beatriz de Paula Souza (2007), nota-se a grande diferença entre acolher alunos encaminhados por escolas com ditos “problemas escolares, indisciplinados” e os métodos elaborados para entender tais demandas. Em sua grande maioria, os formatos utilizados são os mesmos e com falas parecidas do senso comum, como “não sabe nada”, “tem problema de aprendizagem”, estereotipando crianças por suas classes sociais, contextos familiares e ainda por etnias, cor e raça.

Nas clínicas escolares em que foi feito a pesquisa citada no livro Souza (2007), foram utilizados os mesmos formatos de pesquisa, contextos infantis, anamnese, conteúdos gestacionais, meio social, sem ouvir a criança e quais suas demandas, suas questões atuais.

São notadas, por exemplo, algumas lacunas que possibilitariam maiores entendimentos nas triagens realizadas:

- a) Informações mais detalhadas de acolhimentos anteriores, em que a criança pode ter relatado algum detalhe importante;
- b) Detalhes maiores da demanda, em que se possa entender o que a criança ou o adolescente estão de fato sentindo ou vivenciando, em que se encontram somente frases sucintas como um receituário médico;
- c) A percepção do psicólogo com maiores detalhes sobre o caso e como se encontra a criança.

Em sua grande maioria, baseiam-se apenas na infância através da anamnese. Neste sentido, algo que ela tenha vivido nesse momento estaria afetando o presente, num modelo freudiano e a ludo terapia. Em algumas clínicas, no entanto, apesar da realização de testes, há um extenso acompanhamento e, por muitas vezes, são confrontados testes e análises feitas incansavelmente, sem que seja emitido um laudo à esmo.

Tendo em conta de que o contexto escolar ou a queixa escolar não são trazidos para a sala enquanto análise e atendimento, em alguns casos nem mesmo a escuta da criança é realizada – como se sentiu em relação à escola, sua ansiedade perante o início desse novo ciclo em que teria que enfrentar sozinha.

Não é incomum no âmbito escolar termos profissionais com pouco preparo para enfrentar tamanhas demandas. Sejam elas emocionais ou de fato com alguma patologia ainda não observada ou recém-descoberta por pais que também procuram por um reconforto. Em algumas escolas poderemos nos deparar com profissionais exercendo a segregação, ou seja, separando de forma “prática” alunos por seus conhecimentos, por comportamentos. Fileiras extensas de alunos com mais “habilidades” para determinadas funções e outras com os “problemáticos”.

Alunos sendo convidados a abandonar a escola, supostamente por não terem condições de acompanhar o aprendizado e, por consequência, prejudicando o desenvolvimento de outros. Quando em muitos casos se houvesse uma participação mais efetiva entre escola, família e projetos psicológicos, poderiam ser elaborados programas e atividades em que atendessem as demandas dessas crianças.

Em contrapartida, sabe-se que, nas graduações, a oferta de conteúdo em relação a essas demandas é ínfima. Cada vez mais profissionais saem em busca de mais informações a respeito de novas condutas para lidar com as demandas advindas de tantos estímulos que vêm surgindo a cada dia. Lida-se também com profissionais recém-formados, ansiosos e inseguros que se deparam com casos complexos. E, na ânsia de resolver, acabam por equivocar-se, pois esquecem alguns detalhes durante o percalço que os fazem gerar um laudo e partir para um curso medicamentoso.

Freller (2004); Machado (2022); Sayão e Guarido (2004) e Souza (2007), entre outros, sugerem uma mediação no âmbito escolar que se difere do espaço de clínica, propondo uma ação coletiva dos envolvidos na ação escolar, no formato de observação participante.

### Considerações finais

No curso de graduação de Psicologia, exercendo o estágio do último ano na área de Psicologia Escolar, pôde-se observar que as demandas colhidas na maior parte das escolas chegavam até os estagiários como se fossem um pedido de socorro. E, ao questionarmos o corpo docente sobre o que ele esperava do trabalho que desenvolvíamos ali, a resposta que ficava mais explícita era a de que “consertemos” os alunos que apresentavam problemas para a escola, situações de alunos agressivos, apresentando mal comportamento, desinteressados e que de acordo com os discentes “não vão conseguir nem se formar”. Era como se tivéssemos um poder de que em alguns encontros pudéssemos tirar a essência que “atrasava” aquele aluno, que o tornava o “aluno problema”, e meramente se transformasse em um “aluno nota 10”. Parte do grupo relatava nos horários de supervisão de estágio que foi necessário elucidar mais de uma vez qual era o real papel do psicólogo na escola, e, quando explicado, era notório a expressões de desapareço.

Se nos atermos às condições atuais, temos famílias que necessitam estar cada vez mais fora de casa em busca de melhores condições de vida, e os pais que estão sendo obrigados a deixar seus filhos cada vez mais cedo em creches para auxiliar na renda familiar. Deixando seus filhos sob cuidados de terceiros e não restando muito tempo para se dedicarem, optando ainda por fornecerem sempre algum subterfúgio como eletrônicos para exercer o papel de atenção. Não sobra tempo nem mesmo para se dedicarem aos contatos escolares e/ou entenderem o cotidiano desse indivíduo no novo ciclo, sua interação com o novo e com o sujeito que está se transformando.

A literatura acadêmica é unânime quando se refere ao contexto relacionado à indisciplina, casos complexos, em que a averiguação das causas necessita entender a existência de multiplicidades de razões, sugerindo que o comportamento de crianças, em fase escolar, poderia ser mais bem compreendido se houvesse uma união de vários fatores sociais, familiares, escolares, pedagógicos e relacionais.

O que nos faz sempre ressaltar as palavras de Simone Courel, especialista em Psicologia e mestranda em Psicologia Clínica e da Saúde, quando se refere a Psicologia Escolar.

Garantir a participação dessa/e profissional na política da educação brasileira significa contribuir para uma educação de qualidade, reflexiva, inclusiva, promotora de desenvolvimento e de cidadania. Partindo do conhecimento técnico e científico, favorecer o enfrentamento dos problemas identificados no contexto escolar e contribuir para uma educação de qualidade para todas/os (Courel, 2019).

A partir da nossa experiência em campo, era notório que certas escolas, para os alunos que apresentavam problemas, estavam em busca de um diagnóstico, algo que justificasse tais comportamentos e atrasos na aprendizagem, algo que justificasse o fracasso escolar, deixando de lado totalmente o aspecto biopsicossocial daquele indivíduo.

Retirando então as responsabilidades sobre a estrutura social e econômica (CARIAS; MEZZALIRA; GUZZO, 2016). A partir desse contexto surge a medicalização, onde pressupõe-se que crianças adoecidas não aprendem, levando a produzirem diagnósticos (Collares; Moyses, 2014).

Na nossa concepção, a escola é um ambiente formador, e cada indivíduo tem a oportunidade de aprender não apenas com os professores, mas também com os colegas. A troca de conhecimento e experiências entre alunos de diferentes origens e perspectivas é uma parte essencial do processo de aprendizagem. Além disso, a escola é um espaço onde são desenvolvidas habilidades sociais fundamentais, como respeito, empatia, cooperação e compreensão. Ao conviver com pessoas diferentes, os alunos aprendem a valorizar as diferenças e a respeitar a diversidade, tornando-se cidadãos mais tolerantes e inclusivos. Os aspectos biopsicossociais estarão presentes, e, mediante agora à obrigatoriedade de um profissional psicólogo dentro das instituições escolares, ele pode desenvolver ações que acarretam a melhoria das queixas escolares, trabalhando tanto com o corpo docente quanto com os alunos. Aqui estão alguns pontos em que o psicólogo escolar pode ajudar:

1. Avaliação e identificação de problemas: o psicólogo escolar pode realizar levantamentos de possíveis dificuldades emocionais, sociais, acadêmicas ou comportamentais que estejam afetando os alunos. Essa identificação é fundamental para desenvolver estratégias de intervenção adequada;
2. Orientação e aconselhamento: o psicólogo escolar pode oferecer orientação e aconselhamento individual ou em grupo para os alunos que apresentam queixas escolares. Isso pode ajudá-los a lidar com problemas emocionais, estresse, baixa autoestima, dificuldades de aprendiza-

gem ou relacionamentos interpessoais conflituosos. Lembrando que em espaço escolar não se exerce atendimento clínico, e o profissional percebendo a necessidade de um atendimento mais profundo, pode aconselhar a procurar por psicoterapia e aconselhar os pais;

3. Treinamentos para o corpo docente: o psicólogo escolar pode fornecer treinamentos e workshops para o corpo docente, abordando temas relacionados à saúde mental, estratégias de ensino inclusivas, prevenção do bullying, gestão de conflitos e resolução de problemas. Isso capacita os professores a lidarem melhor com as necessidades e dificuldades dos alunos;

4. Programas de habilidades socioemocionais: o psicólogo escolar pode desenvolver e implementar programas de habilidades socioemocionais que visam promover o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Esses programas podem incluir atividades que estimulam a empatia, a resolução de problemas, a inteligência emocional, a comunicação eficaz e o trabalho em equipe;

5. Parceria com os pais: o psicólogo escolar pode trabalhar em estreita parceria com os pais, fornecendo orientação e suporte para lidarem com as queixas escolares de seus filhos. Isso pode incluir orientações sobre estratégias em casa, acompanhamento do progresso do aluno e aconselhamento familiar;

6. Mediação de conflitos: o psicólogo escolar pode atuar como mediador em situações de conflito, tanto entre alunos quanto entre alunos e professores. Ao facilitar a comunicação e promover a compreensão mútua, o psicólogo escolar contribui para a resolução pacífica e saudável dos conflitos.

Ao trabalhar em conjunto com o corpo docente e os alunos de uma escola, o psicólogo escolar pode desempenhar um papel valioso na identificação, prevenção e abordagem das queixas escolares, contribuindo para a promoção de um ambiente de aprendizado saudável e bem-estar emocional dos estudantes.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Capítulo III, Da educação, da cultura e do esporte; Seção I – da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Presidência da República Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos/. Presidência da República: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Uma concepção para o ensino médio**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/>



content/article?id=13561#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20tem%20por,trabalho%20e%20em%20estudos%20posteriores%E2%80%9D. Acesso em: 26 set. 2023.

CASSINS, A. M. *et al.*. **Manual de psicologia escolar /educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CAVALCANTE, L. de A.; AQUINO, F. de E. S. B.. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 353–362, abr. 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200016>.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A educação na era dos transtornos. In: VIEGAS, L. S., RIBEIRO, M. I. S.; OLIVEIRA, E. C.; TELES, L. A. L. (Orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: Editora EDUFBA, 2014. Disponível em: <https://edufba.ufba.br/livros-publicados/medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade>. Acesso em: 15 set. 2023.

COSTA, V. V. Educação e Saúde. **Unisa Digital**, p. 7-9, 2012.

COUREL, S. Agora é lei: Psicologia e Serviço Social na Educação Básica. **Revista digital: Entrelinhas**, Edição n. 84, 2019. Disponível em: <https://www.crprs.org.br/entrelinhas/71/reportagem-principal-agora-e-lei-psicologia-e-servico-social-na-educacao-basica>. Acesso em: 28 set. 2023.

CRUZ, R. M.; BORGES, L. C. A queixa escolar: Reflexões sobre o atendimento psicológico. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 31, n. 72, p. 79-87, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ce78/178076db4c50c27ee385a33e3b56a836a6aa.pdf>.

DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. de O.; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. do V.; SANTOS, G. L. dos. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 421-428, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xJJ8bKV6zB3jZ9DhHk6n6VD/abstract/?lang=pt#>.

FRELLER, C. C. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 127-141.

GUARIDO, R.. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. v. 1. p. 27-40.

ÍNDIO. C. Total médio de anos de estudo cresce no Brasil diz pesquisa do IBGE. **Agência Brasil**, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com>.

br/educacao/noticia/2019-06/total-medio-de-anos-de-estudo-cresce-no-brasil-diz-pesquisa-do-ibge. Acesso em: 29 set. 2023.

MACHADO, D. dos S.. Gênero, violência e indisciplina na escola: percepções de alunos e professores. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Porto, Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, Porto, 2022.

NUNES, L. de L.; ALVES, S. S.; RAMALHO, J. V.; AQUINO, F. de S. B.. Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 3, p. 667-682, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jt77dxRpvQ4XrscXrsgwKmb/?lang=pt#>.

OLIVEIRA, T.; VIANA, A. P. dos S.; BOVETO, L.; SARACHE, M. V. Escola, conhecimento e formação de pessoas: Considerações finais. *Políticas Educativas*, v. 6, n. 2, p.145-160, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/45662/28843/187524>. Acesso em: 20 set. 2023.

PALHARES, I. Missão Professor: Professores apontam falta de estrutura e de recursos em escolas públicas do país. *Folha D. S. Paulo*, São Paulo, 21 maio 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/professores-apontam-falta-de-estrutura-e-de-recursos-em-escolas-publicas-do-pais.shtml>. Acesso em: 28 set. 2023.

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Eds.). *Psicologia Escolar em Busca de Novos Rumos*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 83-91.

SOUZA, B. de P. S.. *Orientação à queixa escolar*. Casa do Psicólogo, 2007.

VIÉGAS, L. de S.; FREIRE, K. do E. S.; BOMFIM, F. B.. Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 133-140, jan. 2018.

VIEIRA, S. L. *Estrutura e Funcionamento da educação básica*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2001. 130 p.



## CAPÍTULO 3

# ESCOLA E SOCIEDADE: NOVOS HORIZONTES PARA A PRÁTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Lucas Daniel Loures Veiga  
Pedro Caires de Souza

### Introdução

O presente capítulo buscou refletir acerca da educação atual, levando em consideração influências históricas, a dimensão institucional da escola, o pensamento de autores engajados com a crítica à educação, a liberdade como noção norteadora para a transformação social, as próprias experiências dos escritores enquanto estagiários em psicologia escolar, a atuação da psicologia escolar e, no fim, deixamos o que pensamos ser importante para que a educação trace novos caminhos.

Ao olharmos a forma como a escola se construiu na sociedade, nota-se que ela foi utilizada para difundir e arquitetar ideologias hegemônicas prejudiciais para as vidas que habitam tais espaços. Essas noções nortearam as práticas que se instituíram nesses espaços, que, muitas vezes, foram naturalizadas e logo se preservaram sem questionamentos.

Essa práxis, além de fortalecer o domínio de classes privilegiadas, sufoca o florescimento da diversidade dentro do ambiente escolar, prejudicando as relações sociais que ali se desenvolvem, o que nos leva a pensar a função da escola e da produção de conhecimento em nossa sociedade.

Após essas reflexões, nota-se que a formatação da escola e os objetivos que ela se propõe a atingir parecem estar em desajuste. Nesse momento, se faz pertinente o trabalho conjunto dos variados profissionais escolares para a sugestão de novas práticas escolares.

### Escola e sociedade

A sociedade na qual vivemos possui uma maneira dualista de pensar. Por algum motivo, rotineiramente categorizamos, classificamos e

adjetivamos pessoas, objetos, animais, comportamentos, lugares. Olhamos com naturalidade classificações como normal e anormal, saudável e doente, bom e ruim etc. (Veronese; Machado, 2022).

Esse processo é naturalizado por meio de um intenso funcionamento social presente na modernidade. As instituições possuem grande responsabilidade em moldar comportamentos e formas de viver esperadas em determinados contextos, como igreja, trabalho, escola (Veronese; Machado, 2022). Dessa maneira, uma discussão acerca do tema das instituições, discorrendo sobre sua determinação nas subjetividades e a maneira como ela molda o que se pensa e faz, dando destaque para a escola, é importante para uma melhor compreensão de como a escola vem se constituindo ao longo de sua história.

Dentro da Psicologia Institucional, define-se como instituído as regras que se preservam no decorrer do tempo, que fornecem formas de agir no meio social. Instituinte, em contrapartida, são modos de agir que confrontam aquilo que já está instituído. O processo de naturalização faz com que os modos de agir preservados sejam vistos como naturais dentro das relações, desatribuídos de efeitos e consequências de um aprendizado sócio-histórico (Veronese; Machado, 2022)

[...] as instituições não são coisas observáveis, estáveis, e sim dinâmicas contraditórias, movimentos forjados na história, no tempo social-histórico, mas são lógicas que regulam as atividades humanas, estabelecendo o que deve e o que não deve ser feito (Lourau, 1993 *apud* Pfeil; Zamora, 2021, p. 2).

Segundo Gramsci, conforme citado por Sérgio Antônio da Silva Leite (2022, p. 4), o Estado pode ser dividido em duas partes: sociedade política e a civil. Para o autor, a sociedade civil possui como característica central sua pluralidade ideológica, cuja circulação se dá dentro das instituições civis. No momento em que as ações escolares se tornam apolíticas, esvaindo-se da análise crítica e política de suas funções dentro da instituição, a ideologia hegemônica se sobrepõe:

A função hegemônica estaria construída quando a classe dominante, através da sociedade política, conseguisse anular as contra-ideologias presentes nas instituições da sociedade civil, impondo a sua ideologia, garantindo, por este caminho, o consenso dos setores dominados, que acabariam aceitando as relações de dominação como naturais. Isto significa assumir que, na prática, os conflitos ideológicos entre os setores dominantes e os dominados da socie-

dade se dão, efetivamente, no interior das instituições da sociedade civil: nesta instância é que ocorreria, de fato, a luta de classes (Gramsci *apud* Leite, 2022).

Observando a Escola como Instituição, podemos afirmar com segurança que ela sempre revela determinada ideologia, mais especificamente, ideologias provenientes das classes dominantes da sociedade. Ideologia se caracteriza como um fenômeno de arranjo de maneiras de se compreender a forma de se relacionar humana, se manifestando em todas as relações sociais (Werneck, 1892 *apud* Leite, 2022).

Candau (2011 *apud* Pfeil; Zamora, 2021) afirma que aquilo que foi instituído na Escola, a partir de pensamentos da modernidade, desconsidera a existência de múltiplas subjetividades no ambiente escolar, pois esses modos de pensar buscam a norma, o genérico, o comum.

Desse modo, a escola tradicional vem servindo como um poderoso instrumento de massificação dos interesses capitalistas e liberais, cuja dominação mina os potenciais democráticos e libertadores que a escola pode oferecer, como sugere Brighent (2016):

A escola parece assumir esse papel de domesticação dos educandos, tornando dóceis os corpos das crianças, como afirma Foucault (2009). Padronizam-nas durante o processo de ensino, para que assim, fora do ambiente escolar, em outras instituições e na sociedade, elas também continuem perpetuando esse modelo de consciência ingênua e massificada (p. 163).

Nas diversas concepções históricas da função do processo escolar, algumas trazem a adequação ou normatização de corpos em seu âmago, como a de Durkheim (1972 *apud* Leite, 2022) e Parsons (1964 *apud* Leite, 2022), que colocam a escola como uma capacitação para a vida coletiva, colocando-se em um posicionamento que afirma que o Homem não é social por natureza, mas, sim, egoísta.

A concepção chamada de Economia da Educação, coerente com a ideologia liberal, entende que o investimento educacional é necessário para um crescimento econômico, já que um profissional maior capacitado produz mais lucro. Esse investimento na educação com fins políticos é perceptível na constituição de 1937, no Estado novo, por exemplo (Leite, 2022).

Freitag (1986 *apud* Leite, 2022), Veiga-Neto e Saraiva (2011 *apud* Pfeil; Zamora, 2022) e Althusser (1970 *apud* Leite, 2022) afirmam que a escola moderna foi moldada para disciplinar corpos e formar força de trabalho, com a finalidade de arcabouçar o sistema capitalista:

A governamentalidade moderna cria a escola – um estabelecimento educacional cuja arquitetura, gestão e técnicas pedagógicas e educacionais adotadas têm como objetivo primeiro a disciplinarização e normatização dos corpos dos estudantes (Pfeil; Zamora, 2021, p. 3).

Foi no século XVIII que temos o marco de inserção da vida humana dentre mecanismos para manutenção do poder, movimento que pode ser chamado de biopoder. A gestão de vida humana dessa forma controla o ritmo de inclusão no consumo e produção, ferramenta de grande importância para o sistema capitalista. Nesse sentido, a comunidade é considerada homogênea, necessitando de políticas para geri-la, organizá-la e realizar práticas sanitárias (Foucault, 2005 *apud* Pfeil; Zamora, 2021).

Parker (2007, 2009) em sua leitura crítica da história da Psicologia argumenta que, com o aparecimento de uma nova sociedade no início do século dezanove, era preciso o surgimento de uma nova ciência que desse conta de entender, explicar e controlar o comportamento das pessoas em um novo cotidiano de vida. Foi assim que a Psicologia surgiu no seio de uma sociedade em mudança, para responder às novas demandas sociais e econômicas tornando-se, ao longo dos anos, uma importante ferramenta de manutenção das relações de produção e reprodução da vida e a Educação passa a ser uma de suas principais vias (Parker, 2007, 2009 *apud* Guzzo; Ribeiro, 2019, p. 299).

Candau (2011 *apud* Pfeil; Zamora, 2021) observa que, dentro desse movimento de homogeneização cultural no período de construção dos estados latinos-americanos, a educação escolar cumpriu a função de difundir e estruturar a cultura hegemônica eurocêntrica.

As práticas institucionais são importantes aliadas para que se efetive a ideia de que os educandos são objetos e não sujeitos, de modo que a maneira como se organiza a sala de aula, o que pode ou não pode na escola, os horários do período escolar e todas as práticas da escola, precisam compartilhar da ideia de que os educandos não são sujeitos, buscando interditar seus corpos em cada entrelinha, a fim de criar uma subjetividade dócil, obediente e passiva, cujos atributos são necessários para a efetivação do que se define educação bancária, conceito cunhado por Paulo Freire (1987).

A organização interna dos profissionais na escola também sofreu influência dos modelos de produção capitalistas, como Fordismo e Taylorismo. Tais influências individualizam os esforços do professor, o que se

mostra negativo já que as ações na escola devem levar em consideração o aspecto coletivo da instituição, portanto, esse isolamento é um obstáculo para a criação de estratégias pedagógicas assertivas (Leite, 2022).

[...] essas condições materiais de trabalho têm resultado em um modo de funcionamento da escola que se caracteriza como ações pontuais, voltadas aos problemas imediatos, sem possibilidades de reflexão ou planejamento. De nossa perspectiva esse modo de funcionar da escola que impede a reflexão sobre a ação está na base da aparente “não mudança” apontada em muitos estudos sobre a educação escolar (Dugnani; Souza, 2011; Petroni; Souza, 2014; Dugnani; Souza, 2016 *apud* Andrada *et al.*, 2019, p. 6).

Dessa maneira, práticas como as carteiras organizadas em fileiras de frente para a lousa, longos períodos diários de aula onde só o professor fala, assuntos que podem ou não ser debatidos em aula, patologização e discursos meritocráticos que responsabilizam exclusivamente o aluno, família ou professor pelo fracasso escolar, punições institucionais, etc, refletem os controles e pressupostos individualistas das ideologias hegemônicas na sociedade que a escola fomenta. Brighent (2016) discorre sobre a maneira como a instituição escolar se organiza para moldar as subjetividades dos educandos:

A própria estrutura física da instituição, as cercas, os muros, as posições dos alunos dentro das salas de aulas (cada um em sua carteira enfileirada), a constituição de filas para manter a ordem, o panóptico, como Foucault (2009) descreve, já aguardam os educandos para moldá-los, discipliná-los e dizer a eles como seus corpos devem se comportar (BRIGHENT, 2016, p. 162).

### Educação libertadora

Paulo Freire (1987) chama de educação bancária uma educação que se caracteriza pela relação contraditória entre professor e aluno, onde o primeiro é o detentor do saber e da autoridade e, portanto, deposita o saber no segundo. Uma relação contraditória, pois o educando como sujeito, como corpo e como possuidor de uma natureza que busca sempre a ser mais, não pode existir numa educação bancária, já que para se depositar é preciso que os alunos sejam objetos vazios, prontos a serem preenchidos pelo conteúdo do educador. Freire (1987) critica esse modelo de educação:



A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 1987, p. 33).

A filosofia de Espinosa dá pistas sobre a falta de envolvimento dos alunos nas práticas da escola, bem como sobre o fracasso da educação tradicional, quando a ele é negada a possibilidade de agir e pensar, cuja negação pode ser percebida nas características da educação bancária. Espinosa (2009) diz que cada coisa possui em si um esforço para perseverar em seu próprio ser, de modo que não existe nada na coisa em si que possa destruí-la, pelo contrário, é da natureza da coisa se esforçar para perseverar em si. Em sua obra *Ética*, na proposição 6, da 3ª parte, o autor diz: “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (Espinosa, 2009, p. 53).

Esse esforço ou potência inerente a cada coisa da qual Espinosa fala pode ser vista no educando, que certamente manifestará tal potência dentro da sala de aula, buscando perseverar naquilo que ele expressa em seu ser diante de uma educação que, em contrapartida, tenta domesticá-lo, de maneira a deixá-lo dócil e treinado, o que conflita diretamente com a natureza de cada sujeito. Então, as restrições feitas ao corpo, no que tange ao que o corpo pode ou não fazer, como também naquilo que o educando é levado a pensar nas aulas, impede o movimento dialético entre o agir e o pensar necessários à conscientização.

Tal dialética pode ser melhor compreendida segundo a filosofia de Espinosa (2009). O filósofo considera o corpo e o pensamento atributos de uma mesma substância, sendo o primeiro o atributo da extensão e o segundo o atributo do pensamento. Nas palavras do próprio autor:

[...] a substância pensante e a substância extensa são uma só e a mesma substância, compreendida ora sob um atributo, ora sob o outro. Assim, também um modo da extensão e a ideia desse modo são uma só e mesma coisa, que se exprime, entretanto, de duas maneiras (Espinosa, 2009, p. 55).

Nesse sentido, corpo e pensamento são a mesma coisa expressadas de maneiras diferentes. Então, à medida que a educação bancária considera os educandos como meros objetos vazios, o que ela também faz é interditar o pensamento destes, impossibilitando o processo de

conscientização, cuja realização, segundo Freire (2001b *apud* Brighent, 2016), só se dá por meio da dialética ação-reflexão e que somente por ela poderá se alcançar uma educação crítica e transformadora da realidade.

A conscientização é ... um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 2001b *apud* Brighent, 2016. p. 166).

Espinosa (2009) diz que uma pessoa age quando esta é causa adequada dos efeitos de tal ação, isto é, quando os efeitos de uma ação podem ser compreendidos clara e distintamente pela natureza da própria pessoa e, em contrapartida, uma pessoa padece quando não é causa, senão parcial, de algo que se segue de sua natureza. Dessa maneira, quanto mais um sujeito age mais potência de pensar ele tem, porque suas ações têm efeitos dos quais ele tem certeza que foram gerados por ele e, portanto, ele pode perceber um número maior de coisas:

Digo, porém, que, em geral, quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas. E quanto mais as ações de um corpo dependem apenas dele próprio, e quanto menos outros corpos cooperam com ele no agir, tanto mais sua mente é capaz de compreender distintamente (Espinosa, 2009, p. 61).

Além do mais, a concepção da educação bancária apresenta um viés mecanicista à medida que se espera que os depósitos feitos nos alunos façam ele saber como a realidade funciona. O engano aí é tratar a consciência como se fosse réplica da realidade, como se o conhecimento não fosse aberto, passível de discussão e da interpretação de cada um sobre determinado fenômeno, o que para Freire (1987) é uma concepção equivocada já que o homem não está separado do mundo, mas sim com ele:

Esta concepção “bancária” [...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “encher” de realidade (Freire, 1987, p. 36).

A consciência, então, se dá junto do mundo e não separada dele, pois aquele que é consciente só o é, porque esteve em relação com o mundo e não porque alguém disse como funciona o mundo. Mediante a essa concepção equivocada da consciência o educando será meramente um bom reproduzidor do que lhe foi depositado e das ideologias a que foi treinado. Por fim, como não há separação entre mente e corpo, a educação bancária moldará o aluno tanto pelo pensamento quanto pelo corpo, os quais estão igualmente sujeitos às práticas da educação bancária, limitando a potência dessas duas formas de existir e, conseqüentemente, impedindo a liberdade. Nas palavras de Espinosa, o educando padecerá.

#### Ações da psicologia na escola: estágio em Psicologia Escolar

Freire e Espinosa contribuem para pensar a falta de envolvimento dos alunos nas atividades escolares, bem como a alta demanda da psicologia solicitada pelos gestores e professores das escolas. Dessa maneira, achou-se relevante trazer um breve relato com algumas perspectivas sobre os trabalhos realizados pelos estagiários autores deste livro dentro das escolas. Os estagiários cumpriram com seus estágios em psicologia escolar ou no **Projeto Itinerante**, cuja proposta foi visitar várias escolas da cidade ao longo do ano em busca de demandas e para propor ações pontuais, atendendo, principalmente, escolas que procuraram a instituição universitária para solicitar a presença da psicologia, ou em projetos fixos, em que o estagiário se manteve por um semestre ou dois em uma mesma escola promovendo ações pontuais e projetos de longo prazo. Houve também o projeto de orientação profissional realizado em escolas e, embora tenha sido feito sob a supervisão e currículo de outra área de estágio, muito da Psicologia Escolar foi utilizado em sua execução.

Durante as visitas às escolas, muitas demandas trazidas pelos gestores eram de sofrimentos psíquicos e problemas relacionais entre os alunos: depressão, ideação suicida, crises de ansiedade, *bullying* e isolamento. Houve também muita demanda no que tange ao envolvimento

dos alunos nas atividades propostas pela escola. Essa dificuldade de envolvimento dos educandos não foi só sentida pelos gestores e professores, como também foi pelos estagiários nas suas ações, ainda que buscaram nortear-se por uma conduta crítica, de maneira a criar condições para a expressão da liberdade dos educandos em suas ações. As ações buscaram manter um caráter crítico e fora dos moldes clínicos, prezando por atividades em grupos, rodas de conversa, palestras e incentivo da participação ativa dos educandos nas reflexões e práticas. Além das matérias realizadas em Psicologia Escolar nos anos anteriores da graduação, as discussões e planejamentos em supervisão foram importantes para que se mantivesse o pensamento ativo e consciente, sinalizando o que o campo trazia e analisando coletivamente cada objeto dessa observação.

No projeto de orientação profissional, no que tange à discussão sobre o mundo do trabalho, buscou-se cuidar para não deixar de fora os efeitos subjetivos que a economia capitalista e liberal tem sobre todos, bem como a inerência da desigualdade social desse sistema econômico, no intuito de provocar uma reflexão coletiva sobre os sonhos, os desejos e as necessidades expressos pelos educandos, a fim de que se pudesse ajudá-los a se emanciparem. Além disso, o projeto buscou criar espaços expressivos, por meio de jogos em grupo do psicodrama e da música, a fim de poder aumentar a escuta dos estagiários e, conseqüentemente, o envolvimento entre estagiários e educandos. Então, pode-se dizer que primeiro buscou-se o envolvimento e depois a orientação profissional em si, pois apenas fazendo dos educandos sujeitos – e para isso foi preciso cuidar para não fomentar a ideologia capitalista e liberal presentes na educação bancária, desviando-se dos caminhos tradicionais de ensino – pode-se trabalhar algo tão importante como a escolha de uma profissão em uma sociedade capitalista. Ademais, o projeto buscou dar preferência para rodas de conversa já que não seria possível fazer uma orientação individual, portanto, as discussões trouxeram temas como mundo do trabalho, sonhos, sobrevivência, sucesso, liberdade e auto responsabilidade.

Ainda que se reconheça a importância do trabalho realizado nessas instituições, já que várias das demandas possuem uma urgência por se tratar de problemas do coletivo e de alto teor de sofrimento, é importante frisar a relevância da realização de um projeto fixo e inserido na proposta pedagógica da Escola. Os temas que foram trabalhados nessas visitas são complexos e envolvem diversas dimensões do sujeito, logo, não é de se esperar um trabalho de alto impacto quando o mesmo é realizado em um curto período de tempo, sem a extensão para outros

âmbitos da instituição. É necessário a inclusão dos projetos em psicoeducação e prevenção ao sofrimento psíquico no cotidiano dos escolares por meio da adição de tais assuntos no currículo escolar, ampliando a possibilidade de expressão e diálogo, desmistificando os temas e reduzindo o silenciamento do sofrimento psicológico dentro da Escola.

O intuito de relatar questões vividas no projeto de orientação profissional, bem como as estratégias utilizadas para contorná-las, é o de mostrar que embora procurou-se atuar com criticidade, partindo de um olhar libertador para os alunos, a dificuldade de colaborar para o oferecimento de uma educação libertadora foi um desafio que demonstrou quão entranhada a educação bancária está na subjetividade de seus educandos. Para Freire (1987), tal fato não é surpreendente já que:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (p. 34).

### A Psicologia Escolar no Brasil

A partir de 1964, as políticas se voltam para economias internacionais e em setores centrais. Com a chegada das influências neoliberais, as políticas educacionais no Brasil se alinham cada vez mais com as do Banco Mundial, o qual o País é membro. Um fato que demonstra a influência de economias hegemônicas é o de que apenas cinco países membros decidiam as políticas criadas pela instituição, pela quantidade de participação no volume de caixa do Banco (juntos, os cinco somavam 38% do valor total de recursos) (Leite, 2022).

A Psicologia, assim como várias outras áreas de conhecimento, foi utilizada como ferramenta de gestão de poder no cenário escolar. Sua entrada na Escola se deu em um período da substituição de punição escolar pela tentativa de “cura” para os desajustados. Logo, o aparato técnico da Psicologia, com influência do modelo médico clínico, esteve a serviço de “endireitar” os alunos que, supostamente, causavam o fracasso escolar por meio de sua inaptidão de se incluírem na instituição Escola (Veronese; Machado, 2022).

Percebe-se então que foi por meio da individualização que se justificou o fracasso escolar, necessitando da figura do psicólogo para

lidar com as demandas psicológicas emergentes dos problemas escolares (Veronese; Machado, 2022). Sobre a atuação histórica da Psicologia, Groff *et al.* (2021) afirma:

[...] efetuando análises e práticas que reiteram dicotomias, hierarquias, generalizações e regimes de violenta subordinação, na escola e fora dela. Paradigma este que historicamente orientou, e ainda orienta, concepções e intervenções no campo da Psicologia Escolar e Educacional fundadas no compromisso em servir aos interesses da ordem social estabelecida – a ordem da dominação racista, capitalista, machista, LGBTfóbica e capacitista, cujas expressões encontramos nas estruturas sociais e em cenas do cotidiano (p. 12).

Em concordância com Firbida e Vasconcelos (2018), percebe-se que com a formação do CFP – no final da década de 70 – se iniciaram os primeiros questionamentos a essas práticas psicológicas previamente citadas. As conversas até aqui se centravam na psicometria e na formação do profissional psicólogo em cursos superiores. Entendia-se que a formação em Psicologia não se alinhava com as demandas práticas, principalmente aquelas que surgiam fora do contexto clínico:

As críticas relacionavam-se à aplicação dos testes aos educandos, destacando seu aspecto estigmatizante, ideológico e que reduziam os problemas escolares na figura do educando, da sua família, das condições socioeconômicas. Essas críticas vinham de educadores e dos próprios psicólogos (Firbida; Vasconcelos, 2019, p. 6).

Maluf e Cruces (2008, *apud* Firbida; Vasconcelos, 2018) realizaram um trabalho que revelou que os profissionais nos anos 90 estavam engajados em, além de criticar a atuação do psicólogo, sugerir formas distintas de atuação. Com o avanço das discussões a respeito da Psicologia Escolar, a teoria tanto influenciou quanto foi influenciada pela prática, ou seja, o empenho era refinar a atuação do psicólogo, sem assumir que a solução estava somente na teoria ou na prática.

Maluf (1994 *apud* Firbida; Vasconcelos, 2018) disse que um dos maiores problemas da prática em Psicologia Escolar era o uso de uma prática descontextualizada e abstrata, não concordante com as demandas reais. Essa prática reforçava a culpabilização individualizada, já que o fracasso escolar era trabalhado de forma isolada, ora com o educando, ora corpo docente ou familiares.

Por fim, cabe destacar ainda que o envolvimento político na educação supostamente implique uma preocupação do Estado com o setor. Ao analisarem-se os dados, percebem-se incoerências: o discurso político afirma desejar maior qualidade no ensino, porém, o salário médio do profissional de educação é baixo; de acordo com o Plano Decenal, 7% do PIB deve ser investido no setor de Educação, mas vê-se nos recentes governos porcentagens consideravelmente menores como 4% (Leite, 2022).

### Novos horizontes

É preciso perceber que a escola não teve grandes mudanças em seu funcionamento central. Isto é, ocorreram mudanças no discurso, já que previamente não se reconheciam as diferenças de oportunidades dentro desse ambiente, logo as políticas eram realizadas de maneira homogênea. Com as crescentes denúncias de tais desigualdades por movimentos sociais, o neoliberalismo assumiu uma estratégia diferente: a de reconhecer diferenças e assimilar todos dentro de seu funcionamento hegemônico, sem alterar as relações de forma a acomodar harmonicamente diferentes subjetividades (Walsh, 2009 *apud* Pfeil; Zamora, 2021).

Portanto, de acordo com as autoras Pfeil e Zamora (2021), o que se instituiu na Escola são preceitos racistas e colonizadores que ainda não foram deixados para trás. Logo, faz-se necessário um profundo processo de reflexão para descolonizar a prática em conjunto com um olhar ativo para deteriorar tais estruturas formadas historicamente:

Identificar os apagamentos, ocultamentos e silenciamentos presentes na narrativa hegemônica é tarefa primordial para que possamos evidenciar a normalidade, a naturalidade e a neutralidade produzidas pelos sistemas de dominação que definem quem é a autoridade do saber – quem fala, onde fala e o que se diz, e assim, propor perspectivas e metodologias transgressoras das lógicas científicas hegemônicas (Hooks, 2013, 2019 *apud* Groff *et al.*, 2021, p. 13).

Essa reflexão também poderá ser usada para repensar a maneira como se relaciona nesse espaço, onde se está e onde se quer chegar, os valores que precisam ser trabalhados na escola para formar essa sociedade que se quer atingir, sobre a função dos movimentos inseridos na escola, ou seja, reflexões que permitam que se olhe de maneira mais crítica para as políticas e ideologias que atravessam as escolas (Leite, 2022).

Sawaia (2010 *apud* Andrada *et al.*, 2019) destaca também a importância de levar em consideração a perspectiva social, histórica e institucional

dos sujeitos no momento de se pensar em intervenções e metodologias de trabalho, o que faz do psicólogo um profissional libertador, agente político de mudanças, algo necessário para garantir a emancipação dos alunos, colocando-os em posição de autores de seu próprio desenvolvimento:

O que se nota é um movimento dialético permanente e indissociável entre sujeito e meio, em que não é possível demarcar com exatidão em que medida cada um constitui e/ou é constituído pelo outro, evidenciando o caráter coletivo, datado e histórico dos afetos e das emoções (Andrada *et al.*, 2019).

Para o psicólogo escolar, sugere-se pensar na prática como ação transformadora, ação que permita a criação, que rompa estigmas e práticas colonizadoras, usando modelos teóricos-metodológicos que observem a Escola com seus múltiplos processos de subjetivação, trabalhando lado a lado com o corpo escolar, direcionando o seu conhecimento psicológico para o planejamento educacional (Firbina; Vasconcelos, 2018; Leite, 2022; Veronese; Machado, 2022). Sobre a prática do psicólogo escolar, os autores dizem:

Nossas ações, em pesquisa e intervenção, se voltam ao coletivo da escola e assumem a dialogia como perspectiva e mediação. As expressões por meio da fala e as reflexões que emergem do movimento da fala-escuta têm favorecido a ressignificação do cotidiano por educadores e educandos, e contribuído para a ampliação da consciência, entendida como novos modos de perceber, compreender e pensar a realidade em relação a si próprio, ao outro e às condições materiais (Andrada; Souza, 2015; Barbosa; Souza, 2015; Souza; Dugnani; Petroni; Andrada, 2015; Dugnani; Souza, 2016; Souza, 2016a *apud* Andrada *et al.*, 2019).

Em concordância com Souza, Dugnani e Reis (2018 *apud* Andrada *et al.*, 2019), a arte pode realizar o papel de um catalisador para a fala dentro da escola, espaço muitas vezes censurador no quesito de expressividade dos afetos e desejos. Nesse sentido, a arte sendo utilizada como mediadora do diálogo pode servir como um corte às ideologias hegemônicas dentro deste espaço, favorecendo a expressão de suas múltiplas subjetividades.

Ainda que a atuação crítica e emancipadora seja a mais clara alternativa, vale citar que tal movimentação enfrentará resistências naturais dentro do espaço escolar, já que esse processo necessita de um vínculo bem estabelecido para que se tenha adesão. Quanto a isso, torna-se neces-



sário ao profissional psicólogo a comunicação de suas intenções em relação a suas práticas, ao mesmo tempo em que se acolhem dúvidas, opiniões contrárias e resistências (Souza *et al.*, 2015 *apud* Andrada *et al.*, 2019).

### Considerações finais

No primeiro tópico buscamos discorrer sobre o impacto que a dimensão institucional tem na educação que a escola oferece. Tecemos um paralelo entre uma aparente naturalização de classificações na sociedade e em como as instituições fortalecem essas categorias para concluir que a escola, sob a influência de diferentes concepções da função escolar ao longo do tempo, vem servindo ao poder dominante como produtora de subjetividades passivas, dóceis e reprodutoras de ideologias hegemônicas.

A escola tradicional foi estruturada e tem sido usada para manter e reforçar relações de poder e ideologias de classes dominantes em nossa sociedade, provindo de influências colonizadoras eurocêntricas. Tais influências foram naturalizadas ao decorrer da história e são constantemente reforçadas, seja por projetos políticos ou pedagógicos que não debatem a função e determinação da escola na sociedade, ou práticas que são encaradas como axiomas escolares como carteiras alinhadas, educando como ouvinte, uniformes, sinal estridente, punições, entre outros. Em seguida, fizemos uma discussão acerca da análise de Paulo Freire sobre a educação tradicional, a qual ele chama de educação bancária, por ela ter como característica comum e marcante uma pedagogia mecanicista que deposita o conhecimento nos alunos como se estes fossem objetos vazios, fora de relação com o mundo. No mesmo tópico, buscamos também fazer uma intersecção entre Freire e Espinosa, a qual buscou discorrer sobre os caminhos para se alcançar a liberdade sob a ótica de uma pedagogia libertadora em detrimento dos obstáculos que a educação bancária impõe a essa tarefa.

Posteriormente, contamos um pouco da nossa prática enquanto estagiários de psicologia escolar e apresentamos algumas perspectivas sobre ela. Continuamos a análise mostrando alguns dados da escola no Brasil, reforçando que a estrutura historicamente construída da escola não teve grandes alterações, mesmo que a sociedade tenha sofrido diversas mudanças no período. Diversos conceitos como Fracasso ou Queixa escolar foram criados para se justificar a falha do processo educacional, o que acabou reforçando as características higienistas da escola no momento em que tal fracasso é destinado apenas para o aluno, família

ou profissional de maneira isolada. Continuamos a discussão trazendo como a psicologia entrou nesse contexto como ferramenta biopolítica, utilizando suas técnicas e aparatos com o objetivo de ajustamento, buscando tratar dos alunos em uma perspectiva clínica-médica, o que só ajudou a fomentar o estigma do fracasso escolar dos educandos.

Em seguida, falamos sobre o início das críticas à prática que o psicólogo escolar vinha fazendo, bem como sobre a insatisfação crescente desses profissionais com seu despreparo frente às demandas da prática que não se encaixavam em moldes clínicos e com as práticas estigmatizantes e individualizantes. Alguns autores, da Psicologia ou não, já se dedicaram a pensar em como se dão as relações da escola-sociedade, escola-política, escola-economia ou criticaram a atuação dentro das escolas. E, a partir de seus trabalhos, podemos perceber essas formas de dominação ideológica e utilizar essas denúncias para se pensar em práticas que tornem a escola um local de transformação.

Se faz necessário pensar nessas relações de maneira crítica, para que dessa forma, consiga-se elaborar práticas que quebrem com pensamento sanitário e hegemônico, fortalecendo a manifestação de diferentes subjetividades dentro do ambiente escolar, expandindo o diálogo usando diferentes estratégias para conseguir a expressividade dos afetos na escola. O psicólogo escolar deve dividir seus conhecimentos especializados com os outros profissionais para que, em conjunto, consigam formular novas formas de se pensar em Escola.

Assim, no final deste capítulo, falamos sobre a importância de se criticar continuamente as perspectivas como as estratégias neoliberais e os preceitos colonizadores, juntamente com uma reflexão sobre a escola e a Educação que se quer criar, levando-se em consideração as dimensões histórica, social e institucional de cada sujeito, para que se possa ver novos horizontes à frente, diferentes desses que somos levados a ver quando se analisa a educação atual.

#### Referências

ANDRADA, P. C. de; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, p. 1-16, 2019.

BRIGHENT, M.. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2023.

- ESPINOSA, B.. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FIRBIDA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S.. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.
- FIRBIDA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S.. O desenvolvimento histórico da Psicologia crítica no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 23, 2018.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GROFF, A. R. *et al.* Psicologia e interseccionalidade: Uma introdução. In: GROFF, A. R.; MORAES, M. C. de; ROSA, R. M.. **Formação continuada: Psicologia Escolar e Educacional na contemporaneidade**. Edições do bosque: Florianópolis, 2021. p. 10-23.
- GUZZO, R. S. L.; RIBEIRO, F. de M.. Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, p. 298-312, 2019.
- LEITE, S. A. da S.. A Psicologia e a construção da escola democrática. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YVzVvhFCygtwmp4cFnpXYRP/#>
- PFEIL, F. M.; ZAMORA, M. H.. Psicologia Escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.
- VERONESE, L. A. A.; MACHADO, A. M.. O pensamento institucionalista e a Psicologia Escolar: desassossegando as lógicas do cotidiano. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022.

## CAPÍTULO 4

# GIRASSÓIS DE SETEMBRO: REFLEXÕES E NOVAS POSSIBILIDADES SOBRE AS CAMPANHAS NAS ESCOLAS

Gabriele Medeiros Chicilia

Leonardo Dallan Calabrez

Tamyris Francine Morales dos Santos

### Introdução

O suicídio é, sem dúvida, uma problemática que assombra uma ampla gama de sociedades humanas, sendo um dado presente independentemente de variáveis econômicas, políticas e históricas, embora estas influenciem em sua intensidade. Este, de acordo com Durkheim (2019, p. 14), é definido como: “todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato, positivo ou negativo, realizado pela própria vítima e que ela sabia que produziria esse resultado”. Aqui, o suicídio será abordado a partir de uma perspectiva integralista, ou seja, com múltiplas origens que se correlacionam, sobretudo, as que envolvem os campos da emoção, dos sentimentos e do sujeito em sociedade. É válido ressaltar que:

Nos humanos, a auto eliminação pode servir a uma variedade de propósitos, mas seus propósitos declarados geralmente se originam do léxico diário da emoção, da memória e do pensamento. Por exemplo, quando bilhetes suicidas são examinados, eles tendem a ter mensagens que enfatizam a pesada carga de viver e a conceitualização de um futuro estado de existência (ou não existência) em que essas cargas serão retiradas (Joiner *et al.*, 2002 *apud* Hayes; Strohsahl; Wilson, 2021, p. 9).

Essas multiplicidades, que se correlacionam, dificultam o alcance de um denominador comum sobre as causas, assombram o assunto e o dispersam do cotidiano que possibilitaria a discussão de forma preven-

tiva. Não muito diferente do que permeia toda a saúde mental no Brasil, que, dentre seus encaixes, historicamente, demonstra que o desconhecido foi responsável por segregar e dizimar.

O movimento de pensar sobre si, sobre as próprias ações e, sobretudo, sobre a própria identidade é, muitas vezes, penoso e custoso ao sujeito. Porque o pensar de forma integral sobre si exige entrar em lugares desconfortáveis, lugares onde se busca evitar pelo alto custo de colidir com uma realidade muitas vezes dolorida.

Não é incomum identificar entre os jovens e adolescentes aqueles que pouco conseguem falar sobre como estão se sentindo em determinado momento ou como nomeiam o que sentem quando não se sentem bem, quando muito, é possível identificar relatos que atribuem nomes aos sentimentos, como “estou triste”, “estou angustiado”, entre outros. No entanto, é igualmente comum observar quantos jovens não conseguem descrever seus estados corporais relacionados ao que estão sentindo, como efeito de regras morais aplicadas em si próprios com base nas suas histórias de vida (Guilhardi, 2007).

Tais regras presentes na vida dos indivíduos com seus próprios sentimentos, as quais pressupõem uma polaridade moral entre si, limitam sua habilidade em reconhecer suas próprias emoções e sentimentos, especialmente aqueles que “não devem ser expressados”, deixando os sujeitos insensíveis a outros fatores que indicam o contrário, ou seja, que indiquem que os sentimentos não têm, em si, uma hierarquia, sendo aspectos naturais da existência humana e de qualquer outro organismo (Silvaes, 2012).

Quando nos referimos à saúde, enfrentamos o desafio de um sistema único idealizado para articular e integrar ações adaptadas às especificidades de cada território, com a premissa de integrar diferentes áreas do conhecimento. Essa integração acontece na tentativa de corrigir aspectos históricos de negligências com a população, permitindo cuidados, prevenção e promoção em saúde. A partir desse breve contorno, o desenvolvimento dos subcapítulos a seguir tem a intenção de relacionar a saúde mental e o suicídio em seu contexto histórico com as práticas atuais e as percepções descritas a partir das vivências de estágio escolar durante a graduação de Psicologia.

### Aspectos sociais da saúde mental no Brasil

Caracterizar uma assistência de qualidade a pacientes psiquiátricos no Brasil é algo relativamente novo. A conquista dos direitos quanto aos

cuidados necessários e o reconhecimento do sofrimento psíquico foram se moldando com o passar do tempo e das lutas que marcam essa história.

Neste tópico, discutiremos os diversos momentos em que o Brasil impôs regras de postura e disciplina com o intuito de homogeneizar a população de acordo com as “lideranças” de cada época. De maneiras diferentes, os resultados almejados são semelhantes, e, quando comparados entre si, foram barbáries aplicadas à custa de uma minoria.

No fim do século XIX e início do século XX, deu-se início ao que se entendia como um novo método de cuidar da população, educando e ensinando novos hábitos: o “movimento higienista”. Diversos “higienistas” tinham como referência a ideia de que a falta de educação e saúde da população era responsável pelo atraso do Brasil em relação à Europa. Júnior (2008) cita que a composição se fazia por várias frentes políticas e vários métodos de intervenção que iam desde a “democratização da educação” até a segregação (correntes de Eugenia).

Não muito distante dessa época, temos a criação do primeiro manicômio/hospital psiquiátrico, o Hospício D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Figueirêdo, Delevati e Tavares (2014), em 1912, foi decretada a primeira Lei Federal de Assistência aos Alienados, responsável por aumentar a criação de locais destinados aos doentes mentais. A partir de uma disciplina “produzida socialmente” na tentativa de normatizar comportamentos passíveis de intervenções, através da atuação da higienização social, houve um aumento de 213% da população internada em manicômios, o que perdurou por vários anos.

A emergência da reforma Psiquiátrica no Brasil, iniciou-se no final da década de 1970, com a constituição do Movimento dos Trabalhadores da Saúde Mental (MTSM), a partir de denúncias contra as violências em asilos e as péssimas condições de trabalhos dentro dos manicômios/instituições psiquiátricas (Zambenedetti; Silva, 2008).

Observando todos os percalços, principalmente a história da loucura, as diferentes funções das instituições de saúde mental,<sup>1</sup> é possível contrastar um longo período de tempo com ideais que giram em torno de uma mesma ideologia retrógrada e segregacionista, ideais que muito pouco mudaram em sua centralidade.

1 A recolha dos loucos, de minorias que se isolavam e eram “mantidas” pelo poder público, evidenciam um modelo de limpeza ideal para a sociedade.

Em 1964, deu-se início a uma fase da história do Brasil que reverbera até os dias atuais, principalmente em sua política e práticas em relação à educação e saúde mental. Werebe (1997) traz em seu livro que foi o início de uma época negra na história, com duração de 21 anos e um regime de violenta repressão e arbitrariedades. Movimentos estudantis, integrados por vários jovens, destacaram-se contra a opressão do regime militar a partir de grupos revolucionários de esquerda; de manifestações culturais com artistas e de grupos envolvidos que também sofreram represálias, levando muitos ao exílio.

Para além dos Atos Institucionais que compuseram os mecanismos do governo, Werebe cita que o Decreto-lei 477 trouxe o terrorismo às redes de ensino e, entre os termos desse decreto, cita como “infração de disciplina” por parte de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular: “aliciamento e incitamento à greve”; “atentado contra pessoas, bens ou prédios”; “uso escolar para fins de subversão”. Em meio a um cenário degradante, com uma economia ainda mais decadente, frente a uma taxa de desemprego com índices alarmantes.

O golpe militar propusera-se a lutar contra os movimentos subversivos (de esquerda) e contra a “corrupção” vigente no país. Ora, com a ditadura militar a corrupção não só continuou, mas atingiu níveis jamais vistos. Porém, as denúncias dos casos envolvendo os “novos donos” do poder só vieram a público ao final da ditadura, pois a censura impedia que eles fossem divulgados antes (Werebe, 1994, p. 80).

Houve progressos na educação, do ponto de vista quantitativo, ao contrário do qualitativo, que o faz e desfaz recorrentes, visando custos e benefícios. Entre as diversas reformas, ao final da ditadura militar, o apoio da burguesia foi enfraquecido e questionado pelos setores intelectuais e populares. O regime militar posicionou-se favorável ao ensino privado, com diversos incentivos fiscais em meio às inúmeras dificuldades financeiras. Em contrapartida, a deterioração do ensino público, sem recursos e em condições precárias, com professores mal remunerados. Quando obtiveram o direito a greves, isso teve como consequência longos períodos sem aulas, resultando em inúmeros fenômenos de transferências em massa de alunos migrando da escola pública para particular, que puderam ser observados.

Essa situação foi aproveitada pelos privatistas para reforçar o slogan de que o público é ruim, desorganizado e ineficiente. Aliás, multiplicaram-se os ataques à escola pública, como se as deficiências que apresenta lhe fossem inerentes, quando elas decorrem do abandono de que é vítima por parte do poder público (Werebe, 1994, p. 92).

Somos, como sociedade brasileira, o resultado dos resquícios de grandes fatos da história do Brasil. Se, por um lado, temos a possibilidade de evoluir a partir de grandes conquistas, também nos ocorre um atraso consequente do enraizamento de práticas erradicadas, práticas estas que ideias retrógradas insistem na tentativa de se tornarem atuais. Na escola não é diferente, pois é perceptível o medo e o preconceito em relação à dita loucura, às posturas disciplinadoras e à medicalização que atualmente dão conta de ser construtoras da regressão em todos os aspectos da história. Assim:

[...] tivemos como intuito trazer para discussão e reflexões acerca da patologização e da Medicalização da vida que se estende por todas as esferas sociais, porém, foi na escola que se concentrou nosso maior interesse. A palmatória tradicional que era usada como instrumento de violência para corrigir os “desobedientes”, deu lugar à palmatória química que com o mesmo objetivo opera para silenciar o corpo e dominar a alma, não mais com agressões físicas aparentes, mas com uma lógica capitalista que violenta simbolicamente e desconsidera os problemas sociais e políticos (Colombani, p. 119, 2023).

Assim como supracitado, a necessidade de controlar os comportamentos fez história e ainda se faz presente nos dias atuais, considerando os mais diversos comportamentos como rebeldia ou patologizando-os em busca de uma possível solução/cura. Laudos e relatórios são enviados aos pais, por vezes, relatando que a criança não aprende “no tempo certo”, “é muito agitada” e “atrapalha a aula”. Os pais buscam entender o que está acontecendo de errado, e a rede silenciadora do desenvolvimento de uma criança vai se revelando.

#### O suicídio: do tabú à prevenção

Observar os ambientes nos quais os indivíduos se inserem, sobretudo aqueles cujas estatísticas apontam maior grau na taxa de suicídios, é um fator indispensável para esse estudo. De acordo com dados



colhidos num período de 1990 a 2019: “No grupo de 15 a 19 anos, o número de óbitos ficou estável: 13.252 (174,5/100 mil; II 95% 170,5-178,8) em 1990 e 14.303 (171,5/100 mil; II 95% 163,2-179,8) em 2019” (Malta *et al.*, 2021, p. 4071). Conciliando os pontos apresentados, é possível estabelecer uma relação entre a alta taxa de suicídios em jovens de idade escolar e a forte carga emocional vivenciada durante esse período, sobretudo dentro das escolas.

Em ascensão em diversos países, sem relação direta com causa, idade, contextos sociais, o suicídio é considerado multifatorial. Segundo Gianvecchio e Jorge (2022), os sistemas de saúde possuem bancos de informações fomentados através de políticas públicas, mensurando informações com alta precisão, por tratar-se de uma ferramenta que constata e quantifica fatores passíveis de investigações qualitativas.

A partir desse ponto, a prevenção está inteiramente ligada às estratégias de informações. De acordo com Feijoo *et al.* (2023), veiculações de campanhas publicitárias, criação de núcleos de atendimentos a pessoas em risco de suicídio e seus familiares, foram pautadas em dois grandes eixos, saúde pública e coletiva, através da coleta de dados epidemiológicos e na saúde individual, sendo exemplos de estratégias voltadas à criação de ações em núcleos pautados em transmitir principalmente conhecimentos, ligadas ao sistema de saúde, que são de suma importância para seus usuários.

A importância do conhecimento se traduz em não reduzir e limitar as notícias, causas e demais situações de forma reducionista e desamparada quanto à realidade dos tratamentos. Os números refletem a falta de medidas que relacionam prevenção com cuidados reais. E não podemos desconsiderar, assim como Feijoo *et al.* descrevem como fatores predisponentes (genéticos, ambientais, biográficos, entre outros) e os fatores precipitantes (que se referem aos acontecimentos temporalmente próximos ao ato e as variáveis que possivelmente poderiam desencadeá-las); ou seja, a multiplicidade têm de ser considerada e, se feito dessa maneira, a depressão, alcoolismo, esquizofrenia, transtornos de personalidade também configuram com um olhar atento, na perspectiva psiquiátrica, não como causa, mas em maneiras de tratamento preventivo.

A multicausalidade, por vezes, gera temor ao trazer à tona um desconhecimento que, em contato com a diversidade cultural, conflita a propagação do real com o imaginário. E a disseminação de informações, por vezes sem filtro, amedronta parte da população, que se pre-

ocupa em evitar as mortes decorrentes de suicídio, porém, ainda que com intenções altruístas, evita abordar o assunto considerando vida algo a ser preservado. Exercer o esclarecimento do que de fato está em questão mistura-se com autopreservação, porque o tema é mobilizador de uma série de sentimentos, julgamentos, crenças religiosas, angústias e faz questionar se não tem relação ao movimento de atentar contra a própria vida, resultando em abordagens e modos de conduzir de maneiras diferentes, por vezes receosas.

A partir de redes de conversas, em compasso com Cescon, Capozzolo e Lima (2018), abrem-se novas maneiras de pensar, conjuntamente, com estratégias que auxiliem nos processos de trabalho, evitando reproduções automáticas de informações, porque, em geral, questões como a atenção ao suicídio precisam mais do que protocolos e informações: os conhecimentos são construídos coletivamente, com espaços para reflexões e reconhecimento das diversas concepções, potencialidades e desafios presentes no coletivo, o **Setembro Amarelo** foi uma das criações que visaram essas possibilidades.

A campanha do **Setembro Amarelo** é popularmente conhecida por ações coletivas e individuais em prol da promoção da saúde mental e, principalmente, da prevenção ao suicídio, sendo um período em que escolas e demais instituições mobilizam palestras e dinâmicas pensadas a partir dessa causa, assim como pessoas se manifestam em suas redes sociais oferecendo escuta e disponibilidade para acolher o outro.

Entretanto, o **Setembro Amarelo** também é alvo de atenção pela parte da população que não possui ideias e pensamentos potencialmente suicidas, com dados alarmantes e orientações sobre como identificar e auxiliar a parte da população que possui as ditas ideias e pensamentos – cuja campanha visa direcioná-los para que busquem ajuda (Bezerra; Silva, 2019). Porém, o tema ainda é pouco abordado no Brasil, e o preconceito cerceia a prevenção e controla a ideia de que a fala induz ao ato.

#### *O Setembro Amarelo: campanhas nas escolas*

O grupo **Itinerante** é uma proposta de estágio em Psicologia Escolar, sendo estruturado dentro de dois projetos de extensão universitária: "Queixa escolar" – a contribuição da Psicologia para uma prática inclusiva não medicalizante e "Conflitos escolares e seus paradigmas" – ações da Psicologia Escolar em um projeto itinerante em 2023, operando com um grupo de 13 estudantes do quinto ano da graduação em Psicologia da mesma instituição, sob supervisão da docente responsável pelo estágio.

A atuação se dá frente às demandas recebidas de escolas públicas e particulares do município de Marília, planejando intervenções em conjunto e compreendendo os princípios fundamentais da psicologia no Brasil, assim como a atuação do psicólogo escolar. Analisar o suicídio enquanto um fenômeno de ordem coletiva, do social, também é uma preocupação deste estudo, visto que sua multiplicidade perpassa por algo que está além do individual, mudando assim sua categoria, pois, se

em vez de enxergá-los apenas como acontecimentos particulares [...] constataremos que o total assim obtido não é uma simples soma de unidades independentes, uma coleção, mas que constitui por si mesmo um fato novo e *sui generis*, que tem sua unidade e sua individualidade, por conseguinte sua natureza própria, e que, além do mais, essa natureza é eminentemente social (Durkheim, 2019, p.17).

Sendo a escola um dos principais ambientes de socialização do indivíduo, se faz necessário pensar em como as dinâmicas escolares agem frente a estas e outras questões que podem se relacionar com a qualidade da saúde mental dos jovens que frequentam o espaço escolar. Como alternativa a isso, é presente a campanha do **Setembro Amarelo**, que objetiva a promoção da saúde mental, prevenção ao suicídio, entre outros pontos.

Vale ressaltar, no entanto, que o **Setembro Amarelo** acaba por se findar na prevenção ao suicídio quando observado no senso comum, sendo esse um ponto de especial atenção, pois, o foco excessivo na prevenção ao suicídio tende a ofuscar as demais importâncias que a campanha visa reforçar, tais como: autocuidado, questões de saúde pública que interferem diretamente na saúde mental, psicoeducação, entre outros temas que pouco são mencionados em relação à prevenção ao suicídio.

Outra problemática presenciada principalmente no ambiente escolar: a impossibilidade de se falar sobre suicídio no “mês de prevenção ao suicídio”. Nas experiências vivenciadas pelo **Projeto Itinerante** com as práticas voltadas ao **Setembro Amarelo**, é constante a preocupação quando se trata de falar abertamente sobre suicídio, seja por ser um tema considerado delicado e que, muitas vezes, a própria equipe escolar não se sente capacitada para falar sobre, ou seja pela remota chance de aumentar o contexto para seu risco, sobretudo a depender da forma como tema é abordado, portanto:

Não se pode desconsiderar, inclusive, que a divulgação de dados referentes a suicídios pode acabar estimulando o ato daqueles com fortes tendências suicidas, o que pode causar

efeito contrário ao que objetiva a Campanha do Setembro Amarelo. Por ser o suicídio um assunto muito delicado, não se pode descartar equívocos ou contradições emergentes da circulação de campanhas desse tipo (Bezerra; Silva, 2019, p. 734).

Dessa forma, se propõe o desafio: como falar sobre suicídio em ambiente onde há um tabu explícito sobre o tema, sendo que o senso comum sobre a campanha se volta, justamente, ao que não é claramente dito?

Frente a essa questão, vamos abordar de forma central o modo observado na lida da campanha nas escolas unindo a experiência do grupo **Itinerante** sobre a mesma temática dentro do espaço escolar, debatendo o tabu do suicídio para as escolas, divulgando a necessidade observada nos alunos em se lidar com o tema de forma ética, responsável e humana.

A escola contempla grande parte do tempo cotidiano de crianças e adolescentes, e é consensual o fato de que a adolescência é marcada por uma série de mudanças que introduzem o indivíduo a um grau de alta complexidade no processo de viver uma vida. Não é incomum a repercussão de frases como “nossa, quando criança eu era feliz e não sabia”, ou “era tudo mais fácil”.

De fato, as experiências que atravessam os períodos da infância e da adolescência variam, em média, de complexidade, e a chegada a um novo período do desenvolvimento inclui mudanças muitas vezes desafiadoras e dolorosas. Sendo a escola uma constante comum entre essas fases que acompanham, portanto, tais mudanças em alto grau.

Pensar a prática de prevenção ao suicídio e cuidados com a saúde mental se torna, dessa forma, indispensável nesse espaço, o que justifica as ações coletivas em organizar palestras, dinâmicas grupais e demais ofertas de cuidado na campanha do mês de setembro. Contudo, como já mencionado, é também visível a preocupação das escolas na forma como o tema será lidado, principalmente tendo o conhecimento de que pensamentos suicidas não são incomuns entre os adolescentes, estando o suicídio entre as principais causas de mortes nessa faixa etária (Ferreira; Feger, 2021).

Por fim, quando retomamos o olhar ao histórico da saúde mental no Brasil e relacionamos com a saúde mental dentro do espaço escolar, não é uma comparação demasiadamente distante equiparar o processo de institucionalização da loucura a nível social com a biologização da diferença e da desordem a nível escolar, assim como observar os resquícios de tais lógicas mesmo na atualidade, o que torna mais evidente a

necessidade de um olhar atento e humano às questões que circundam a saúde mental nas escolas.

### No campo da subjetividade

Dados os principais contextos pelos quais a questão do cuidado com a saúde mental atravessou em âmbito histórico e social, enfatizando o campo escolar, é possível detalhar outros processos que objetivam abraçar os tópicos citados como um todo, estes que também se encontram nas práticas do grupo **Itinerante** em meio à campanha do **Setembro Amarelo**.

Durante as ações do grupo **Itinerante** de psicologia escolar dentro das escolas, uma grande parte das demandas colhidas envolve questões de acolhimento, regulação emocional e identificação de processos sentimentais que atravessam não apenas o cotidiano escolar, como todo o período de desenvolvimentos tão cruciais: a infância e a adolescência.

A certo modo, é esperado que haja um modelo de criação que apresente à criança, desde o início da infância e de forma gradativa, quais são os valores morais da sociedade e do tempo histórico onde ela está inserida, mostrando quais comportamentos e atitudes são considerados “certos” e que devem ser mantidos e aprimorados, ou quais são aqueles que devem ser evitados, os considerados “errados”. Consenso similar se aplica aos sentimentos, considerando sua divisão entre “bons e maus”, ou seja, aqueles que são entendidos como agradáveis para o sujeito e os demais em seu entorno, como alegria, orgulho e felicidade devem ser expressados, enquanto aqueles que advêm de situações de conflito ou sofrimento, como tristeza, raiva e frustração devem ser evitados ou contidos, o que gera consequências a curto e longo prazo para o indivíduo.

Mas, o que estamos chamando de sentimentos e por que é importante notá-los? Considerando que a relação entre sensações percebidas e o como estas são manifestas e nomeadas ser uma relação ensinada socialmente pela comunidade onde o sujeito está, é correto pensar que essa relação também responde aos valores morais do ambiente em questão. Assim sendo, as percepções feitas sobre sentimentos considerados agradáveis e adequados acabam por ter mais detalhes do que as mesmas percepções acerca dos “maus sentimentos”.

Por exemplo, uma pessoa que frequentemente tinha suas expressões de raiva e tristeza represadas socialmente em sua história de vida, como choro, gritos e outras expressões agressivas pelas pessoas ao seu entorno (seja sendo punida com broncas ou sendo castigada de outras

formas) tende a diminuir esses comportamentos em novas situações similares para evitar ser punida novamente, diminuindo assim seu repertório para descrever esses sentimentos e os estados que os envolvem de forma detalhada. Desse modo, também é esperado que surjam novas percepções a partir da evitação dos referidos sentimentos “ruins”, tais quais a culpa e a inadequação. Estes que, por sua vez, dão maiores contextos para todo um aglomerado de comportamentos e sensações de extremo sofrimento, chegando, inclusive, no campo de possíveis patologias, como a ansiedade e a depressão, estas que estão em alta repercussão nos dias atuais pela alta incidência em seus diagnósticos.

A partir desse ponto existe uma linha tênue que permeia tanto o campo social quanto o campo biológico, assim como tanto o meio coletivo quanto o meio individual, o que demanda uma cautela especial para que questões que tenham origens sociais e que respondam a um modelo de comunidade histórica e cultural não sejam reduzidas puramente a questões biológicas e de ordem individual.

Se ao longo da história houve processos de normatização do modo de ser e agir, tornando o campo subjetivo refém de um padrão esperado a partir das ações dos movimentos eugenistas (os quais testemunhamos ainda atualmente, mesmo que em dimensão reduzida), hoje, a proposta prática se volta à valorização da diferença como característica inerente ao ser humano, agindo de forma crítica e tendo em vista o compromisso social da atuação do psicólogo.

Quando é oferecido um espaço para o adolescente ter voz, Oliveira e Machado (2021) nos mostram que ao compartilhar suas percepções sobre si, sobre a sociedade e os padrões socialmente impostos, bem como as maneiras como as relações são construídas e o quanto influenciam na construção da subjetividade, torna-se possível notar a imensidão de outros espaços que influenciam em sua identidade. Uma vez que esses espaços, de certa forma, são e serão partes de cada um, eles sempre se correlacionam.

O que é exigido no mundo virtual não difere do que é na realidade; ambos, de certa maneira, são ditatoriais e arrastam-se para as relações, trazendo consequências negativas para os sujeitos que anseiam pelo “ser” e para aqueles que não atendem a essas expectativas. Frequentemente, observa-se uma baixa autoestima e autodepreciação resultantes de um esforço excessivo para se ajustar a um ideal que não condiz com nenhuma representação social, pois esta se dissemina, mas não necessariamente representa algo concreto.

Diante desse amplo aspecto que foi citado, observa-se a imersão de cobranças que a sociedade enfrenta em geral. No campo escolar, é necessário considerar a comunidade inserida e seus membros que vivenciam longas horas diárias e, por vezes, longos anos com afinco, compartilhando vivências, crenças e condições financeiras que diferem entre si e que, por vezes, instalam muros entre as relações. Por fim, as campanhas escolares representam a oportunidade de unir o coletivo escolar em um aprendizado comum a todos, possibilitando uma análise crítica e reflexiva sobre diversos temas que resultam em novas maneiras de vivenciar a contemporaneidade, a fragilidade e os valores das relações biopsicossociais na construção de uma identidade.

### Considerações finais

Considerando as vivências em estágio, as histórias, narrativas quanto à saúde mental e o espaço escolar enquanto palco de experiências, percebeu-se a necessidade das campanhas, de falar de forma consciente sobre os mais diversos assuntos que perpassam a adolescência e todo o seu desenvolvimento.

As histórias construídas dentro dos aspectos da saúde mental trouxeram o louco de forma caricata e temerosa, e falar sobre as emoções, sobre as relações e, principalmente, como as pessoas se sentem atravessando tais situações, foi considerado por muito tempo como banal e socialmente criticado. Tais construções perpassam gerações e, aos poucos, se tornam uma maneira importante de estudar e solucionar questões até mesmo desconhecidas.

Podemos então observar que, com o avanço das gerações, as preocupações com a saúde mental foram mudando e tomando lugar em campanhas, instituições de saúde, escolas, etc., e os programas governamentais desenvolvidos voltaram-se a transmitir conhecimento. Acontece que falar sobre o suicídio ainda é considerado um “campo minado” em que a população teme que se transforme em incentivo para pessoas com doenças, vulnerabilidades emocionais, crises, ou que os ensinaria maneiras de fazê-lo. E é necessário (como mencionado anteriormente) levar em consideração tal temor no momento em que ações voltadas à temática são transpassadas da teoria para a prática.

Se pouco é falado sobre, não podemos desconsiderar a importância de discutir e disseminar conhecimento com o intuito de estreitar a “herança” histórica que nos acompanha. Nas escolas, concentra-se um coletivo que representa a diversidade populacional em novas fases

vitais e, ao longo das vivências em campo, foi possível perceber a importância do falar sobre e a necessidade de conhecimento que as novas gerações possuem.

Para melhor descrever, durante os encontros referentes à campanha do **Setembro Amarelo**, foi preferido uma abordagem centrada na importância do autocuidado como meio de valorização da vida, abordando as principais formas de cuidado com si próprio, assim como pontos periféricos que englobassem essa temática, alguns, inclusive, mencionados ao longo deste capítulo (identificação de sensações e sentimentos, autoestima, necessidade de afeto, entre outros).

Em compasso com o que foi descrito na quinta seção do capítulo, por vezes foi notada nos alunos a dificuldade em relatar, por exemplo, o que percebiam em seus próprios corpos quando não estavam se sentindo bem, ou mesmo nomear seus sentimentos ruins e encontrar meios que atendessem suas necessidades emocionais. Em geral, as soluções apresentadas incluíram meios de “fugir” das sensações ruins, mas que pouco afetam seus efeitos a longo prazo. Se entendemos que os processos que envolvem o sentir, a forma de expressar sentimentos e as consequências a partir destas expressões como componentes relacionados entre si, também é possível estipular intervenções que abarquem esses pontos de forma integral.

A abordagem dos integrantes do grupo **Itinerante** mostrou-se mais efetiva quando optaram por iniciar os diálogos eliminando barreiras estigmatizadas na ciência da psicologia. O princípio subjacente era a compreensão de que nem sempre crianças e adolescentes reconhecem esse campo de forma ampla. A falta de explicação poderia gerar um distanciamento entre as partes. Para propor um diálogo, em muitos momentos foi preciso elucidar os elementos fundamentais que compõem uma conversa, ou seja, a fala e a escuta. Reconhecendo que esta se desenvolveria com a aproximação da linguagem entre ambos e o fato de que ninguém dentro do ambiente seria o detentor de uma verdade absoluta, tratou-se, portanto, de uma criação coletiva de reflexão sobre o tema “valorização da vida”.

A partir da escuta ativa das respostas dos alunos é que surgiu a possibilidade de realizar momentos de sensibilização focados no autoconhecimento e na relação coletiva do ambiente. No que diz respeito às crianças e adolescentes, a abordagem do tema autocuidado mostrou-se melhor aceita quando foram utilizadas metáforas criadas inicialmente tratando de cores e gostos alimentares. Essas metáforas evoluíram para



que os participantes pudessem associar estes elementos ao seu dia a dia e à forma como se relacionavam consigo mesmos e com os outros.

No momento em que os presentes no espaço começam a se reconhecer no tema, é possível instigar a reflexão sobre seus sentimentos e emoções e, a partir disso, identificar a importância de observar-se e compreender quando elas surgem, por que surgem e como expressá-los verbalmente ou buscar ajuda. Observou-se que, em grande parte das turmas visitadas, os alunos relataram a sensação de solidão e de não serem ouvidos ativamente, e, por essa razão, segundo eles, a busca por ajuda de outras pessoas pareceu inviável. Em contrapartida, quando se menciona a importância de ouvir a si mesmos e aos outros, nota-se uma dificuldade em exercitar essa habilidade.

Tendo em vista que parte do sofrimento vivenciado por essa faixa etária é resultado do desejo de pertencer a grupos, seja no âmbito familiar ou nas amizades, tornou-se importante esclarecer a relevância de cultivar a empatia tanto entre eles quanto consigo mesmos. É fundamental compreender que cada ser humano é único e não é necessário seguir um modelo predefinido para ser aceito. Na busca de instigar tais reflexões, optou-se por realizar dinâmicas nas quais as crianças e adolescentes refletiriam sobre o que gostavam e não gostavam, bem como identificariam as pessoas em quem poderiam confiar e que sempre estiveram presentes. Ao final dessa reflexão, aqueles que se sentiam confiantes em falar compartilhavam suas respostas e realizava-se uma reflexão dentro do grupo sobre a individualidade de cada um e a necessidade de olhar com mais cuidado e reflexão para o outro, possibilitando a escuta e entendendo que, assim como em uma conversa, quando existe uma escuta efetiva, também é possível ser escutado.

Portanto, o auxílio na identificação das próprias necessidades emocionais e dos meios para atendê-las foi de grande valor nas práticas do grupo. Buscou-se promover um ambiente seguro de escuta com a participação ativa dos estudantes envolvidos, utilizando elementos do cotidiano como pontos de partida para que essas ações fossem possíveis, uma vez que se aproximavam da realidade de cada indivíduo.

Outro ponto indispensável que pôde ser observado está relacionado aos resquícios da abordagem medicalizante que frequentemente acompanha a adolescência em larga escala. Em várias ocasiões, quando questionados sobre possíveis formas de cuidar da saúde mental, as respostas indicavam uma solução baseada em medicamentos. Isso evidencia a necessidade de refletir sobre a estrutura social que permeia o ambiente

escolar e como, muitas vezes de forma “inconsciente”, questões sociais são encaminhadas para soluções médicas, o que acarreta inúmeras e severas consequências prejudiciais, como já mencionadas anteriormente.

Por fim, com as intervenções escolhidas, objetivou-se promover uma percepção que compreende a saúde como algo processual, ou seja, algo que passa por etapas muitas vezes indefinidas, não possuindo uma sequência linear como um “guia para adquirir saúde mental”. Assim, foram preenchidas algumas lacunas que auxiliaram nas propostas da campanha do **Setembro Amarelo** ao se buscar abordar um tema sensível de modo delicado, porém efetivo, encurtando a distância entre os campos teóricos e práticos que englobam a saúde mental, o que contribui, também, para a desestigmatização do tema em campo escolar.

### Referências

- BEZERRA, J. J.; SILVA, F. V. As cores da vida: estratégias biopolíticas nas campanhas setembro amarelo, outubro rosa e novembro azul. **Revista Miguilim** - revista eletrônica do Netlli, v. 8, p. 729-741, maio/ago. 2019. Disponível em: [10.47295/mgren.v8i2.1902](https://doi.org/10.47295/mgren.v8i2.1902). Acesso em: 08 set. 2023.
- CESCON, L. F.; CAPOZZOLO, A. A.; LIMA, L. C. Aproximações e distanciamentos ao suicídio: analisadores de um serviço de atenção psicossocial. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 185-200, fevereiro, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018170376>. Acesso em: 27 set. 2023.
- COLOMBANI, F. **Medicalização escolar e o processo normatizador na infância: a era da palmatória química**. 1. ed. São Carlos, SP: Editora De Castro, 2023.
- DURKHEIM, É. **O Suicídio: estudo de sociologia**. 3. ed. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- FEIJOO, A. M. L. C.; MAGLIANO, F. R.; PROTASIO, M. M.; COSTA, P. V. R.; SILVA, V. P. Prevenção do suicídio: esquecimento do ser e era da técnica. **Psicologia: Ciência e Profissão** 2023, v. 43, e253652, p. 1-13, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003253652>. Acesso em: 24 set. 2023.
- FERREIRA, I. R. C.; FEGER, J. E. Valorização da vida em debate na escola. **Revista Focando a Extensão**, v. 8, n. 10, p. 16-31, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/extensao/article/view/3057>. Acesso em: 10 set. 2023.
- FIGUEIRÊDO, M. L. de R.; DELEVATI, D. M.; TAVARES, M. G.. Entre loucos e manicômios: história da loucura e a reforma psiquiátrica no Brasil. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, UNIT, Alagoas,

v. 2, n. 2, p. 121-136, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/1797>. Acesso em: 27 set. 2023.

GIANVECCHIO, V. A. P.; JORGE, M. H. P. de M.. O suicídio no estado de São Paulo, Brasil: comparando dados da Segurança Pública e da Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 6, p. 2427–2436, jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022276.16112021>. Acesso em: 24 set. 2023.

GUILHARDI, H. J. **Conceituação de sentimentos**. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento. Campinas, 2007. [Manuscrito não publicado]. Disponível em: [https://itcrcampinas.com.br/pdf/helio/Conceituacao\\_de\\_sentimentos2007.pdf](https://itcrcampinas.com.br/pdf/helio/Conceituacao_de_sentimentos2007.pdf). Acesso em: 21 set. 2023.

HAYES, S. C.; STROSAHL, K. D.; WILSON, K. G. O Dilema do Sofrimento Humano. In: HAYES, S. C.; STROSAHL, K. D.; WILSON, K. G. **Terapia de aceitação e compromisso: o processo e a prática da mudança consciente**. 2. ed. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Mônica Valentim. Porto Alegre: Artmed, 2021.

JÚNIOR, E. G. “Movimento higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **Cons. Saúde** [Internet], Rev. Cient., v. 1, p. 47-52, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/conssaude.v1i0.170>. Acesso em: 23 set. 2023.

MALTA, D. C.; MINAYO, M. C. S.; CARDOSO, L. S. M.; VELOSO, G. A.; TEIXEIRA, R. A.; PINTO, I. V.; MOHSEN, N. Mortalidade de adolescentes e adultos jovens brasileiros entre 1990 e 2019: uma análise do estudo Carga Global de Doença. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 4069 - 4086, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021269.12122021>. Acesso em: 8 set. 2023.

OLIVEIRA, M. R.; MACHADO, J. S. A. O insustentável peso da autoimagem: (re)apresentações na sociedade do espetáculo. **Ciência & Saúde Coletiva**, p. 2663-2672, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.08782021>. Acesso em: 28 set. 2023.

SILVARES, E. F. M. (Org). **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. v. 1.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias no ensino do Brasil: 30 anos depois**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ZAMBENEDETTI, G.; SILVA, R. A. N. A noção de rede nas reformas sanitária e psiquiátrica no Brasil. **Psicologia em Revista**, p. 131-150, jun. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682008000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682008000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 set. 2023.

## CAPÍTULO 5

# O TRABALHO NA ADOLESCÊNCIA: PLURALIDADE E DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Andressa Rodrigues Sebilhano  
Maria Eduarda de Souza Bertolini

### Introdução

O adolescente na modernidade ocupa um papel social muito distinto ao que já ocupou no que tange a um paralelo histórico-cultural. Sendo assim, é notório que a necessidade das leis de proteção ao adolescente tem razão de ser, mas não garantem o efetivo cumprimento da seguridade social a essa faixa etária.

Mesmo com leis que buscam garantir uma experiência de trabalho mais segura e digna aos adolescentes, fatores como as exigências físicas da dupla jornada, a exaustão e os problemas socioeconômicos e até emocionais, ainda representam uma barreira difícil de transpor entre os adolescentes e o aproveitamento escolar.

O trabalho possui uma função social multifacetada de acordo com a cultura e o momento em que a civilização se encontra, desta maneira, foram perceptíveis diversas modificações na forma como adolescentes e jovens se relacionam com suas ocupações, mudanças estas que conversam profundamente com a forma que os indivíduos dessa faixa etária encaram suas vivências nos mais variados âmbitos de suas vidas.

Portanto, este capítulo busca demonstrar uma visão ampliada dos desdobramentos das relações entre os adolescentes, o mercado de trabalho, as ocupações e a comunidade. Assim como o impacto que o trabalho pode incidir em todas as dimensões da vida de um adolescente, tanto no âmbito socioeconômico, familiar e emocional.

## O trabalho para a criança e o adolescente: uma perspectiva constitucional

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece algumas condições que direcionam as possibilidades de trabalho permitidas para adolescentes no Brasil, visto que expõe e busca assegurar os direitos à profissionalização e à proteção no trabalho (Brasil, 1990).

O ECA também assegura que são proibidos quaisquer trabalhos a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendizes, conforme a lei da aprendizagem. Além disso, no regime de aprendizagem, a lei prevê a obrigatoriedade da aplicação de formação técnico-profissional, garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular, assim como a realização de atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente, compreendendo as peculiaridades de seu momento de transição e oferecendo horário adequado para o exercício das atividades, de modo a não prejudicar seu rendimento escolar (Brasil, 1990).

Ademais, buscando contemplar integralmente as formas de emprego adquiridas pelos adolescentes, aos que trabalham como aprendizes, em regime familiar de trabalho, são alunos de escola técnica, assistidos em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho noturno, realizado entre as 22 horas de um dia e às 5 horas do dia seguinte. Também não são permitidos trabalhos com níveis de periculosidade, insalubridade ou penosos, realizados em locais prejudiciais a qualquer âmbito de sua formação e de seu desenvolvimento; seja físico, psíquico, moral e social. Mas principalmente, é vedado qualquer tipo de trabalho em horários e locais que não permitam a frequência à escola (Brasil, 1990).

Segundo o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no ano de 2019 havia mais de um milhão de crianças e adolescentes em condições de trabalho infantil no Brasil. Enquanto no mesmo ano, estatísticas da organização apontam para o dado de que cerca de 32 mil crianças, em média por estado brasileiro, encontravam-se passando por alguma privação inerente a estados de pobreza (UNICEF, 2019).

A partir dessa perspectiva, é necessário pensar o impacto do trabalho durante a infância e adolescência como um fenômeno multifacetado. Sabe-se que o trabalho nesta faixa etária possui diversas dimensões e objetivos, assim como uma pluralidade de significados aos indivíduos que os vivem, que podem variar de acordo com a cultura e os fatores socioeconômicos.

Ademais, visto que a existência da lei por si só não é capaz de garantir seguridade de direitos às crianças e adolescentes, assim como de impedi-los de realizar trabalhos informais, o debate do tema pelos profissionais de psicologia e das diversas áreas das ciências humanas e da saúde se faz imprescindível, buscando a garantia de direitos e a segurança desses indivíduos sem invalidar suas necessidades e, ainda sim, considerando as condições socioeconômicas no País.

#### O significado da adolescência no decorrer da história

Até o século XVIII, a adolescência se confundia conceitualmente com a infância, pois não se possuía ideias bem estruturadas do que seriam as mais variadas fases de desenvolvimento do ser humano, logo, a distinção entre a infância, adolescência e juventude percorreu muitos conceitos e espaços até culminar no que se tem hoje (Ariès, 1981).

Nesse sentido, de acordo com o paralelo histórico traçado pelo autor Philippe Ariès (1981), a trajetória de desenvolvimento do indivíduo, de sua inserção e impacto na família, partindo da infância até a concepção mais atual de adolescência, é bastante contrastante quando comparada com a que se possui atualmente.

Não se pode esquecer que os conceitos de infância e adolescência são construções sociais ainda recentes. Assim, antigamente, a criança tinha autonomia de si e sua socialização não era assegurada e/ou controlada pela família. Desse jeito, é constatado que a criança era vista como um adulto em menor escala, isto é, essa criança se afastava logo de seus pais devido ao seu papel na família, o qual era um papel de “pet” (Ariès, 1981).

Durante o século X a comunidade era reduzida à célula conjugal, onde o sentimento de infância era visto como fraqueza, trazendo a necessidade de disciplina para as crianças. Outro fator relevante é o da arte medieval que antes do século XII retratava a criança como miniaturas de adultos, ressaltando seus músculos e nudez. Prova disso, era a representação dos anjos nessa época: feitos em formas de crianças e com características pueris (Ariès, 1981).

Em vista disso, o sentimento de família propriamente dito nasce no século XV e XVI, em que houve a “monarquia doméstica”, momento quando a mulher foi retratada como incapaz. Perante a isso, surgiu uma submissão da mulher e dos filhos, contribuindo para a aquisição de uma nova visão, em que se admitiu a possibilidade de uma santificação fora da Igreja a partir da família e do casamento (Ariès, 1981).

Entretanto, até o século XVII, o infanticídio era tolerado, pois os bebês eram vistos como criaturas pouco dotadas, não trazendo vergonha para a família caso isso ocorresse. Assim, tais atos eram moralmente neutros, quer dizer, eram condenados pela Igreja e Estado, porém continuavam a ocorrer. Isto posto, Ariès (1981, p.11) diz que “no século XVII, de um infanticídio secretamente admitido passou-se a um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança”.

Através do tempo, a infância foi considerada como um período que compreendia desde a idade do nascimento até os sete anos e que, segundo a concepção de épocas muito anteriores à contemporaneidade, o indivíduo não podia formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tinha seus dentes firmes (Ariès, 1981).

Após a infância, vinha a “segunda idade” ou a “pueritia”, uma fase de desenvolvimento intermediária entre a infância e a adolescência que se estende até os 14 anos. E só, então, dava-se início à adolescência que poderia durar até os 20 ou 28 anos, variando de acordo com o teórico (Ariès, 1981).

A adolescência para Ariès (1981), nessa perspectiva inicial, era marcada por algumas características contrastantes com as que contemplam a adolescência na modernidade, como, por exemplo: era considerada um momento em que aquele indivíduo já era grande o suficiente e, portanto, estava preparado para a procriação, além de possuir membros aptos a crescer, a receber e acumular força de forma rápida.

Devido ao advento da escolarização e, assim, às diversas mudanças na estrutura familiar como era posta até então, o papel da criança mudou muito. Inicialmente, assim que demonstrava os primeiros indícios de independência física a criança passava a conviver com os adultos, de modo que a semelhança entre a infância e a idade adulta deixava lacunas que, posteriormente, foram preenchidas pelo que chamamos de adolescência e juventude (Ariès, 1981).

Foi notória a nova forma de funcionamento das famílias, visto que surgiu a necessidade de preservação de sua linhagem e posses, tornando a família como organização em torno da criança. Não se pode esquecer que, a partir disso, foi culturalmente comum, a redução gradual do número de nascimentos por família, a fim de poder cuidar melhor das crianças (Ariès, 1981).

Sendo assim, a família e a escola passaram a tirar a criança do mundo dos adultos e criaram para ela um mundo próprio. Dessa maneira, a escola substituiu a aprendizagem de ofícios por meio da educação, ou seja, a criança aprendia algo antes de entrar em contato com o mundo (Ariès, 1981).

Todavia, no final do século XVI, a escolarização era somente para os meninos, visto que a sociedade era patriarcal. Em face disso, os meninos não participavam mais da vida dos adultos, não frequentando mais festas, jogando jogos de azar, entre outras ações (Ariès, 1981).

O respeito devido às crianças era, no século XVI, algo totalmente ignorado. “Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (Ariès, 1981, p. 109). Visto esse panorama histórico-cultural, é possível refletir sobre a importância da garantia de direitos e seguridade social que se tem nos dias atuais.

A partir do século XVI, começaram a popularizar os retratos de família e, conseqüentemente, no século XVII, a arte retratava imagens de príncipes, como centro da família, fazendo com que as famílias quisessem um retrato de sua própria, colocando sua criança no centro da pintura (Ariès, 1981).

Dessa maneira, o Renascimento trouxe consigo o surgimento do espaço privado, houve um sentimento novo entre os membros da família, o cuidado para com a criança passou a ser necessário, assim como a divisão das casas em cômodos propiciava maior segurança e qualidade de vida. Com isso, logo, surgiu a escolarização com o intuito de moralizar os homens, promovida por meio de reformadores católicos ou protestantes (Ariès, 1981).

No século XIX aparece a grande família patriarcal, onde o sentimento de família e infância afasta-se da honra da linhagem, integridade e patrimônio. À vista disso o clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do contemporâneo, como se a família moderna tivesse nascida ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola (Ariès, 1981).

Portanto, é evidente que a família não é um fenômeno natural, é uma instituição social que varia ao longo da história e até apresenta formas e finalidades diferentes, dependendo da época e lugar. Não podendo esquecer que a mesma é o primeiro refúgio no qual o indivíduo ameaçado se protege durante períodos de enfraquecimento do Estado (Ariès, 1981).

#### Interações da tríade: o adolescente, a escola e o trabalho

Segundo o Diagnóstico de Inserção de jovens no mercado de trabalho produzido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), referente aos anos de 2013 a 2019, cerca de 50% dos jovens ocupados estavam empregados com carteira de trabalho no setor formal,



enquanto isso, aproximadamente 31% dos jovens nesse período de tempo encontravam-se trabalhando informalmente (IPEA, 2020).

Entretanto, dentro do percentual de jovens que encontravam-se trabalhando informalmente, 27,38% trabalhavam sem carteira assinada e os 3,92% restantes eram de trabalhadores sem remuneração (IPEA, 2020).

Por outro lado, a porcentagem de jovens atuando no mercado de trabalho por conta própria informalmente, ou seja, como empreendedores informais têm crescido e, segundo o IPEA, em 2019 o número de jovens nesse tipo de ocupação já chegava aos 13%. No que tange aos jovens empreendedores, cerca de 55% alegam ter ingressado no mercado de trabalho através dessa modalidade, sendo que apenas cerca de 5% são considerados empreendedores “formais” (IPEA, 2020).

Ainda, sim, o trabalho por “conta própria” ou empreendedorismo, assim como as ocupações informais, sem registro em carteira, apresentaram um importante crescimento entre os adolescentes até o ano de 2019, em detrimento dos empregos formais (IPEA, 2020). Tal migração dos jovens e adolescentes para as formas de trabalho informal pode indicar tanto déficits no mercado de trabalho formal, assim como uma ânsia ou necessidade por liberdade financeira.

#### A função social do trabalho

Segundo Pereira *et al.* (2012) os valores atribuídos às concepções de temáticas como a educação e o trabalho são mutáveis, históricos e por serem plurais correspondem aos objetivos de vida momentâneos dos grupos sociais, podendo variar culturalmente.

Os seres humanos, culturalmente, têm o trabalho como inerente a sua produção de vida e experiências pessoais, portanto, atribuem-lhe certo juízo de valor que designará se optarão por fazê-lo ou não, constituindo uma certa dualidade entre “bom e ruim” (Pereira *et al.*, 2011). Isto é, nos casos em que os fatores socioeconômicos possibilitam a produção dessa escolha.

Tal perspectiva da existência humana, visto que dentro do modelo capitalista a vida passa a ser oportunizada pelo trabalho, cria a concepção de que tudo que o ser humano pode vivenciar e ser durante sua vida advém do produto de suas ocupações sucessivamente.

Nesse sentido, a visão de que as experiências profissionais precoces durante a infância e adolescência representam apenas uma inserção mais lucrativa e confortável no mercado de trabalho, urge ser desmistificada, principalmente entre os jovens, enquanto que a visão social do

trabalho precisa ser expandida e analisada minuciosamente para que possa ampliar seu significado e função social (Fischer *et al.*, 2003).

Motivados por essa crença, muitos adolescentes optam por deixar a escola antes de sua conclusão ou deixam de valorizá-la como produtora de conhecimento e, portanto, de cidadãos singulares, conscientes e críticos. É de suma importância difundir conhecimento e convidar os jovens à reflexão sobre a função social do trabalho e escolhas ocupacionais saudáveis em suas faixas etárias (Fischer *et al.*, 2003).

Além das modificações na visão e na própria função que o trabalho exerce no âmbito social e da comunidade, é importante refletir sobre seus impactos na saúde física e mental dos adolescentes para tornar possível a prevenção de agravos à saúde decorrentes da dupla jornada e, portanto, da sobrecarga gerada pelo trabalho e estudo (Fischer *et al.*, 2003).

As experiências de trabalho durante a infância e a adolescência não refletem apenas nos fatores socioeconômicos e financeiros, mas também são responsáveis por uma modificação no papel que o jovem exerce internamente, em seu meio familiar causando impactos emocionais que refletem na maneira como ele percorrerá sua trajetória de vida (Jacobina; Costa, 2007).

A posição do adolescente que trabalha, muitas vezes motivada por necessidades e restrições financeiras, pode ser deslocada como substitutiva à função paterna, provocando, assim, importantes mudanças na estrutura familiar e atribuindo a esses jovens uma inserção precoce e artificial na vida (Jacobina; Costa, 2007).

Sabe-se que a adolescência é um importante e complexo período de transição, vivido universalmente e com peculiaridades variáveis de acordo com a cultura vigente. Portanto, sob a ótica de Eizirik, Kapczinski e Bassols (2001), o adolescente vive o auge de suas transformações, tanto corporais quanto psíquicas, atribuindo à adolescência a função de desconstruir e reconstruir as diversas imagens que possui do mundo, de si próprio, de seus pais e pares.

De acordo com a perspectiva de Eizirik, Kapczinski e Bassols (2001), a adolescência esbanja momentos complexos em que o adolescente transita por diversos âmbitos sociais em busca de constituir uma identidade que acompanhe as mudanças fisiológicas e psíquicas que vivencia, nas quais muitas vezes não se reconhece.

Logo, é nesse contexto de mudança iminente e constante, que o jovem trabalhador precisa se relacionar não apenas com seus próprios questionamentos, mas com a função social e os impactos do mundo do

trabalho, as mudanças de papéis familiares ocasionadas por sua ascensão financeira, a dupla jornada de estudo e trabalho, entre diversos dilemas.

Visto isso, a escola torna-se o local em que esses adolescentes se reúnem para vivenciar parte de suas construções e desconstruções internas coletivamente. Portanto, configura-se como uma importante ferramenta na difícil tarefa de articular uma terceira instância na qual os adolescentes convivem em grande parte do tempo e que tem grande impacto na forma como levam e levarão suas vidas: a família.

Como visto anteriormente, a família tem um importante papel na visão que o adolescente constrói de seu trabalho e de si próprio como integrante do grupo familiar. Ou seja, a família tem a função de direcionar o adolescente à obtenção de um significado saudável para o trabalho que produz, sem pular etapas ou assumir responsabilidades que podem adoecê-lo posteriormente (Jacobina; Costa, 2007).

No entanto, em um país emergente como o Brasil, sabe-se que a entrada dos adolescentes e crianças no mercado de trabalho é amplamente motivada por questões financeiras (Oliveira; Robazzi, 2001). Tal fato torna ainda mais complexa a interação entre o adolescente, a escola, a família e o trabalho, pois, num contexto de fome, a ocupação remunerada é o que consegue garantir que essa família se mantenha suprida, enquanto os estudos assumem um caráter de importância secundária.

Em países emergentes é comum que o trabalho esteja diretamente condicionado à sobrevivência das famílias. Sabendo-se que a miséria e as restrições socioeconômicas não podem ser eliminadas unicamente pela existência das leis de seguridade social, muitos adolescentes iniciam no mercado de trabalho buscando subsistência e submetendo-se a trabalhos que exigem pouca qualificação, representando uma mão de obra barata (Oliveira; Robazzi, 2001).

De acordo com uma pesquisa realizada com uma amostra de alunos adolescentes da região Sul do Brasil, é possível verificar que em 70% dos casos a jornada de trabalho desses jovens ocupa cerca de 8 horas de sua rotina diária. Sendo assim, com o período de trabalho semelhante ao dos adultos, é preocupante pensar que esses adolescentes precisam lidar, além das exigências físicas e psicológicas do trabalho, com o acréscimo da carga horária escolar em período noturno (Oliveira; Robazzi, 2001).

### O trabalho noturno e suas nuances no desempenho escolar

Em uma pesquisa realizada com duas escolas localizadas na cidade de São Paulo, sendo que uma das escolas estava inserida em uma

região periférica e outra em uma região central, foram encontrados resultados interessantes sobre os hábitos de estudantes que trabalham durante o ensino médio de forma a ser possível realizar uma análise crítica de tal amostra (Pereira *et al.*, 2011).

A frequência de jovens trabalhando foi maior na escola localizada na região periférica, também foi mais frequente nas faixas etárias mais avançadas e possui prevalência nos alunos do sexo masculino. Sendo que, nessas escolas, foram encontrados diversos tipos de carga horária, desde integrais (8 horas) até de meio período; e considerando a amostra do sexo masculino a classe alta apresentou menor carga diária de trabalho que as demais (Pereira *et al.*, 2011).

No que tange a privação de sono, a prevalência de baixa duração foi de aproximadamente 36% no grupo de não trabalhadores, enquanto que esse mesmo indicador apontou 52% no grupo de indivíduos trabalhadores de ambos os sexos (Pereira *et al.*, 2011).

Nesse sentido, é importante refletir sobre os níveis em que os efeitos da qualidade do sono podem interferir no aprendizado, no desejo de estudar e na disposição de estar em um ambiente escolar no período noturno, após uma rotina de trabalho extensa, como é o caso de muitos adolescentes.

A redução de sono e de sua qualidade durante a adolescência é um fenômeno multicausal. Nesse sentido, está relacionada a diversos fatores, sejam ambientais ou emocionais, e entre eles encontra-se o ingresso no mercado de trabalho (Teixeira *et al.*, 2010 *apud* Pereira *et al.*, 2011).

Ademais, o trabalho na infância e adolescência está amplamente relacionado com condições socioeconômicas precárias, assim como a evasão escolar, o consumo de drogas e dificuldades de aprendizagem, além do fato de que adolescentes e crianças tendem a submeter-se com maior frequência a riscos ocupacionais (Pereira *et al.*, 2011).

Apesar do trabalho constituir-se como um importante regulador do ciclo sono vigília dos adolescentes (Teixeira *et al.*, 2010 *apud* Pereira *et al.*, 2011), ele também causa notórios impactos na própria qualidade de seu sono e, principalmente, no desempenho escolar e no ânimo para frequentar a escola durante essa faixa etária (Batista *et al.*, 2018).

Segundo um estudo realizado com cerca de 480 adolescentes de escolas da rede pública na região Nordeste, aproximadamente 44% apresentaram dificuldades de aprendizagem do conteúdo abordado em sala de aula, sendo que, dentro desta amostra, 77% dos adolescentes dormem menos de 8 horas e cerca de 30% tinham uma percepção ruim da qualidade de seu próprio sono (Batista *et al.*, 2018).

Visto isso, é perceptível como a qualidade ruim do sono durante a adolescência tem seu impacto sentido diretamente na capacidade de absorção e retenção de conhecimentos dos adolescentes em sala de aula. Além disso, constatou-se que alunos que estudam ao menos 1 hora por dia fora do horário de aulas possuem menos chance de ter dificuldade de assimilação do conteúdo trabalhado na escola (Batista et al., 2018).

Nesse sentido, analisando criticamente, é possível refletir que o estudo extraclasse torna-se praticamente impossível aos adolescentes que trabalham e estudam simultaneamente, visto que a dupla jornada se torna potencialmente exaustiva e exige muito do psicológico e do desempenho físico dos jovens.

Por outro lado, como indica a pesquisa realizada pelos autores Pereira et al. (2011), entre a escola central e periférica, a maioria dos alunos de classe baixa e média ocupa funções com carga horária mais extensa, o que diminui a probabilidade de estudo extraclasse e sono regular, assim como apontam para as diferentes oportunidades existentes nos mais variados níveis socioeconômicos.

#### O papel das oportunidades: uma outra face das ocupações durante a adolescência

Segundo Winnicott (1983), a adolescência constitui-se em uma fase inerente a todos os seres humanos, em que aquilo que se conhece até então está prestes a ser aniquilado e em seguida reconstruído sob o novo olhar das diferenças psíquicas e físicas, no qual o indivíduo sente a necessidade de adquirir habilidades, de sentir-se útil e consequentemente dar vazão ao seu processo criativo.

Nesse momento, em que os objetos internalizados sofrem de forte desidealização, é a oportunidade para que a rede de apoio do adolescente possa ajudá-lo a elaborar tal estágio. Visto que a solução para esse sofrimento interno pode ser vivenciada através da aquisição de novas habilidades e o aprendizado de processos criativos que auxiliem esse indivíduo a tolerar a culpa por seus impulsos destrutivos (Winnicott, 1983).

A complexidade da vida intrapsíquica de um adolescente requer atenção e acolhimento daqueles que os cercam, visto que educações extremamente rígidas e moralizantes nem sempre são capazes de solucionar seu sofrimento interno, naturalmente ocasionado pelas mudanças bruscas em seu self (Winnicott, 1983).

Portanto, para Winnicott (1983), a necessidade de lidar com os impulsos destrutivos e as necessidades de reparação e contribuição dos adolescentes podem ser satisfeitas com um investimento em áreas

como as artes, o conhecimento e até a aprendizagem de uma ocupação. Sob esse viés, é possível que o ímpeto de muitos jovens para o trabalho apareça, igualmente, através dessa necessidade de construir algo que seja condizente com sua nova visão de mundo, atualizado de acordo com os novos objetos e que ele possa controlar.

Ainda sim, sob a ótica de Winnicott (1983) é necessário propiciar para a criança e o adolescente ambientes seguros e potencialmente criativos em que ele possa desenvolver seu superego de maneira ampla e livre, nutrindo sua capacidade moral de forma singular e, assim, descobrir sua própria forma de utilizar os códigos morais disponibilizados pela civilização, desenvolvendo seus valores pessoais.

De acordo com uma visão geral, uma das principais características da adolescência e seus anseios é a imaturidade. Por outro lado, para Winnicott (1975), a imaturidade é um dos aspectos mais importantes e brilhantes desse período, visto que, na imaturidade estão contidas ideias excitantes, milhares de possibilidades e sentimentos revolucionários potentes daquele indivíduo.

Logo, para Winnicott (1975) é importante que a sociedade seja estremeçada pelas ideias jovens, ideias provocadas pela perspectiva singular que só a imaturidade proporciona. Em contrapartida, quando um adulto abdica da imaturidade de um adolescente, ele o inicia em um processo forçoso de amadurecimento rumo à idade adulta e rompe com a natureza humana e seu fluxo natural que, gradualmente, confere ao adolescente a maturidade que lhe é necessária para ocupar a perspectiva adulta.

Ao pensar-se sobre as formas de desenvolvimento ideais vivenciadas pelos adolescentes, é necessário refletir que um ambiente suficientemente bom e seguro representa uma das condições essenciais para o crescimento saudável de um indivíduo. Entretanto, é vital considerar que as imperfeições caracterizam a possibilidade de adaptação humana às necessidades transitórias de sua existência e constituem, portanto, uma qualidade vital de um ambiente facilitador e também capaz de produzir sujeitos autônomos Winnicott (1975).

#### *As vivências de um estágio: o Projeto Itinerante*

O **Projeto Itinerante** desenvolvido pelos alunos do último ano do curso de Psicologia em diversas escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo, possibilita inúmeras vivências e momentos de reflexão a respeito das formas de adolescer e os espaços ocupados, tanto físicos quanto simbólicos, pelos adolescentes na sociedade.

Durante o projeto foi possível interagir com estudantes das mais diversas idades, condições socioeconômicas, turmas, personalidades etc. o que tornou o estágio itinerante um apanhado único de experiências valiosas e incontáveis atravessamentos, capazes de romper as barreiras do senso comum, abrindo precedentes para novas visões aos estudantes de psicologia.

Durante o período noturno, foi comum a presença de alunos desmotivados, em situações de fome e/ou exaustão devido a variados compromissos no dia a dia, além disso, muitos apresentavam dificuldades em administrar suas próprias rotinas.

Sendo assim, é notório que o efeito da adultização precoce nos adolescentes sobressai os limites da teoria, invadindo o âmbito real e marcando a rotina dos estudantes com dupla jornada da rede de ensino pública.

A quantidade de compromissos e responsabilidades percebidas nos adolescentes do período noturno de escolas públicas de regiões periféricas, tanto financeiras quanto de outras ordens, se equipara à dos adultos. Além disso, as queixas referentes a sofrimento emocional e problemas interpessoais incorporam a narrativa desses adolescentes, uma espécie de fardo emocional ao qual eles não parecem compreender e nem receber o apoio que gostariam para atravessar.

Muitos alunos relataram problemas familiares e dificuldades ao dialogar com pessoas com as quais se relacionavam. Entretanto, pensando numa situação comum aos brasileiros: muitos pais de adolescentes, assim como seus filhos, possuem rotinas árduas e vivem sobrecarregados por longos períodos de trabalho, afazeres domésticos, responsabilidades financeiras e afetivas, podendo tornar a convivência e disponibilidade emocional familiar muito complexa e caracterizando um ciclo vicioso alimentado pela lógica capitalista.

Após passar o dia todo fora de casa, a negligência com sono, descanso e alimentação, torna quase invariável a desvalorização dos estudos por parte dos alunos. Visto que a exaustão não permite que a maioria dos alunos com dupla jornada tenha ânimo para se dedicar às aulas e as distrações facilitam sua dispersão, assim, muitos relatavam voltar para suas casas apenas para dormir e se higienizar uma única vez no dia.

Tais relatos possibilitam reflexão a respeito dos impactos de rotinas muito longas na autoestima desses alunos. A mente do adolescente, com sua imaturidade natural, precisa de estímulos criativos, produtivos e prazerosos para se desenvolver (Winnicott, 1983); sendo assim, num contexto rígido em que a totalidade de seu dia é cerceada por compromissos,

é comum que os alunos desacreditem de sua potência como sujeitos e não pensem que estão aptos nem para ingressar na faculdade, por exemplo.

Impactos do descaso com o ensino regular e a supervalorização do emprego também podem ser vistos através de alunos faltantes, com perspectivas desesperançosas quanto ao próprio futuro, sem perspectiva da continuidade dos estudos e, por vezes, com uma visão engessada de que apenas o trabalho árduo trará a tão sonhada segurança e satisfação financeira.

Sendo que tal perspectiva limitante pode surgir através de restrições financeiras e instabilidades vivenciadas durante a trajetória pessoal desses alunos e, ao conquistarem certa independência, fecham-se a outros caminhos, com receio de perdê-la.

Em contrapartida, uma quantidade menor de alunos referiu-se ao sonho de ingressar em uma instituição de ensino superior, entretanto, relataram sentir medo das diversidades que poderiam encontrar, assim como falta de dinheiro para arcar com um curso particular ou para custear mudança no caso de uma graduação em uma faculdade pública em outras cidades.

Ademais, muitos desses alunos não conheciam alternativas como os programas sociais FIES e PROUNI, que poderiam possibilitar seu ingresso no ensino superior. E mesmo após receberem informações sobre os programas, não conseguiram estabelecer um senso de pertencimento a respeito dessas oportunidades.

Durante a aplicação de atividades e dinâmicas que necessitavam de escrita, foi perceptível que os alunos do ensino médio apresentavam intensas dificuldades e escrita precária. Ao questioná-los sobre quais temas gostariam que os estagiários trabalhassem durante o semestre, diversas palavras com erros ortográficos básicos ou totalmente incompreensíveis, assim como contendo inúmeras marcas de oralidade, foram percebidas.

O sono, a fome, a baixa tolerância e a irritabilidade fomentavam a dispersão dos adolescentes que majoritariamente permaneciam mexendo no celular durante os períodos em sala de aula, inclusive na presença dos professores. O uso exacerbado do celular, mesmo na presença do grupo de pares, revela certa inabilidade social e indisposição para socialização com outros adolescentes, podendo ser consequência da dupla jornada ou mesmo da falta de interesse nesse tipo de interação.

Além da desatenção, foi notável um esvaziamento das salas de aula em certas escolas, demonstrando que o período noturno era per-



meado por muitos alunos faltantes. Em alguns casos foi necessário auxílio do conselho tutelar para que a família fosse notificada e o aluno voltasse a frequentar a escola com assiduidade.

Nessas situações, há a tendência de que as relações entre a família, a escola e o aluno tornem-se ambíguas ou mesmo desconfortáveis, pois o acionamento do conselho tutelar pode ocasionar desequilíbrios e quebras nos vínculos dos envolvidos.

Ademais, foi perceptível o impacto da atuação do corpo docente e funcionários, assim como da maneira de gerir a instituição, diretamente no perfil dos alunos e seus comportamentos. Em diferentes escolas da cidade de Marília, de bairros periféricos a relativamente próximos, pareciam transcorrer universos completamente diferentes.

Dessa forma, foi perceptível que em instituições nas quais a coordenação e os professores demonstraram preocupação e uma relação mais respeitosa e próxima com os alunos, mesmo mantendo o respeito e estabelecendo a importância da disciplina, os estudantes foram muito mais receptivos e aderiram de forma mais proveitosa as dinâmicas, rodas de conversa e exercícios de reflexão propostos.

As diversas situações compartilhadas demonstram que a grande maioria dos adolescentes das escolas públicas em locais periféricos da cidade de Marília, nas quais o **Projeto Itinerante** atuou, tem dificuldades de visualizar as possibilidades disponíveis para o seu futuro, além do trabalho e da repetição de seu cotidiano atual.

Assim como demonstram determinado déficit de autoconhecimento e de expansão de sua socialização, ficando vulneráveis ao que lhes parece ser mais adequado, deixando de investir em suas potências por não conseguirem reconhecê-las ou sentirem-se paralisados pela insegurança.

### Considerações finais

Seja motivado por fatores socioeconômicos ou necessidades gerais, notou-se que o adolescente tem vivenciado papéis de adulto na sociedade, com cargas horárias e responsabilidades financeiras e até emocionais incompatíveis com sua faixa etária, similarmente ao que pode ser visualizado no paralelo histórico-cultural.

O aumento do empreendedorismo adolescente/jovem em detrimento da adesão em trabalhos formais revela outra mudança de perfil dessa faixa etária, ou seja, os adolescentes podem estar evitando submeter-se à adaptabilidade em regras e se encaixar em exigências pré-dispostas pelo mercado e empregadores, por exemplo.

Por outro lado, o empreendedorismo favorece as diferenças e singularidades dos adolescentes, proporcionando uma rotina de trabalho mais flexível, assim como liberdade comportamental no que tange a vestimentas e maneiras de vivenciar a experiência de trabalho.

Simultaneamente, o empreendedorismo por ser em muitas vezes um trabalho informal, torna-se mais difícil de regulamentar e garantir direitos aos jovens inseridos nessa modalidade. Além disso, pode gerar uma fantasia de que o empreendedorismo é o único caminho para a obtenção do sucesso profissional e uma difícil readaptação no mercado formal após vivenciar a liberdade oferecida pelo empreendedorismo.

Nesse sentido, a supremacia de importância atribuída ao trabalho pelos adolescentes em detrimento da valorização destinada às vivências escolares oferece uma perspectiva preocupante. Para muitos adolescentes com dupla jornada, a escola passa a ser apenas um local de cumprimento de burocracias e obrigações.

Diante dessa perspectiva, a escola “perde” de certa forma seu papel de precursora de sociabilidades entre os jovens e torna-se, principalmente, como pôde ser analisado no período noturno, um local onde os adolescentes não têm mais ânimo e disposição para frequentar. Momento em que se deparam com sua exaustão ao fim do dia, assim como a baixa energia e tolerância com as vivências advindas desse momento.

Infelizmente, para muitos adolescentes, a escola e a experiência de estudar acabam ficando diretamente condicionadas às obrigações e à exaustão que sentem após um período de dupla jornada. Retirando assim o prazer de estar num ambiente gerador de conhecimentos e potências e reiterando o papel secundário que a escola e o conhecimento exercem na vida de muitos adolescentes e jovens.

Ainda sob a perspectiva vista nas escolas visitadas pelo **Projeto Itinerante** e em consonância com a teoria analisada neste capítulo, é perceptível que muitos jovens buscam terminar a escola apenas para conseguir um emprego ou sanar burocracias e não para investir em novos níveis de conhecimento e desenvolver-se como cidadãos de direitos.

Ainda sim, sob a perspectiva popular, a escola pode ser vista como um local restrito a tentativas de reparação social das condutas dos adolescentes e não de criação de potências e afirmação de direitos, assim como de cidadania. Sendo que escolas com lideranças mais autoritárias têm tendência a se isentar da responsabilidade de acolher e validar empaticamente as vivências dos alunos.

Nesse sentido, é importante refletir o quanto o protagonismo jovem e o incentivo à construção de adolescentes com mais senso crítico,

com conhecimento de seus direitos, podem proporcionar novas e mais amplas visões de futuro aos adolescentes.

Além disso, a atuação da psicologia no incentivo à autopercepção, validação dos sentimentos e criação de novas perspectivas, assim como de construção de autoestima, pode favorecer um olhar para as oportunidades saindo do ciclo do comum, apenas motivado pelo princípio do prazer.

## Referências

ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BATISTA, G. de A. *et al.*. Associação entre a percepção da qualidade do sono e a assimilação do conteúdo abordado em sala de aula. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 36, n. 3, p. 315–321, jul. 2018.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

EIZIRIK, C. L.; KAPCZINSKI, F.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FISCHER, F. M. *et al.* Efeitos do Trabalho sobre a saúde de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2003.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização**. Brasília, DF: IPEA, 2020.

JACOBINA, O. M. P.; COSTA, L. F.. “Para não ser bandido”: adolescentes em conflito com a lei e trabalho. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 95-110, dez. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172007000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172007000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 set. 2023.

OLIVEIRA, B. R. G.; ROBAZZI, M. L. do C. C.. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 9, n. 3, p. 83-89, maio 2001.

PEREIRA, É. F.; BERNARDO, M. P. S. L.; D’ALMEIDA, V.; LOUZADA, F. M.. Sono, trabalho e estudo: duração do sono em estudantes trabalhadores e não trabalhadores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 5, p. 975-984, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sd3c7WCpCJRvY8jC5CWNLpr/#>

UNICEF. **Painel de Dados: Principais indicadores sociais relacionados aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/painel-de-dados#educacao>. Acesso em: 10 set. 2023.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983. 96-97 p.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 219-238 p.



## CAPÍTULO 6

# NEOLIBERALISMO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Bruna Pelegrinelli Pereira  
Vitória Churión de Oliveira Pereira

*Educação não transforma o mundo. Educação  
muda pessoas. Pessoas transformam o mundo*

Paulo Freire

A conhecida citação do pernambucano Paulo Freire, citada por Melro e Marques (2017), foi escolhida para dar início ao presente capítulo, dado que transcreve, de forma clara e simbólica, o sujeito da oração: educação. Educação esta que foi, é e será receptáculo de influências que são produtos de seu tempo, perpassada por interesses de classe e disputas por capital. Mas, antes de falar deste, faz-se necessário uma breve retomada histórica, a fim de embasar a discussão que se seguirá.

Em 1500, o Brasil é invadido e tomado pelo povo português, cujo interesse era expandir seu poder além-mar. Quando chegaram aqui, deparam-se com a população indígena que já habitava o local e coexistia de forma harmônica com a fauna e a flora. Como a metrópole, Portugal, precisava de matéria-prima e riquezas, o solo brasileiro foi escolhido para ser seu polo de extração. O Brasil, portanto, desde sua “origem”, não foi projetado para ser um país, mas para funcionar como uma fazenda de Portugal, o qual extrairia tudo o que lhe fosse possível para forjar o seu império de riquezas. Pois bem, já é possível imaginar que a educação em um cenário como esse não era uma prioridade, dado que para trabalhar na extração de minérios e plantações de açúcar não é necessário saber ler ou escrever; era um trabalho braçal. Portanto, de acordo com Ribeiro (1993), em uma sociedade cuja economia é agrícola

e rudimentar, não se faz necessário o letramento da população, sendo mais lucrativo, uma massa submissa e iletrada.

Contudo, segundo Ribeiro (1993), ao mesmo tempo em que a população indígena brasileira foi submetida à forte doutrinação da Companhia de Jesus, cujo objetivo dos jesuítas era arrecadar fiéis e apagar a cultura local à serviço do colonialismo, os homens da classe dominante recebiam a educação média do país, ao passo que o ensino superior era ofertado, exclusivamente, para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais homens iriam para a Europa estudar na Universidade de Coimbra, sendo, portanto, os futuros letrados, os que retornariam ao Brasil para administrá-lo.

O povo, portanto, segundo Ribeiro (1993), estava excluído da educação e, graças à intervenção da Companhia de Jesus, o Brasil manteve-se, por muito tempo, com uma educação orientada para a formação da elite governante. Vale ressaltar que este tipo de educação, voltada apenas para letrar a elite, adequava-se à realidade da época, sendo possível a sua sobrevivência e manutenção desde o período colonial, atravessando o imperial e refletindo no republicano, reforçando o sistema sociopolítico e econômico vigente.

Você, leitor, deve estar se questionando e retornando à página anterior para confirmar o que leu no primeiro parágrafo, onde foi dito que o capital ainda não seria citado. Infelizmente, quando a educação não tem como protagonista o sujeito que aprende, ela não mais cumpre seu papel, e se vende ao capital. Do Brasil colônia, perpassado pela aristocracia escravocrata e latifundiária, até os dias atuais, permeados pelo neoliberalismo ascendente, a educação brasileira é alvo dos interesses da classe dominante, deixando claro qual é o projeto de sociedade que irá emergir a partir deste contexto.

Retornando à contextualização histórica, no Brasil do século XVIII, mesmo a elite que recebia a educação consumia um ensino enciclopédico, com métodos pedagógicos autoritários e baseados na disciplina, cerceando a criatividade dos alunos e corroborando para o desenvolvimento de uma identidade submissa aos moldes impostos (Ribeiro, 1993).

Nesse período, os ideais liberais já tinham ganhado força e, em uma tentativa de conciliar os conflitos das disputas pelo poder político central entre estes e os conservadores, o Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional, dando ao poder central a responsabilidade de regulamentar o ensino superior e às províncias o direito de controlar o ensino primário e médio (Ribeiro, 1993). Todavia, destacando, novamente, que o interesse não era ofertar uma educação

de qualidade, houve a falta de recursos, fazendo com que as províncias não cumprissem com o seu papel (Ribeiro, 1993). Falta de recursos devido ao sistema falho de arrecadação tributária destinada à educação, propositalmente como uma forma de controlar a população, a qual, de posse dos conhecimentos que o ensino pode proporcionar, tomaria consciência de sua submissão e se rebelaria (Ribeiro, 1993).

O total abandono, arquitetado e pensado do ensino primário e médio, possibilitou que escolas particulares adentrassem este último, contribuindo ainda mais com o elitismo educacional (Ribeiro, 1993). Passar a responsabilidade do ensino local para as províncias foi um movimento de terceirização arcaico, o qual inviabilizou a possibilidade de culpar o poder central, tornando difícil a quem recorrer.

[...] faltava para sua execução, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrática-rural (Romanelli, 1978, p. 42, *apud* Ribeiro, 1993, p. 18).

Ou seja, se para a classe dominante não interessa, não gera lucro e a ameaça, não será feito. Simultaneamente a isso, a elite tinha conhecimento do nível precário das escolas oficiais, sucateadas por ela mesma, então, incentivava a consolidação das escolas particulares, como um meio de ofertar um ensino de qualidade para seus filhos (Ribeiro, 1993). Em uma sociedade agrícola, em que o trabalho basilar era braçal, somente a elite governante necessitava ser letrada e estudada, não interessando ao governo ampliar e investir na educação pública, pois a economia não exigia estudo (Ribeiro, 1993). A elite, de posse do capital, matriculava seus filhos nas escolas particulares, às quais foram financiadas por essa classe dominante, visando a formação superior para seus descendentes, os quais seriam os futuros “donos” do país, administrando-o (Ribeiro, 1993). Era a manutenção de um sistema de classes enrijecido e pautado no capital.

Falar de educação é, pois, falar de disputa sobre um modelo educacional que é também um modelo político, é ir contra a um sistema criado pela e para manutenção de uma classe que domina, oprime, e manipula o diferente.

O cenário vai começar a mudar na década de 20, marcada pelo declínio das oligarquias, devido à crise do modelo agrário-comercial-



-exportador, impulsionado pela industrialização do mundo (Ribeiro, 1993). Como política não se descola da história, faz-se importante saber quem era o governante da época: Getúlio Vargas. Tem-se dele uma visão de “bom moço” e “pai dos pobres”, mas é preciso colocar os holofotes sobre o porquê das condutas do político. Em um país recém-saído de uma economia agroexportadora, era preciso fortalecer as bases, criar indústrias e se lançar na corrida do mundo capitalista da época. O pano de fundo histórico era outro, a mão de obra requisitada era uma mão de obra especializada e um mercado que precisava se expandir. Para isso, Getúlio Vargas, juntamente com seu plano nacional-desenvolvimentista, criou, então, a educação de massas, cujo objetivo era formar minimamente o povo e inseri-lo no mercado de trabalho para que, assim, movesse a roda da economia, gerando lucro para os detentores dos meios de produção. Então, não se iluda, caro leitor, cada movimento e tomada de decisão política getulista, infelizmente não teve por trás um legítimo apreço pelo povo, mas sim, pelo capital que dele emergiria. Ribeiro (1993) chamou de “aliança” entre os modelos educacional e econômico-político nessa época de Getúlio Vargas; eram os ideais liberais da Escola Nova influenciando estas reformas pedagógicas.

Apud Ribeiro, 1993, p. 22).  
 Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade, que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados” (Ribeiro, 1981, p. 116 apud Ribeiro, 1993, p. 22).

Essa formação mínima, rápida e prática ao operariado, deu-se por meio da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias, criado a partir do decreto-lei número 4048, de 22 de janeiro de 1942, cuja finalidade era ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial (Ribeiro, 1993).

Já em 1946, com o decreto-lei número 8621, de 10 de janeiro do mesmo ano, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o qual era dirigido pela Confederação Nacional do Comércio, visando a formação de uma massa pronta para servir aos interesses de quem detém os meios de produção, gerando lucro por meio do comércio (Ribeiro, 1993).

Na década de 50, houve, novamente, forte contraposição de ideias entre liberais e católicos, ou seja, conservadores, gerando um conflito

de escola pública “versus” escola particular, a qual era defendida pela classe conservadora e pela Igreja Católica (Ribeiro, 1993), instituição cujo interesse era manter-se forte, pois beneficiava-se da grande quantidade de fiéis e seus dízimos. Em uma tentativa de apaziguar o conflito, em 1961, aprova-se a Lei 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, beneficiando ambos pelo seu conteúdo (Ribeiro, 1993).

Vale notar que as leis redigidas a respeito das reformas do ensino brasileiro sempre foram formuladas pela e para a classe dominante, não se consultando as bases e o povo, ou proporcionando qualquer tipo de debate sobre como a educação deveria se estruturar, não se pedindo opiniões e propostas aos estudantes e aos docentes, os principais beneficiados com leis justas e que visam a educação do sujeito que aprende (Ribeiro, 1993). Alienando-se assim o povo de seu direito a opinar sobre o conteúdo que lhe vai ser ofertado, conteúdo este formador de identidades e propulsor de pensamentos e ações sobre o meio em que se vive; e, portanto, controlando a educação que se controla o sujeito.

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade (Ribeiro, 1990, p. 15 *apud* Ribeiro, 1993, p. 28).

A esfera mundial estava mudando e, de acordo com Ribeiro (1993), a classe média percebeu que a ascensão social e financeira era assegurada pela aquisição da educação, pois, por meio dela, chegaria nas empresas multinacionais, ocupando cargos administrativos. O leitor pode observar que tal narrativa já foi escrita no passado, quando a elite dominante se beneficiava da educação para administrar e governar o país, ao passo que para classe dominada, restava um ensino precarizado e sucateado. Porém, no período getulista a classe operária passa a exigir

o ensino elementar médio para seus filhos, pois o mercado de trabalho requeria mão de obra mais qualificada (Ribeiro, 1993).

Merece destaque o fato de que esse ensino presente no Brasil era baseado em um modelo americano, não atendendo, dessa forma, às reais necessidades da educação brasileira, devido ao fato de não se adequar à sociedade da época, acentuando a dependência nos âmbitos político e econômico já existente (Ribeiro, 1993), ao invés de investir na independência do país, para que finalmente deixasse de ser colônia, agora dos Estados Unidos da América.

É importante frisar que, embora todo o sistema quisesse calar e manipular o povo, uma grande parcela não se rendia e lutava, mas era, muitas vezes, abafada, devido ao fato de a classe dominante, de qualquer tempo, usar de artifícios para manter a classe dominada dessa forma, submissa e quieta. Neste momento atual brasileiro, a elite, a fim de manter sua hegemonia, lança mão de estratégias como o neoliberalismo e o neoconservadorismo, com implicações nas relações entre o público e o privado e no processo de democratização da educação (Peroni; Caetano; Valim, 2021).

Após a breve imersão histórica acerca da educação brasileira, seus processos e implicações, faz-se necessário ressaltar, agora, como o discurso da classe dominante se dá atualmente, como se dá a estruturação do que é transmitido para os demais.

Segundo Marilena Chauí (2006, p. 8),

para a classe dominante de uma sociedade, pensar e expressar-se é coisa fácil: basta repetir ideias e valores que formam as representações dominantes da sociedade (afinal, como dizia Marx, as ideias dominantes de uma sociedade são as da sua classe dominante). O pensamento e o discurso da direita, ou seja, da classe dominante, apenas variando, alterando e atualizando o estoque de imagens, reiteram o senso comum que permeia toda a sociedade e que constitui o código imediato de explicação e interpretação da realidade, tido como válido para todos. Eis por que lhe é fácil falar, persuadir e convencer, pois os interlocutores já estão identificados com os conteúdos dessa fala, que é também a sua na vida cotidiana.

Para a esquerda, entretanto, há a dificuldade de se estruturar o discurso, sendo forçada a realizar quatro trabalhos sucessivos e até mesmo concomitantes: desmontar o senso comum social; desmontar

a aparência de realidade e verdade, que é influenciada e mantida pelo próprio senso comum, o qual cria condições para que as práticas existentes se preservem; reinterpretar a realidade posta, desvelando suas “verdades” e fundamentos, bem como suas operações invisíveis governadas por uma ideologia que necessita ser desbancada; e, por fim, criar uma nova narrativa, capaz de criticar as práticas e ideias prontas trazidas pela classe dominante, empossada de um discurso de direita, transformando o interlocutor em agente de sua própria história, parceiro e companheiro da mudança (Chauí, 2006).

Assim, ao passo que para a direita basta replicar o senso comum instaurado por ela mesma na sociedade, para a esquerda cabe a criação de um pensamento crítico capaz de proporcionar ao povo a reflexão sobre a estrutura sociopolítica e histórica no qual está imerso, possibilitando ações sociais e transformações do existente (Chauí, 2006).

De posse dessas informações prévias, o caminho que será traçado neste capítulo percorrerá os trabalhos citados por Marilena Chauí, subdividindo o texto em quatro movimentos intrínsecos à discussão sobre a mercantilização da educação brasileira, sendo eles: desmontar o senso comum; desmontar a aparência de realidade e verdade; reinterpretar a realidade e, por fim, criar uma nova narrativa.

### Desmontar o senso comum social

Como desmontar o senso comum social preestabelecido e incutido na sociedade? Dessa forma, questionando-se. Primeiramente, o que é educação? Quem define como ela se dará? Quem julga o que deve ser ensinado nas escolas e para quem será ensinado? Questionar o senso comum é uma das formas de desmontá-lo, a fim de desvelar o que está por trás do que é posto como normal através da ideologia da classe dominante. Esta, utilizando-se de um aparato conceitual que a legitime, garante a restauração e manutenção de seu poder de classe através da impregnação do senso comum na sociedade, naturalizando discursos e ações livres de questionamentos (Harvey, 2014 apud Peroni; Caetano; Valim, 2021).

Retomando a frase de Paulo Freire, citada por Melro e Marques (2017): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, a educação pode mudar as pessoas de forma que as liberte dos discursos dados a priori para que tome posse do que é seu por direito, ou pode ser utilizada para contribuir com a alienação das massas, reafirmando a ordem estabelecida pela classe que as domina e manipula pelo senso comum. E sobre esta última, a

elite dominante tem total conhecimento, pois é a partir de uma educação alienante que ela cria e sustenta discursos neoliberais presentes atualmente na sociedade brasileira, os quais respingam na educação, criando e multiplicando o ensino técnico, baseado no empresariamento e privatização do sistema educacional do país, responsável pela manutenção da ordem social vigente.

O movimento neoliberal educacional no país está entrelaçado com uma série de acontecimentos marcantes, dentre eles: a reforma da previdência, a ampliação da terceirização, precarização, uberização e plataformização do trabalho e uma extensa agenda de privatizações, as quais preveem a venda, às empresas privadas, de setores públicos, sejam eles da saúde, da educação ou do trabalho. E como convencer o povo de que a venda do que é seu por direito e ofertado de graça pelo Estado, é a solução? Bem como o fortalecimento de uma saúde e educação privada e cada vez mais superfaturada? Através da desvalorização intencional do que é público, fazendo com que as próprias pessoas que dele se beneficiariam, defendam a sua venda.

A manipulação é a forma como as elites conseguem “convencer” o povo de apoiar suas ações e aderir às suas causas; através de promessas e engodos, vão sendo construídos pactos que imobilizam as camadas oprimidas, que acabam envolvidas em projetos que vão em direção contrária a seus interesses. Nesse processo, a mídia cumpre papel fundamental de “vender” sonhos e projetos dos opressores como se fossem para todos. Como afirma Freire (2005, p. 169), “a manipulação, na teoria de ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem” (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 10-11).

É por meio do sucateamento do ensino público, por exemplo, que a compra e venda de escolas, materiais didáticos e, por fim, de conhecimento, é legitimada. É privatizando a educação que é possível criar disputas e controlar seu conteúdo, vendendo e comprando ideias, restaurando o poder de classe de quem a possui.

[...] significa dizer que os projetos de privatização são, antes de tudo, projetos de classe, que objetivam difundir influências ideológicas por meio de diferentes instituições que constituem a sociedade civil, incluídas a escola e universidade, em um processo de construção ativa do consentimento político” (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p. 4).

A partir do momento em que a educação é transformada em mercadoria, ela começa a ser tratada como tal, ou seja, tem um preço. Em um ciclo vicioso de desvalorização e sucateamento do que é público, a instauração das privatizações é vista como a “salvação” dos problemas que ela mesma cria, ao passo que inviabiliza o contato com a educação de uma grande parcela da população que trabalha para comer; a educação, portanto, não é a prioridade, ficando à mercê do capital.

Tornar-se consciente desse projeto introyetado na sociedade como sendo o “senso comum social” é o primeiro passo para a construção de uma educação libertadora, do povo e para o povo. Uma vez desmontado o senso comum social, a aparência de realidade e verdade começa a sucumbir.

#### Desmontar a aparência de realidade e da verdade

E, uma vez que o que parece, não é, a desconstrução é necessária, dado que a aparência não é essência. Aqui, é importante ressaltar o processo no qual se dá a construção da aparência de realidade e verdade, para que seja possível entender como realizar o processo inverso; portanto, faz-se necessário um breve debate sobre ideologia.

A ideologia da classe dominante utiliza-se do que é mais intrínseco nos seres humanos: a linguagem. É por meio da linguagem, sendo esta um produto histórico, que representações, significados e valores existentes em um grupo social são transmitidos. A linguagem, portanto, ao mesmo tempo em que é condição intrínseca ao desenvolvimento humano e formação de sua individualidade, é, também, veículo da ideologia dominante, que usa desse artifício para disseminar e instaurar o senso comum, bem como ideais que corroborem com a manutenção da submissão dos que a utilizam (Lane, 1984).

Sob um discurso de modernização da educação, políticas de sucateamento são instauradas como sendo o futuro do ensino do país, porém, nada mais são do que movimentos necropolíticos, os quais, sob a roupagem de um discurso inovador, contribuem ainda mais para a segregação social, escolhendo quem é digno de viver e quem é deixado para morrer.

Tem-se que, no plano superestrutural, a ideologia articula-se através das instituições, as quais respondem pelas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas (Lane, 1984). Exemplo disso é o artigo 6º da Resolução CNE/CEB, número 3/2018, o qual define os itinerários formativos do Novo Ensino Médio como: “cada conjunto

de unidades curriculares [...] que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (Siqueira, 2018). É possível notar que a simples palavra “ou” pode mudar completamente o sentido da frase, em que a colocação de apenas duas letras não é casual e indica caminhos formativos distintos, flexibilizando o entendimento da própria lei, cuja característica é lacônica, ou seja, abre espaço para que duplas interpretações possam ser feitas, dificultando o estabelecimento de uma educação digna para todos que a procuram.

Neste contexto, de flexibilização do entendimento do que é educação, bem como as mudanças capitalistas do mundo atual,

[...] o empreendedorismo tem representado uma estratégia ideológica que sustenta o projeto de sociedade defendido pelos grupos hegemônicos representantes do capital que legitimam o mercado como solução para os problemas sociais, que para tal intento, necessita de um projeto pedagógico para educar a juventude: a educação para o Empreendedorismo” (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p. 8).

A mercantilização da educação, processo legitimado através da implementação de um senso comum que a justifique, tem como principal agente o empreendedorismo, o qual vem sendo fortemente inserido no currículo escolar do Novo Ensino Médio brasileiro, o qual evidencia as transformações do mundo do trabalho, fortemente atrelado à educação. Ao longo da história, foi possível perceber que a educação acompanha as modificações da estrutura do trabalho vigente e não o contrário.

Em um contexto de reforma do Ensino Médio, os estados têm adicionado o ensino do e para o empreendedorismo em suas bases curriculares através das legislações; novamente a linguagem jurídica, utilizando-se da máquina pública, sendo canal para o estabelecimento de uma nova verdade, a qual baseia-se em propostas e soluções advindas de instituições privadas e do terceiro setor.

O fenômeno pode ser observado no quadro abaixo, que mostra os estados brasileiros que instituíram legislação sobre Empreendedorismo no currículo.

**Quadro 1 – Estados que instituíram legislação sobre Empreendedorismo no currículo**

UF	LEI	RESUMO
RS	Lei Nº 15.410 de 19 de dezembro de 2019	Institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul.
SP	Lei Nº 15.693, de 03 de março de 2015	Cria o Plano Estadual de Educação Empreendedora, para inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio e escolas técnicas.
MT	Lei Nº 11.233 de 19 de outubro de 2020	Institui diretriz para o estímulo ao empreendedorismo para alunos do ensino médio de rede de educação pública do estado do Mato Grosso.
CE	Lei Nº 17.334, 10 de novembro de 2020	Institui o programa estadual “Educação Empreendedora e Inovadora” no estado do Ceará.
RR	Lei Complementar Nº 274 de 30 de outubro de 2018 Projeto de Lei nº 015/2020	Busca introduzir conceitos básicos de educação financeira aos alunos da Rede Básica de Ensino.

**Fonte:** Portal eletrônico das respectivas Assembleias Legislativas (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p. 10).

Ao mesmo tempo em que o ensino público brasileiro é submetido ao empreendedorismo com a transformação da “educação” em “preparação para o mercado de trabalho”, o ensino privado tem crescido cada vez mais, ofertando um conteúdo que prepara o aluno para os vestibulares, ao invés do mercado de trabalho diretamente. Contudo, é necessário salientar que ambas as formas de ensino, pública e privada estão sob a lógica da classe dominante, detentora do capital, dona de empresas, a qual tem por objetivo, amansar o sujeito, a fim de que o mesmo não tome consciência da opressão ideológica imposta, seja ele aluno das universidades ou de cursos técnicos.

Com a aparência desmistificada e a verdade desnuda, o passo seguinte é o de reconfigurar o que está posto.

**Reinterpretar a realidade**

Juntamente com o enfraquecimento arquitetado do que é estatal, há a instauração da ideologia neoliberal, transformando o que era público em privado, o que era assegurado a todos pelo Estado em mercadoria, que apenas quem detém capital pode ter acesso.

Os resquícios de um Brasil colonial ainda permeiam as bases da sociedade atual à medida em que o país tem um projeto de educação



pautado na formação de proletariado não pensante, peça da engrenagem de um sistema onde o ensino técnico profissionalizante é o foco e a ciência nacional é deixada de lado.

A educação [...] parece transformar-se a cada dia em um bem privado ou mercantil, isto é, moeda de troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais ou transnacionais, e mesmo entre nações nas suas transações mercantis (Camargo *et al.*, 2003, p. 727 *apud* Souza; Simões, 2007, p. 2).

A mercantilização do ensino, portanto, tem como foco a manutenção desse Brasil colonial, latifúndio do mundo, exportador de matéria-prima. Do ensino tradicional ao Novo Ensino Médio, o protagonista da educação brasileira nunca foi o sujeito que está em formação, mas sim, o interesse por trás do porquê e como formá-lo

Ademais, em uma sociedade de classes, onde não existe emprego suficiente para toda a população, o discurso empreendedor que é também meritocrático e ideológico, leva os sujeitos a aceitarem, mansos, as relações sociais e trabalhistas vigentes, sem questioná-las (Peroni; Caetano; Valim, 2021).

É através de falas meritocráticas como “eu me esforcei e por isso mereço o que tenho hoje”, “foi com o meu esforço que alcancei o sucesso, basta querer”, que o individualismo começa a ser integrado nos discursos sociais, contrapondo-se à coletivização, reforçando a aversão ao que é público e valorizando o que é privado, o que é meu. Tal movimento colabora com a deslegitimação da universalização de direitos, levando o indivíduo a acreditar que sua ascensão depende única e exclusivamente do seu esforço pessoal, atribuindo a ele mesmo a responsabilização pelo seu próprio sucesso ou fracasso desconsiderando fatores sistêmicos estruturais (Harvey, 2014 *apud* Peroni; Caetano; Valim, 2021).

Um exemplo disso é o sistema de escola integral, o qual não se sustenta em um modo de vida capitalista, a partir do momento em que adolescentes se veem em uma situação em que necessitam trabalhar para ajudar com as despesas domiciliares. A partir disso, tem-se a culpabilização do sujeito, ou seja, o deslocamento da responsabilidade pela educação por parte do Estado em direção ao próprio indivíduo, produzindo discursos violentos e individualizantes, baseados em ideais meritocráticos, de que “a educação está sendo ofertada, o aluno que não se interessa, não estuda, não frequenta as aulas”. A classe dominante, portanto, defende o Estado mínimo não só no âmbito econômico, mas

também na esfera da vida pessoal (Lacerda, 2019, p. 54 *apud* Peroni; Caetano; Valim, 2021).

Concomitante a isso, parcerias privadas financiam a formação de professores, colaborando para o controle e censura do que é transmitido ao aluno no processo educativo; fabricam aulas prontas, padronizadas e replicáveis, como se os docentes e os alunos fossem máquinas, prontas para serem programadas aos moldes dos seus interesses (Peroni, 2020 *apud* Peroni; Caetano; Valim, 2021).

Ao definir os conteúdos, conceitos, metodologias e ações que os docentes e discentes devem desenvolver [...], difundem-se visões de mundo, conhecimentos, valores e perspectivas que representam os interesses de determinados grupos econômicos, em detrimento da pluralidade que deve estar na base de toda prática educativa (Giroto, 2016, p. 72 *apud* Peroni; Caetano; Valim, 2021, p. 13).

Tendo posse da educação, é possível decidir o que os alunos estudarão ou deixarão de estudar, influenciando diretamente seus modos de agir, sentir e pensar, fazendo com que o sujeito que aprende seja marionete na produção e reprodução dos valores do mercado para a construção de uma sociedade que beneficie a classe que a domina (Peroni; Caetano; Valim, 2021). Ou seja, é uma educação que tem como projeto político o esvaziamento do conteúdo democrático educacional, utilizando-se da meritocracia, individualismo e competitividade para realizar a manutenção da opressão pela classe dominante.

Assim, esse modelo educacional visa destruir práticas que se propõem transformadoras e questionadoras do pensamento hegemônico, por meio da construção de alternativas à lógica mortífera do capital (Peroni; Caetano; Lima, 2021).

Desse modo, a estruturação do currículo do Novo Ensino Médio brasileiro passa a ser de interesse do capital, via neoliberalismo, para a construção de um projeto de sociedade, o qual atenda às necessidades da classe dominante (Peroni; Caetano; Valim, 2021).

### Criar uma nova narrativa

Após toda a retomada histórica e a apresentação dos parâmetros em que a educação brasileira se encontra atualmente, permeada pelo neoliberalismo, o último passo abordado por Marilena Chauí é o de criar uma nova narrativa a partir da reinterpretação da realidade posta, para que,

dessa forma, um discurso de esquerda seja formulado, a fim de colaborar para a desnaturalização do discurso produzido pela classe dominante.

É necessário, portanto, que se tire da posição de ouvinte quem escuta, ou no caso de você, leitor, quem lê, pois a teoria vira força material quando ela é do povo, quando o povo a compreende e dela se utiliza para se libertar. Compreender essa potência é ir contra a todo um projeto estruturado e pensado com o intuito da não compreensão por parte do povo, da retirada de sentido, para que este fique inerte e seja mais fácil manipulado e moldado.

É criando-se uma memória de resistência do povo, que o projeto de esquecimento alicerçado pela direita no Brasil é desbancado e desmascarado. Para isto, a cultura pode ser utilizada como caminho para esta emancipação, desvendando aparências, interpretando criticamente as práticas políticas e sociais, permitindo à esquerda escancarar a luta de classes escondida em toda e qualquer esfera social (Chauí, 2006).

[...] graças à história que os trabalhadores criam a partir de sua própria memória, da crônica de seus valores, lutas, esperanças e tradições, inventando outro calendário e instituindo seus próprios símbolos e espaços” (Chauí, 2006, p. 9).

Em conjunto com a cultura, outra forma de oportunizar a criação de uma memória de resistência, bem como discursos libertadores e empoderadores, é através dos trabalhos realizados pela Psicologia, enquanto intervenção escolar, com o **Projeto Itinerante**, fundado e exercido pelos estagiários da Universidade de Marília (UNIMAR). A Psicologia enquanto contexto escolar, pois é utilizando-se do mesmo objeto que a classe dominante se apossa que a real mudança pode acontecer; é utilizando a educação para outro fim que não seja o de alienação, manipulação e domesticação de corpos, e sim, como meio de revolução, transformação do que é posto, contribuindo para a libertação do sujeito.

O **Projeto Itinerante** leva esse nome pelo fato de ser composto por um grupo de alunos, os quais migram de escola em escola realizando atividades psicoeducativas, como dinâmicas, falas, rodas de conversa e atividades culturais visando abordar temas pertinentes trazidos pelos próprios alunos, juntamente com apontamentos feitos pela equipe escolar, despertando o senso crítico, a fim de proporcionar reflexões e trocas entre alunos e estagiários, os quais estão lá para aprender conjuntamente com as crianças e adolescentes.

Atualmente, tem-se presenciado uma educação que aprisiona e que enquadra o aluno de forma a rotulá-lo como sendo apto ou não. Este sujeito, inserido em um modelo educacional pautado em disciplinarização e docilização dos corpos, tem sua criatividade, autonomia e pensamento crítico podados, tanto pelo sistema, quanto pelos docentes também imbuídos por este, o que gera indivíduos apáticos, sem opinião própria e impotentes. Tal resultado é o produto de um ensino que culpabiliza, individualiza e molda o aluno, conforme o objetivo almejado pela classe dominante, a qual tem seu poder mantido.

A Psicologia Escolar, por sua vez, tem lutado contra tais projetos de maneira a construir uma visão contra hegemônica e revolucionária a partir de um discurso que desmonta o senso comum, desmonta a aparência de realidade e verdade, colaborando para a reinterpretção destas e a criação de uma nova narrativa, a qual tem como sujeito o indivíduo que aprende.

O **Projeto Itinerante** tem como objetivos: identificar e acolher demandas escolares, tanto do corpo docente, quanto do discente; realizar ações interdisciplinares frente às demandas coletadas; promover um ambiente de escuta qualificada dentro do âmbito escolar, a fim de ressaltar que não estão sozinhos; dar contexto para mudanças favoráveis dentro dos resultados esperados e potencializar o desenvolvimento do senso crítico dos interlocutores, para que os mesmos reflitam sobre a sua própria realidade e se tornem agente de mudança no meio em que integram.

### Considerações finais

Foi possível vivenciar, através do **Projeto Itinerante**, as seguintes falas dos alunos: “Essa escola é de pobre mesmo, só gente rica estuda em escola particular” e “Não tenho tempo para pensar sobre minha saúde mental, pois trabalho o dia todo e depois vou para a escola à noite”. Por meio dessas narrativas, percebe-se que o projeto da classe dominante, de alienação e desapropriação do sujeito de si mesmo, foi perpetuado, ao passo que distancia o aluno de uma educação de qualidade e de sua própria saúde mental, validando a ideia de que escola pública é lugar de pobre e escola particular é lugar de rico, fadando o futuro de cada um.

Ao perguntar a uma turma qual a matéria que estavam tendo naquela noite, obteve-se a resposta: “Não sei, não sabemos nem o nome dessa matéria, até hoje não entendemos nada, depois que o ensino médio mudou, tudo ficou pior do que já era”. Estes alunos relataram que há dois anos estão completamente perdidos nas aulas, período de vigência

do Novo Ensino Médio. Reiteradamente, tem-se que a educação foi retirada e distanciada de quem deveria se beneficiar dela, dando espaço para a construção de sua própria subjetividade e potência no mundo.

Partindo dos pressupostos sobre a mercantilização do ensino brasileiro, resultado do monopólio da classe dominante, faz-se necessário a construção de uma nova ótica, para que se crie narrativas e perspectivas sobre a valorização da educação como direito universal, inerente ao sujeito.

Buscar a conscientização por parte dos alunos dentro das escolas de maneira democrática é um dos pilares fundamentais para que se produza um cenário de novos saberes. Promover um ambiente, onde os alunos possam levantar questionamentos, hipóteses e incertezas, é fundamental para que se abra caminhos para novas narrativas de si mesmos, tudo isso pensado e realizado no âmbito escolar, pois pensar transformação social implica pensar em transformação educacional, pois é na escola o primeiro ambiente em que a criança é inserida (além do familiar), onde encontra-se a multiplicidade do pensar, agir e como se relacionar.

Paulo Freire, para tanto, aponta que, para ter resultados positivos, é necessário romper com as práticas abusivas legitimadas pela educação “bancária”, a qual o docente é tido como detentor do saber e os alunos são meros receptáculos do que é passado (Gomes; Guerra, 2020). O ensino, portanto, deve partir da experiência do aluno, fazendo com que ele se enxergue no processo educativo, proporcionando um ambiente em que seja protagonista da sua própria história.

Nessa proposta de educação, que se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, a experiência que o aluno acumulou com base no contexto social em que vive, é essencial para a concretização do ato pedagógico, sendo de fundamental importância para a criação do conhecimento a interação entre educador e educando, numa relação horizontal na qual eles aprendam entre si por meio da troca constante de informações (Gomes; Guerra, 2020, p. 9).

Ademais, é combatendo a estigmatização da profissão do professor, à qual é submetida ao sucateamento dos salários e ao ideário de fracasso da profissão, que se cria uma rede de sujeitos potentes capazes de disseminar o empoderamento e o desnudamento da ideologia dominante.

É desmontando o senso comum, mostrando que a aparência não é a essência, revelando o que está por trás do discurso dado a priori e salientando que o mundo muda quando o povo toma consciência e se une, que a comunicação de esquerda foi produzida e disseminada pela sociedade.

Perguntar-se qual a educação que se quer para o País, para que e para quem se ensina, é veículo de transformação que pode alterar a ordem neoliberal individualista preestabelecida de “cada um por si”, reiterada pela lógica empreendedora, e estabelecer e fortificar uma educação como direito universal e intransferível, capaz de criar sujeitos protagonistas de suas próprias vidas, sendo transformados pela educação e mudando o mundo onde vivem.

#### Referências

- CHAUÍ, M. de S.. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- GOMES, C. S. F.; GUERRA, M. das G. G. V.. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 3, 2020.
- LANE, S.. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. **Psicologia social: o homem em movimento**, v. 13, p. 40-47, 1984.
- LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, p. e214079, 2019.
- MELRO, J.; MARQUES, M. L. G. (Orgs.). **Congresso Paulo Freire. A Educação como Prática da Liberdade. 50 anos depois**. Lisboa: Centro de Formação de Escolas António Sérgio, 2017. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/251974/ebook-paulo-freire-a-educacao-como-prtica-da-liberdade-50-anos-depois>
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; VALIM, P. de L.. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.
- RIBEIRO, P. R. M.. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Ribeirão Preto: Paidéia, 1993. p. 15-30.
- SIQUEIRA, I. C. P.. Resolução CNE nº 3 DE 21/11/2018. **Diário Oficial**, 22 nov. 2018. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-3-2018\\_369548.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-3-2018_369548.html). Acesso em: 24 set. 2023.
- SOUZA, S. C. de; SIMÕES, M. S. B.. A mercantilização do ensino fundamental: experiências do quase-mercado educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 1, p. 81-90, 2007.



## SOBRE A CAPA



A aquarela é uma técnica de pintura em que a tinta tem textura aquosa e sem sobreposição no papel. Ao atingir a superfície, o pigmento invade a tela sem que o artista possa impor grande controle sobre os caminhos que as cores percorrem. Trabalhosa, delicada e complexa. Assim como a aquarela, nossa subjetividade é viva e é atravessada por superfícies às vezes macias outras vezes ásperas, mas que a sustentam, eternizam e dão sentido a ela.

Para a capa deste livro, a aquarela vem como uma representação do ser humano que, por muitas vezes, é posto em caixinhas e cobrado a ser perfeito, assim como a asa de uma borboleta. Porém, nem a asa da borboleta pode ser perfeita, assim como vemos na imagem, onde a asa esquerda é sem forma, as cores se misturam, não possui sentido e parece inadequada, enquanto a asa direita é majestosa, bela e ideal, representando a perfeição por muitos cobrada. A escola é um local que



precisa permitir que a asa da borboleta talvez não seja tão primorosa, porém, o diferente tem sido estigmatizado e bombardeado com lógicas medicalizantes e biologizantes, invalidando a individualidade que faz de cada ser humano único.

A borboleta é um símbolo de desenvolvimento e transformação, assim como o homem, que se modifica e é moldado ao longo da vida. Grande parte da formação de identidade e do desenvolvimento humano ocorre enquanto se está na escola, portanto, este deveria ser um local de acolhimento e que ofereça uma visão integral para seus alunos. Mas será que é isto que vem acontecendo?

Tive o imenso prazer em contribuir duplamente para essa obra maravilhosa, enquanto autor e ilustrador. A psicologia e a arte são duas das coisas mais lindas que pude experienciar, unir essas duas paixões em um único trabalho tem sido gratificante e transformador, ampliando as possibilidades do cuidado humanizado e permitindo a expressão por meio do lúdico. Espero que gostem e que tirem suas próprias conclusões, pois a arte é viva e a subjetividade é única!

**Wellington Vinicius**

## AUTORES

ANDRESSA RODRIGUES SEBILHANO



E-mail: [andressasebilhano@outlook.com](mailto:andressasebilhano@outlook.com)

BRUNA PELEGRINELLI PEREIRA



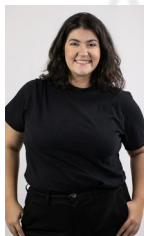
E-mail: [bru\\_pereira\\_1999@hotmail.com](mailto:bru_pereira_1999@hotmail.com)

CLAUDIA ELAINE FLORESTI NAKASSIMA



E-mail: [floresnaka@gmail.com](mailto:floresnaka@gmail.com)

GABRIELE MEDEIROS CHICILIA



E-mail: [gabriele.chicilia.psi@gmail.com](mailto:gabriele.chicilia.psi@gmail.com)

GELCI SAFFIOTTE ZAFANI



E-mail: [gelciszafani@gmail.com](mailto:gelciszafani@gmail.com)

LEONARDO DALLAN CALABREZ



E-mail: [leonardodcalabrez@gmail.com](mailto:leonardodcalabrez@gmail.com)

LUCAS DANIEL LOURES VEIGA



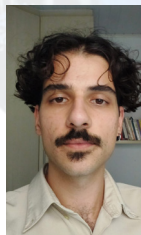
E-mail: [veigald@yahoo.com](mailto:veigald@yahoo.com)

MARIA EDUARDA BERTOLINI



E-mail: [dbertolini785@gmail.com](mailto:dbertolini785@gmail.com)

PEDRO CAIRES DE SOUZA



E-mail: [pedrocaires-1@hotmail.com.br](mailto:pedrocaires-1@hotmail.com.br)

TAMYRIS FRANCINE  
MORALES DOS SANTOS



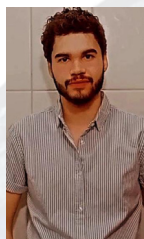
E-mail: tamyris.morales@gmail.com

VITÓRIA CHURION  
DE OLIVEIRA PEREIRA



E-mail: vitoriachurion@gmail.com

WELLINGTON  
VINICIUS DE LIMA SILVA



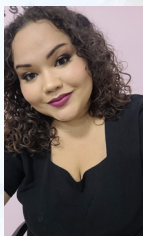
E-mail: wellingtonvoba@gmail.com

VICTOR RAMOS FERNANDES



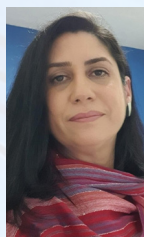
E-mail: viictorrf23@gmail.com

VITÓRIA OLIVEIRA VITORINO



E-mail: vitoriaovitorino@gmail.com

ORGANIZADORA  
FABIOLA COLOMBANI



E-mail: fabiolacolombani@unimar.br

Escrito por várias mãos, este livro traz em seu bojo diversas vivências e experiências de alunos e alunas do quinto ano de Psicologia durante o desenvolvimento de suas ações nos estágios de Psicologia Escolar. É certo que esta área considerada de suma importância sofreu grandes avanços nas últimas décadas, o que impactou significativamente na prática do psicólogo que atua no contexto escolar. Além disso, uma nova configuração proporcionou, e penso que ainda estamos nesse processo, reflexões acerca da demanda e de como devemos conduzir a práxis dentro do contexto da escola interligando com todos os acontecimentos que envolvem esse universo e os diversos atores que fazem parte dele. Esta obra é uma oportunidade de pensar a prática do Psicólogo Escolar, nos mais diversos contextos.

**Fabiola Colombani**



DE CASTRO