



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:  
CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

**Carolina Bauchspiess**

**Brasília, março de 2019**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:  
CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Carolina Bauchspiess

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de  
concentração Desenvolvimento Humano e Educação.**

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA**

**Brasília, março de 2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bp Bauchspiess, Carolina  
Psicologia Escolar e Comunidades de Aprendizagem:  
Caminhos para a Educação em Direitos Humanos / Carolina  
Bauchspiess; orientador Regina Lúcia Sucupira Pedroza. --  
Brasília, 2019.  
104 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2019.

1. Psicologia Escolar Educacional. 2. Educação. 3.  
Comunidades de Aprendizagem. 4. Educação em Direitos  
Humanos. I. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira, orient. II.  
Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente  
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro  
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alexandra Militão Rodrigues – Membro  
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

---

Dr.<sup>a</sup> Julia Chamusca Chagas – Suplente  
Psicóloga do SOU/UnB

Brasília, março de 2019

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, pelas oportunidades e bênçãos que me foram dadas ao longo da vida, incluído esse mestrado, e por ter me guiado nesses caminhos e no meu tornar-me psicóloga escolar.

Meu muito obrigada à minha família, meus pais, Adolfo e Enir, e aos meus “irmãozinhos”, Ricardo, Daniel e Cris. Agradeço pelo apoio às escolhas dos meus caminhos formativos e profissionais, pela criação que me mostra sempre a importância da educação na nossa constituição. E especialmente agradeço ao cuidado, carinho e afeto que tiveram comigo, ao longo da vida e especialmente no turbilhão dos últimos momentos de escrita da dissertação. Nunca me faltou acolhimento, um abraço, um afago. Muito obrigada.

Agradeço especialmente a melhor orientadora do mundo que eu poderia desejar e com quem já posso compartilhar um caminho já de mais tempo, aprendendo na relação contigo, com a sua autenticidade, com sua forma bela, crítica e amorosa de ver o mundo e o humano. Regina, muito obrigada especialmente por acreditar em mim quando eu não conseguia fazê-lo. Muito obrigada pelo seu exemplo de educação e por todos os ensinamos, acolhidas dos desesperos e choros, pelas conversas, pelas ideias, pela autonomia construída. Obrigada por ser quem você é, por me acompanhar nesse caminho. Sua presença é mais potente que ansiolíticos! hahaha :)

Ao grupo de pesquisa do Àgora, pelas ricas discussões, reflexões e acolhimentos.

Às minhas amigas, Julia, Ana Luiza, Maria Gabriela, Iza, Débora pela amizade, companheirismo, desabafos, escuta, carinho e diversão nos caminhos da vida... E um obrigada especial pra Julia e Ana, que tanto me acolheram nas crises do mestrado.

Pela acolhida e tantos ensinamentos no caminho da SEEDF no Paranoá, minha gratidão à Mari, Marcela e Ivina. Nossas trocas de ideias são sempre tão ricas, e me fortalece saber que estamos juntas nessa!

Ao Núcleo Atena, especialmente Denise e Gabi, que me acolheram e oportunizaram tantas trocas e crescimento. Um outro muito obrigada ainda à Gabi, que foi/tem sido tutora na minha caminhada de aprender a ser psicóloga na SEEDF.

Às formações e formadores sobre Comunidades de Aprendizagem, aos projetos em Brasília que me acolheram, e também ao Núcleo do Itapoã/Paranoá.

Ao grupo de psicólogas ingressantes na SEEDF pelo compartilhamento de angústias e sonhos, pelas discussões críticas, pelo fortalecimento e acolhimento. Igualmente para nossos formadores Ivina e Leo.

À minha psicóloga, Bruna, que embarcou na jornada terapêutica comigo no momento de transição da conclusão da graduação. E que, conhecendo gente envolvida com José Pacheco, me falou da formação Escolas em Transição dizendo que tinha a minha cara. E que com essa fala, abriu muitas oportunidades, moldando inclusive esta dissertação e minha vida profissional.

Às participantes da pesquisa, por acolherem a pesquisa e abrirem seus corações no compartilhamento de suas vivências, sentimentos e ideias.

Às integrantes da banca, professora Lúcia (que também já me acompanha nessa jornada da Psicologia há algum tempo), professora Alexandra, e à querida Júlia. Por terem aceitado o convite de olharem com carinho e profundidade crítica a minha produção e pela compreensão da minha trajetória, muito obrigada.

Agradeço novamente à Ana Luiza e à Ivina, pela imensa ajuda na escrita do trabalho e nas lapidações finais deste texto.

Agradeço em seguida a experiência mesma do mestrado. Foi um caminho difícil, cheio de angústias, pesado principalmente com a conciliação com o início da trajetória profissional e meu tornar-me psicóloga escolar na Secretaria de Educação do DF... Mas também foi um caminho marcado principalmente de intensas descobertas sobre mim, um caminho de autoconhecimento e de autoaceitação. De poder experimentar e me apaixonar pelo lugar de educadora. De me reconhecer nos meus funcionamentos, de abrir mão de idealizações de mim e dos meus processos (de escrita, de produção, principalmente) e de poder me aceitar e me acolher nas minhas limitações e na minha forma de ser. Vejo que as crises me proporcionaram aprendizagens e desenvolvimento imensuráveis. E a isso sou profundamente grata.

Por fim, agradeço a CAPES pela bolsa concedida durante o primeiro ano de mestrado, até o meu ingresso na SEEDF.



NÃO ESTOU SOZINHO,  
SÓ ESTAMOS  
ESPALHADOS...



## Resumo

Este trabalho parte da crítica ao modelo de atuação médico-clínico em Psicologia Escolar Educacional e ao modelo educacional bancário e propõe pensar possibilidades alternativas de organização da prática pedagógica, com vistas a uma educação libertadora, que envolve também a efetivação integral dos Direitos Humanos (DH). Entende-se que para a efetivação dos DH é necessário construir uma cultura que perpassa a Educação em Direitos Humanos (EDH). Uma das possibilidades de modelo escolar alternativo e libertador são as Comunidades de Aprendizagem, que propõem uma organização e conscientização fundamentada em valores norteadores, com uma prática pedagógica pautada no ideal de democracia participativa e princípios comunitários e uma integração da escolarização nos espaços da comunidade, intervindo ativamente sobre a realidade dos seus sujeitos. Partimos da fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que assume o compromisso de contribuir para a construção de uma educação e uma sociedade mais justa e igualitária, pautadas nos DH. Objetivamos analisar a atuação de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), envolvidos com iniciativas de Comunidades de Aprendizagem, a partir do referencial da EDH e das Comunidades de Aprendizagem. A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas com três psicólogas bem como com o relato de vivência profissional da pesquisadora na SEEDF. As escolas das psicólogas participantes, que abraçavam os princípios das Comunidades de Aprendizagem, foram contextualizadas. Entendemos que a Psicologia Escolar Educacional Crítica, as Comunidades de Aprendizagem e a EDH compartilham visões de mundo e educação, que destacam a configuração da dimensão das relações no espaço escolar com vistas a construir uma sociedade mais justa e igualitária, pautada nos DH e no ideal de democracia participativa. Esse entendimento foi evidenciado nas entrevistas. A análise também permitiu perceber os movimentos transformativos e de promoção de desenvolvimento humano no envolvimento com iniciativas de Comunidades de Aprendizagem. Na análise da atuação das psicólogas, pudemos constatar um posicionamento de crítica ao fazer tradicional e concepções e ações que focam a comunidade escolar como um todo e que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação. Ademais, destaca-se que a atuação da Psicologia Escolar Educacional em Comunidades de Aprendizagem, em sua especificidade, é uma práxis que está em construção, mas que apresenta o potencial de promover a EDH.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar Educacional, Comunidades de Aprendizagem, Educação em Direitos Humanos



### **Abstract**

This work is based on the critique against the model of medical-clinical performance in Educational School Psychology and the banking educational model and proposes to look for alternative possibilities to organize pedagogical practices with a view to a liberating education, also involving the effectiveness of Human Rights (HR) in its integrality. It is understood that for the implementation of the HR it is necessary to build a culture with permeated Human Rights Education (HRE). One of the possibilities for an alternative and liberating school model is the Learning Communities, which propose an organization and awareness based on guiding values, with a pedagogical practice based on the ideal of participatory democracy and community principles and an integration of schooling in the community spaces, intervening actively on the reality of their subjects. We start from the theoretical basis of Historical-Cultural Psychology, which assumes the commitment to build an education and a more just and egalitarian society, based on the HR. We aim to analyze the performance of school psychologists from the Education Department of the Federal District (SEEDF), involved with initiatives of Learning Communities, based on the framework of HRE and Learning Communities. The empirical research was carried out through interviews with three psychologists as well as with the report of the researcher's professional experience in SEEDF. The schools of the participating psychologists, which embraced the principles of Learning Communities, were contextualized. We understand that Critical Educational School Psychology, Learning Communities and HRE share visions of world and education, which highlight the configuration of the relationships the school fields with a view to building a more just and egalitarian society, based on the HR and the ideal of participatory democracy. This understanding was evidenced in the interviews. The analysis also allowed us to understand the transformative movements and the promotion of human development in the involvement with initiatives of Learning Communities. In the analysis of the performance of the psychologists, we could verify a critical positioning in the traditional practice and conceptions and actions that focus on the school community in its entirety and whose aim is to improve the quality of education. In addition, it is emphasized that the performance of Educational School Psychology in Learning Communities in its specificity is a praxis still in construction, but it presents the potential to promote HRE.

**Key-words:** School Educational Psychology, Learning Communities, Human Rights Education

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>iv</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>vii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>viii</b>
<b>Índice</b> .....	<b>ix</b>
<b>Apresentação</b> .....	<b>1</b>
<b>Psicologia Escolar Educacional</b> .....	<b>4</b>
Constituição da Psicologia enquanto ciência .....	4
Psicologia Histórico-Cultural: novas maneiras de pensar a Psicologia .....	6
Psicologia e Educação .....	8
Construção da Psicologia Escolar Educacional no Brasil .....	9
Psicologia Escolar Crítica .....	11
Construção da Psicologia Escolar Educacional na SEEDF .....	14
A proposta atual do SEAA .....	16
<b>Educação</b> .....	<b>19</b>
Educação e escola - considerações gerais/iniciais .....	19
A escola e as práticas pedagógicas: a educação “bancária” .....	21
Inovação na educação, educação libertadora, escolas democráticas .....	25
Escolas pautadas no princípio da democracia participativa .....	30
A proposta das Comunidades de Aprendizagem .....	34
Projeto de construção de rede de Comunidades de Aprendizagem no DF .....	36
<b>Direitos Humanos</b> .....	<b>39</b>
A construção dos Direitos Humanos .....	39
Direitos Humanos no Brasil .....	43
Que humano? .....	45
Educação como/em/para os Direitos Humanos .....	47
Psicologia Escolar Educacional e Educação em Direitos Humanos .....	50
<b>Objetivos</b> .....	<b>53</b>
<b>Metodologia</b> .....	<b>54</b>
Considerações teórico-metodológicas .....	54
Percurso da Pesquisa .....	55
Contexto e Participantes .....	56
Os projetos de Comunidades de Aprendizagem e as psicólogas integrantes .....	57
<b>Resultados e Discussão</b> .....	<b>61</b>
Para começo de conversa: de que concepções partimos? .....	61
Entrelaçando Psicologia Escolar Educacional, Comunidades de Aprendizagem e Educação em Direitos Humanos .....	63
Processo transformativo: subjetividades e práticas transformadas e transformadoras .....	65

Práticas das Comunidades de Aprendizagem como promoção de Educação em Direitos Humanos .....	68
Dispositivos mediando relações mais respeitosas, conscientes e humanas .....	69
Construção coletiva: comunidade escolar engajada e ampliada .....	70
A centralidade das rodas de conversa .....	71
Desafios para a construção de Comunidades de Aprendizagem na SEEDF .....	73
Analizando as atuações em Psicologia Escolar .....	73
Escuta clínica, olhar clínico: circular saberes, fortalecer sujeitos .....	73
Promoção de conscientização, reflexão e humanização .....	75
Mediação de relações e conflitos: estar junto, fazer com e não por .....	76
E quando é preciso avaliar? .....	77
Construção da prática educativa, da cultura escolar .....	78
Trabalho em rede com a comunidade .....	78
Outras atividades .....	79
Desafios e angústias da atuação .....	79
Psicologia escolar em Comunidades de Aprendizagem: práxis a ser construída .....	82
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>85</b>
<b>Referências .....</b>	<b>88</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>96</b>
Anexo A: Relato de Vivência Profissional .....	96
Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	103
Anexo C: Roteiro de Entrevista .....	104

## **Apresentação**

*you do not wake up a beautiful day and you transform into a butterfly  
- growing is a process (rupi kaur)*

Durante a graduação de Psicologia na UnB tive a oportunidade de participar de espaços de problematização de questões sociais, de pensar a assistência, saúde e educação enquanto direitos sociais. Fiz extensão em casas de abrigo de crianças e adolescentes, estagiei em hospital pediátrico atendendo crianças e famílias usuárias do SUS, pesquisei sobre políticas educacionais, acompanhei o trabalho de uma psicóloga da Secretaria de Educação (SEEDF). Em uma disciplina da graduação, Psicologia do Desenvolvimento com a então mestrande Débora Noal e a professora Lúcia Pulino, foi abordado diretamente o tema dos direitos humanos, sua construção histórica e consolidação na Declaração da ONU. Essa possibilidade de discussão despertou meu interesse no tema, bem como na questão do compromisso social.

Hoje, entendendo que “pessoas são os seus valores” percebo que o interesse na questão dos Direitos Humanos se dá no ressoar deles com meus valores pessoais, minha visão de mundo, de ser humano, de ideal das relações humanas no mundo. Os Direitos Humanos são, assim, uma tradução dos meus valores pessoais para o meu fazer profissional e acadêmico. Uma diretriz, uma bússola, um guia para a forma como gostaria de levar minhas relações.

Uma das experiências que foi grande motivadora para o desenvolvimento do projeto do mestrado foi o estágio em psicologia escolar acompanhando parte do trabalho de uma psicóloga da Equipe de Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF. Essa psicóloga já havia atuado nas séries iniciais e no momento atuava no ensino médio e tinha uma postura bastante crítica em relação ao sistema de educação e à função e valorização dos psicólogos escolares. Uma de suas falas foi particularmente forte, me marcou, e traz uma forte denúncia: ela avaliou que o trabalho do psicólogo escolar no ensino médio era melhor, pois os alunos já chegavam diagnosticados, foram avaliados em séries anteriores, o que fazia com que a demanda da escola para que ela realizasse avaliações fosse pequena, e assim lhe possibilitava maior liberdade para desenvolver outras ações no contexto escolar que não atender demandas de avaliação de alunos, mais condizentes com sua concepção da Psicologia Escolar.

Essa fala dessa psicóloga me suscitou uma série de questionamentos: considerando a longa trajetória do movimento pelo compromisso social da psicologia escolar, qual é a realidade e possibilidades da atuação na prática cotidiana do psicólogo escolar? Quais as possibilidades de atuação do psicólogo escolar para a promoção de uma cultura escolar baseada nos direitos humanos? Que tipo de ações pode promover em âmbito institucional e com toda a comunidade escolar para promover uma cultura escolar não excludente, compreendendo cada ator como sujeito de direitos, promovendo a educação em direitos humanos? E se o psicólogo é demandado a fazer avaliações de alunos, como atender a demanda e ao mesmo tempo questionar o sistema e promover cultura de direitos humanos na escola? Considerando-se a atuação itinerante do profissional, isso seria uma dificuldade na promoção

da cultura de educação em direitos humanos? Ou, se pudermos traçar um paralelo entre a atuação do psicólogo escolar e do psicólogo da atenção básica, que tem como função realizar matriciamento das equipes em que se insere, o trabalho itinerante poderia ser considerado uma oportunidade?

No primeiro ano do mestrado fiz o (per)curso formativo Escolas em Transição, que contava com o educador José Pacheco. As provocações sobre educação e apresentação das possibilidades da proposta inovadora das Comunidades de Aprendizagem, junto com as leituras e discussões de Paulo Freire, Psicologia Escolar e Educação em Direitos Humanos do mestrado, me possibilitaram encontrar e conectar pontos em comum: mudar as relações no espaço educativo, pensar, propor e intervir para relações de ensino-aprendizagem e vivências cotidianas mais humanas e humanizadoras, pautadas no respeito, na unidade igualdade e diversidade, na construção da autonomia, na dignidade - numa cultura de Direitos Humanos na escola.

Além disso, me colocou a confabular que a construção de Comunidades de Aprendizagem poderia ser um caminho possível para responder meus questionamentos e angústias sobre o lugar da Psicologia Escolar na SEEDF após a crítica da atuação clínica e individualizante e proposta de uma atuação voltada para a melhoria da educação como um todo. É preciso destacar que as Comunidades de Aprendizagem ainda são novidade (apesar de não tão novas assim, a Escola da Ponte está aí desde a década de 1970, por exemplo), porém, mais novidade ainda é o fazer da Psicologia Escolar nessas novas organizações da escolarização.

A dissertação está dividida em três capítulos de fundamentação teórica, que abordam os três grandes temas aqui tratados: Psicologia Escolar Educacional, Educação (e aí a proposta das Comunidades de Aprendizagem) e Direitos Humanos (abordando a Educação em e para os Direitos Humanos). Em seguida, os objetivos e a metodologia são apresentados. No Anexo A, há um relato da minha vivência profissional, sobre meu primeiro ano como psicóloga escolar na SEEDF, que também é considerada para a construção dos resultados, informações e análises da pesquisa.

Os Resultados e Discussão foram escritos em conjunto, articulando os dados das entrevistas com suas análises e discussão à luz da literatura. A divisão foi feita de forma a facilitar a compreensão do entrelaçamento dos temas, iniciando com a apresentação das concepções das entrevistadas e a defesa das minhas próprias concepções, como uma possibilidade. Olhei em seguida para os processos transformativos que ocorrem no envolvimento com as Comunidades de Aprendizagem, entendendo o movimento dialético entre subjetividades e práticas transformadas e transformadoras. Analisamos algumas práticas das Comunidades de Aprendizagem, as entendendo como promoção de Educação em Direitos Humanos. Por fim, nos debruçamos sobre a atuação das psicólogas entrevistadas, a dividindo em algumas dimensões: escuta e olhar clínicos (que envolvem promover conscientização, reflexão e humanização, mediação de relações, e um olhar para o desenvolvimento humano integral), suas contribuições na construção da prática educativa e da cultura escolar e suas contribuições na construção de um trabalho da escola em rede com a comunidade. Também foram analisados os desafios e angústias em relação à prática no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da SEEDF. Por fim, refletimos

sobre a práxis a ser construída para a Psicologia Escolar Educacional nas Comunidades de Aprendizagem.

Espero que esse trabalho possa contribuir com reflexões e esperança para a construção de práticas e perspectivas para uma educação libertadora. Boa leitura!

## Psicologia Escolar Educacional

### Constituição da Psicologia enquanto ciência

Adotaremos aqui o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, assim, se faz relevante que iniciemos com algumas linhas sobre a constituição da Psicologia enquanto ciência, a compreendendo como construção histórica do ser humano (Sanches & Kahhale, 2003). Apesar de podermos perceber a presença de temas e questões que hoje associamos à Psicologia já na Antiguidade com os filósofos ocidentais, esse campo do saber, como ciência independente, é muito recente. Ela nasce na segunda metade do século XIX, circunscrita no contexto do desenvolvimento da Modernidade e do Capitalismo na Europa (Figueiredo & Santi, 2008). Costumamos adotar a data de fundação do *Psychologische Institut*, primeiro laboratório de psicologia, 1879, como marco do nascimento da Psicologia, e Wundt como seu fundador.

As condições sociais, econômicas e culturais para a construção da Psicologia se deram na transição da Idade Média para a Modernidade, na mudança do modo de produção e vida feudal para o modo capitalista. Foi necessário que o ser humano tivesse a experiência da subjetividade privatizada bem como a experiência da crise dessa subjetividade para que se fosse possível pensar numa ciência psicológica (Figueiredo & Santi, 2008; Sanches & Kahhale, 2003).

Com a transição para a Modernidade há um afrouxamento dos laços sociais, uma perda de referenciais coletivos, que permitiu a noção de individualidade, aparecendo uma valorização do privado, interioridade. Além disso, o ser humano passou a se ver como ser livre, dotado da razão e capaz de dominar a natureza. São construídas então as ideias das dicotomias entre mundo interno e mundo externo, entre indivíduo e sociedade e entre subjetividade e objetividade (Figueiredo & Santi, 2008; Sanches & Kahhale, 2003).

Entretanto, essa nova experiência da subjetividade privatizada, marcada pela ideologia liberal iluminista e pelo romantismo, entra em crise. A liberdade e as diferenças são percebidas, em grande parte, como ilusões, à medida que se tomava consciência do Regime Disciplinar, padrões e controles fortes e disfarçados das condutas, e as crises vividas pelas contradições do capitalismo (Figueiredo & Santi, 2008; Sanches & Kahhale, 2003).

A entrada no período da Modernidade também é marcada pela necessidade de uma nova forma de se produzir conhecimento, a ciência, e há um desenvolvimento acelerado das ciências naturais, que carregavam consigo uma concepção de mundo mecanicista, empirista e racionalista. Surge então a necessidade de se estudar o ser humano, a organização e funcionamento da mente (Sanches & Kahhale, 2003). Figueiredo & Santi (2008) argumentam, então, que a crise da subjetividade privatizada é essencial para que a ciência psicológica independente nasça, pois fazer ciência é ir além das aparências e certezas. Além disso, o Estado passa a necessitar de práticas de previsão e controle social, demandando a produção de certo tipo de conhecimento psicológico, com vistas a técnicas de controle mais eficazes.

O modelo de ciência da época pautava-se pelo positivismo, por uma noção de neutralidade e objetividade que supostamente serviria para desvelar conhecimentos que fossem verdades. Além disso,

a visão de mundo que se tinha era dicotômica: mundo interno x mundo externo, indivíduo x sociedade, subjetividade x objetividade, razão x emoção.

Nesse contexto, iniciam-se diversos projetos de Psicologia como ciência independente, cada uma defendendo a opção por um objeto de estudo específico. A Psicologia Experimental de Wundt, que se propunha a estudar a consciência, o Estruturalismo de Titchener, o Funcionalismo de William James, o Comportamentalismo, que propõe o comportamento como objeto, a Psicanálise de Freud, que se volta ao inconsciente (e põe em xeque a racionalidade e liberdade humana), a Fenomenologia e a Gestalt, que se voltam para a percepção, consciência intencional, relação homem-mundo, a Psicologia Cognitivista de Piaget, dentre outras (Figueiredo & Santi, 2008; Sanches & Kahhale, 2003).

Para Patto (1984), apesar de sua diversidade teórica, a psicologia possuía uma unidade em termos da ideologia que orienta sua atuação e papel social. A autora propõe, então, uma revisão histórica e crítica da psicologia: inicia com Wundt, Ribot, Binet, Stanley Hall, Cattell, Dewey, discutindo as raízes positivistas da constituição da psicologia, bem como as demandas sociais por técnicas psicométricas para seleção que foram importadas para a área educacional. Segue-se com o behaviorismo e sua influência da biologia, incorporando a ideologia adaptacionista. A prática do psicólogo agora também é a de prever e controlar, selecionar e orientar para readaptar de modo a aumentar a produtividade (industrial ou escolar). A autora também desconstrói as teorias humanistas e a psicologia organizacional (entre outras abordagens), pois, ao buscarem uma harmonia, acabam por “ocultar as contradições, minimizar a luta de classes” (p.94).

Patto (1984) traz também uma reflexão sobre ciência e ideologia, conceituando ideologia como uma das formas de se representar o real, numa lógica desconhecimento-reconhecimento, e numa lógica de ocultação do real, e a ciência como produtora de conhecimentos que rompem com a experiência e o senso comum. No entanto, apesar da aura de neutralidade envolvendo a ciência, esta não é neutra, pois o desvelamento ou não da realidade é influenciada por interesses. Ela apresenta então o conceito de “ideologias pseudocientíficas” como sendo regiões diferenciadas da ideologia dominante que costumam ser reconhecidas socialmente como ciências e faz o questionamento se não poderia ser este o caso dos projetos de Psicologia, bem como do porquê de buscar o *status* de ciência, de se pretender neutra e objetiva.

Com essa retomada histórica, podemos perceber como as origens da Psicologia estão ligadas a uma visão de ser humano mecanicista, dualista e biologizante. Para essa perspectiva, é preciso descobrir as verdades sobre o funcionamento humano, mente ou comportamento, a fim de torná-lo mais eficiente, adaptá-lo às demandas sociais e econômicas, especialmente as impostas pelo capitalismo. O conhecimento psicológico é construído e utilizado pensando-se o controle social.

Felizmente, outros contextos e condições possibilitaram que outros projetos de Psicologia se desenvolvessem, projetos esses voltados para a transformação social, dos quais podemos citar a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e outros autores, como Luria, Leontiev e Wallon, e a Psicologia Social de Martin Baró. Nos aprofundaremos na construção da Psicologia Histórico-Cultural.



### **Psicologia Histórico-Cultural: novas maneiras de pensar a Psicologia**

No contexto da União Soviética, após a revolução de 1917, surge a demanda por um projeto de Psicologia que seja marxista, uma Psicologia baseada no materialismo histórico-dialético. É a esse projeto que se dedicam Vigotski, Leontiev e Luria, projeto esse que chamamos de Psicologia Histórico-Cultural (Chagas, 2010; Mahoney, Almeida & Almeida, 2007; Newman & Holzman, 2002; Paiva de Paula, 2018; Sanches & Kahhale, 2003; Vigotski, 1927/1996).

Nesse sentido e nesse contexto, o propósito da ciência Psicologia passa a ser contribuir com a construção da sociedade visada na Revolução Soviética. Ou seja, a Psicologia deveria se engajar em contribuir com as questões sociais, deveria ter como foco a transformação social e do seu objeto de estudo (Newman & Holzman, 2002), deveria comprometer-se “com o pleno desenvolvimento da humanização dos indivíduos” (Mahoney e cols., 2007, p. 36). Assim, o projeto da Psicologia Histórico-Cultural já rompia com o ideal da ciência positivista de sua suposta neutralidade, ao deixar transparecer e buscar estar consciente de suas intencionalidades ao engajar-se e posicionar-se com um projeto de sociedade visando a emancipação humana (Chagas, 2010; Paiva de Paula, 2018).

Vigotski questionou duramente os dualismos da época. Criticou tanto perspectivas idealistas e metafísicas da Psicologia quanto perspectivas mecanicistas, empiristas, experimentais, que, almejando tornar-se uma ciência nos moldes das ciências naturais e nos padrões do positivismo, acabaram por excluir do estudo do comportamento humano justamente aquilo que nos torna humanos: a psiquê, nossa consciência, a subjetividade (Vigotski, 1926/2003; 1927/1996). Ele criticou as dicotomias postas na compreensão entre fenômenos objetivos e subjetivos, entre indivíduo e sociedade. A ciência psicológica que propõe é, então, baseada numa compreensão de mundo monista materialista: um olhar para a unidade e a totalidade dos fenômenos analisados, uma compreensão da relação dialética existente entre os diversos elementos do fenômeno estudado (Chagas, 2010; Mahoney e cols., 2007; Newman & Holzman, 2002; Sanches & Kahhale, 2003; Vigotski, 1927/1996).

Vigotski argumenta que o que difere o comportamento humano do comportamento animal é a sua complexidade somada à experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada, tipicamente humanas (Vigotski, 1927/1996). Nesse sentido, questiona a ideia de uma natureza humana intrínseca, pré-determinada, biologizante, sem contexto e sem história (Mahoney e cols., 2007; Newman & Holzman, 2002; Sanches & Kahhale, 2003).

Defende a concepção da gênese cultural do desenvolvimento humano (Maia, 2017), entendendo as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, como originárias do desenvolvimento cultural da criança. Entende o desenvolvimento humano na unidade e dialética entre os processos de desenvolvimento biológico e cultural, no seu contínuo processo de influências mútuas (Paiva de Paula, 2018). Esse desenvolvimento se dá por meio de mecanismos de internalização de processos culturais, sociais e históricos, que vão permitindo a construção de sua subjetividade e dialeticamente constrói e reconstrói a cultura, as relações, a história (Pulino, 2016a) “Para desenvolver-se culturalmente, é preciso

apropriar-se dos significados historicamente produzidos nas atividades humanas” (Asbahr & Nascimento, 2013, p.420). Além disso, Vigotski aponta que

tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (Vigotski, sd/2011, p.864).

O objeto da Psicologia passa a ser o “ser humano concreto, influenciado por sua condição histórica e material, constituído nas e pelas relações sociais, sujeito e produto de sua história” (Chagas, 2010, p. 17), “a psicologia estuda o comportamento do homem *social* e as leis conforme as quais esse comportamento se modifica” (Vigotski, 1926/2003, p. 40).

Entende que o desenvolvimento humano não é linear, mas feito de rupturas, saltos, pontos de viragem ou pontos nodais (Vigotski, sd/2011). Além disso, para haver desenvolvimento há a necessidade da colaboração de indivíduos mais experientes, visto que os significados das atividades humanas são revelados nas atividades coletivas (Asbahr & Nascimento, 2013). Dentro dessa questão, conceitua a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), “espaço” entre o desenvolvimento já consolidado do sujeito e o desenvolvimento potencial, que tem possibilidades de desenvolver. É nessa ZDP que, pelas interações sociais, as aprendizagens significativas podem acontecer e dessa forma impulsionar o desenvolvimento, o consolidando e abrindo novas ZDP. A Psicologia Histórico-Cultural apresenta, assim, uma visão dinâmica e evolutiva dos processos psicológicos e o enquadramento social das funções psicológicas superiores (Newman & Holzman, 2002).

Como já dito, essa perspectiva rompe com o dualismo, compreendendo o indivíduo e seu meio numa mesma unidade, em contradições dialéticas. Também rompe com o dualismo entre cognição e afeto, entendendo a consciência humana como uma unidade dialética dessas dimensões. Vigotski talvez tenha se aprofundado mais no estudo do desenvolvimento da dimensão cognitiva (sem jamais ignorar a influência da afetividade), ao estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, raciocínio e solução de problemas, imaginação, autoanálise e autoconsciência, atenção e memória voluntária, capacidade de planejamento). Por outro lado, Wallon ficou conhecido como o teórico Histórico-Cultural que se debruçou nas questões do desenvolvimento da afetividade. Da mesma forma, a afetividade só se desenvolve mediada pelas relações sociais, contextualizada histórica e culturalmente, e tendo sua base biológica nas emoções. Propõe que a afetividade tem como função promover o conhecimento de si e do mundo, e essas duas direcionalidades se alternam em termos de prioridade ao longo do desenvolvimento em alguns momentos e tarefas a serem cumpridas.

Antes de mais nada, a teoria histórico-cultural não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é, fundamentalmente, uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser. Trata-se, em essência, da elaboração das questões psicológicas sobre o que se desenvolve no homem e como se

desenvolve, a partir da explicitação e da defesa de uma certa concepção de mundo e de homem: ambos essencialmente históricos (Asbahr & Nascimento, 2013, p. 419).

Passaremos agora para uma rápida reflexão sobre as relações entre Psicologia e Educação, antes de adentrarmos a constituição da Psicologia Escolar Educacional no Brasil e no Distrito Federal (DF), contexto da nossa pesquisa.

### **Psicologia e Educação**

A relação entre os campos da Psicologia e da Educação é antiga, mas a natureza dessa relação depende das bases epistemológicas e concepções de desenvolvimento humano em que se apoiam. Essas bases teóricas também dão o tom das relações de poder que por vezes permeiam esses dois campos. Essas questões se assentam, entre outras, na forma como se entende a aprendizagem e o desenvolvimento.

Muitas das abordagens psicológicas vêm a relação entre aprendizagem e desenvolvimento como um determinado momento do desenvolvimento oportunizando determinadas aprendizagens. Ou seja, parte-se de uma visão de desenvolvimento que é natural, maturacionista, basta a passagem do tempo para o ser humano desenvolver suas habilidades tipicamente humanas (Asbahr & Nascimento, 2013). Nessa compreensão, que é biologizante, determinista e a-histórica, faz sentido então que a Psicologia se ocupe, no campo educacional, de investigar e classificar as crianças quanto ao seu desenvolvimento e conseqüente capacidade de aprender, sua prontidão para tanto. Essa visão de desenvolvimento apoia uma práxis voltada para aplicação de instrumentos psicométricos e avaliação de capacidades individualizadas, como os testes de Quociente de Inteligência. Prática essa voltada à demanda de classificação e seleção na educação (Maia, 2017; Patto, 1984). Nesse sentido, a Psicologia tem papel de “ciência normatizadora” da Educação, sendo esta, então, subordinada àquela, numa assimetria de poder (Chagas, 2010).

A abordagem Histórico-Cultural, por outro lado, inverte a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, entendendo que são as aprendizagens que oportunizam e promovem o desenvolvimento. Nessa compreensão, a relação entre Psicologia e Educação também muda de configuração:

Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica. A educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação (Vigotski, 1926/2003, p. 41).

Para Vygotsky era imperativo entender a relação entre aprendizado e desenvolvimento a fim de elaborar práticas educativas que maximizassem o aprendizado e o desenvolvimento de todas as crianças (Newman & Holzman, 2002, p. 36).

A concepção de Wallon sobre a atuação do psicólogo na educação baseia-se na visão de simetria entre essas duas áreas: a educação coloca problemas que confrontam a psicologia que, por sua vez, contribui com a adaptação do ensino às características do desenvolvimento de

cada criança. A sua proposta parte da compreensão de que é necessário conhecer a criança, entender quais são as consequências psicológicas dos métodos educativos, a fim de adaptar os programas de ensino contra o fracasso escolar (Chagas, 2010, p.43-44).

Entendendo que a educação tem a ver com a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, apropriação da cultura humana, compreende-se o seu papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, compreende-se que o aparato cultural foi desenvolvido ao longo da história voltado para as pessoas tidas nos padrões de normalidade (o que reforçou por muito tempo a ideia de que o desenvolvimento destas pessoas ocorria naturalmente) (Mahoney e cols., 2007; Paiva de Paula, 2018). Essa perspectiva também entende que o não aprender de certos conteúdos culturais significa limitar as possibilidades de humanização desse sujeito, então, pela forma de se olhar o desenvolvimento, deixa de se olhar para as limitações individuais, busca-se compreender as necessidades de desenvolvimento, e socialmente criar estruturas também culturais para compensar possíveis limitações e garantir o desenvolvimento pleno, criar rotas alternativas de desenvolvimento. Assim, com uma organização do ensino e aprendizagem que faça sentido para cada sujeito, a escola pode promover desenvolvimento (Asbahr & Nascimento, 2013; Pulino, 2016a; Vigotski, sd/2011).

### **Construção da Psicologia Escolar Educacional no Brasil**

No Brasil, o nascimento e a consolidação da Psicologia dá-se de forma interdependente com a educação. Embora possam ser encontradas ideias psicológicas vinculadas à educação desde os tempos coloniais, como dito anteriormente, não se tinha ainda as condições para a construção da ciência Psicologia. Na transição do século XIX para o XX, o Brasil vive mudanças profundas: fortalece-se o pensamento liberal, busca a sua modernização, a industrialização, um novo projeto de sociedade. Essas novas configurações e projetos sociais trazem as condições para que a Psicologia, ligada à educação, possa se desenvolver no Brasil pela necessidade de uma melhor qualificação/educação para a população e fortalecimento dos princípios da Escola Nova (Antunes, 2008).

Nesse contexto, surge a demanda, impulsionada pelas escolas normais, pela produção de conhecimentos psicológicos; e os primeiros laboratórios de Psicologia do Brasil são inaugurados em São Paulo e Rio de Janeiro (Antunes, 2008; Patto 1984). Com as reformas estaduais de ensino dos anos 1920, a Psicologia vai ganhando autonomia enquanto área específica de conhecimento no Brasil. Essa configuração como ciência autônoma permitiu que os conhecimentos psicológicos produzidos na Europa e nos Estados Unidos viessem para o Brasil (Antunes, 2008).

Patto (1984) faz um paralelo entre a história do Brasil, em termos de seus modelos econômicos, e a história da configuração da psicologia escolar brasileira, dividindo-a em três momentos: a) durante o modelo agroexportador (1906-1930), caracteriza-se como psicologia experimental, de laboratório, “prática fechada e acadêmica”; b) entre 1930-1960 (modelo de substituição das importações), caracteriza-se pela prática de diagnóstico e tratamento dos educandos e por meio da seleção dos mais

aptos por meio de testes psicológicos, avaliação de prontidão e nível intelectual; c) no modelo de internacionalização do mercado interno (a partir de 1960), a psicologia é praticada nas escolas, atingindo maior proporção da população. Destacamos que é neste terceiro momento em que há a regulamentação profissional da Psicologia, em 1962. É também quando se dá início ao Regime Militar, 1964, potencializando as questões do controle social.

Acompanhando o momento da psicologia experimental e da psicometria, a primeira função do psicólogo escolar era a de “medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (Patto, 1984, p.99): testes de inteligência e prontidão para aprendizagem, realização de diagnósticos e avaliações psicológicas, terapia na escola, programas preventivos junto aos profissionais da escola. A concepção era adaptacionista e focada na eficiência (e produtividade) da escola. Com o fortalecimento do behaviorismo, o psicólogo escolar, além de consultor e especialista educacional, vai agir também como modificador de comportamentos considerados inadequados dos alunos e de planejador de ambiente físico. Um momento marcado pela “psicologização” da escola, ocultando questões sociais e políticas implicadas na problemática trabalhada. Assim, a prática do psicólogo servia para reforçar o mito da igualdade de oportunidades, necessário para a manutenção da ordem social e parte da dominação cultural (Patto, 1984). Ainda hoje é possível perceber a expectativa por esse foco de atuação classificatório e adaptacionista.

Mesmo antes da ditadura militar, a Psicologia estava comprometida com o reprodutivismo social, numa tendência psicométrica e positivista, que classificava os alunos entre aptos e não aptos para aprender, justificando a segregação e política de exclusão educacional, especialmente da população mais pobre. A ditadura militar, então, propôs como política educacional a expansão das oportunidades de escolarização: em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (nº 5.692/71), que aumentou o período da escolarização de quatro para oito anos e a tornou gratuita e obrigatória para toda a população. No entanto, essa expansão de oportunidades de ingresso na educação básica não foi acompanhada pela melhoria do sistema educacional, da qualificação e condições de trabalho dos professores, da infraestrutura, da adequação da educação para todos, seu preparo para a diversidade cultural e socioeconômica que ingressava nas escolas, não houve diversificação nas estratégias de ensino (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011).

Em decorrência dessa escola não preparada e com pouco sentido, crescem os problemas no contexto escolar, bem como diagnósticos de indisciplina e não aprendizagem, e crescem os índices de abandono e evasão. A Psicologia Escolar é chamada para usar suas técnicas de medição. E tais intervenções acabaram por contribuir na passividade dos educadores, pois a cura estava ligada à medicina e à psicologia (Guzzo e cols., 2010; Marinho-Araujo, 2011). Muitas foram as teorias elaboradas para explicar o fracasso escolar das classes sociais mais pobres, marginalizadas, e que serviam como justificativa mascarada das discriminações que as crianças pobres sofriam no contexto escolar, por exemplo: a teoria da carência cultural (explicava as supostas deficiências psicológicas e

educacionais devido a privação cultural, vinculada a uma desvalorização cultural dos grupos étnico-sociais segregados -, e a da deficiência de linguagem dos alunos pobres (noção de que tem uma língua própria, vocabulário pobre, falta de habilidade na elaboração de frases complexas, etc.) (Patto, 1984).

Souza e cols. (2014) nomeiam a Psicologia praticada no campo educacional nas décadas de 1960 e 1970 de Psicologia “do” Escolar. Isso porque as pesquisas e a prática se centravam num olhar para indivíduo-estudante que não aprendia ou não se enquadrava nas regras da escola. Nesse sentido, era uma atuação individualista, que buscava o diagnóstico e tratamento das crianças-problema ou com distúrbios/problemas de aprendizagem, caracterizando um fazer psicométrico e clínico.

Peretta e cols. (2014) colocam que a Psicologia Escolar começa a se constituir como prática profissional na década de 1940; na década de 1960, com a regulamentação, fica mais presente nas escolas, seguindo o modelo médico-clínico; e na década de 1970 a categoria cresce, mesmo com pouca inserção no mercado de trabalho, e é também na década de 1970 que se inicia o movimento da Psicologia Escolar Crítica.

### **Psicologia Escolar Crítica**

É nas décadas de 1970 e 1980, no contexto da luta pela redemocratização do Brasil, que se tem as condições para a Psicologia (como um todo, mas especialmente a Psicologia Escolar Educacional) realizar uma avaliação do seu que-fazer, de seu histórico, de seus propósitos. Esse momento de lutas por direitos políticos, civis, sociais e econômicos, com problematizações sobre injustiças sociais e violações de direitos, possibilitou a constituição do movimento pela chamada Psicologia Escolar Crítica, movimento esse que se propõe uma revisão epistemológica, de suas finalidades, papéis e pressupostos (Antunes, 2008; Gonçalves, 2010; Guzzo, e cols. 2010; Maia, 2017; Peretta e cols., 2014; Souza, 2011).

Gonçalves (2010) destaca o papel da psicologia comunitária nesse momento, que traz uma leitura sócio-histórica da subjetividade, bem como da participação de psicólogos na luta antimanicomial, ambos marcando uma prática questionadora e emancipadora do sujeito. Tais influências promoverão, na Psicologia como um todo, um movimento pela construção do projeto do compromisso social da Psicologia, por uma atuação pautada nos direitos humanos:

Ao se discutir a relação entre psicologia e direitos humanos, a preocupação é evidenciar como as situações de desrespeito afetam as subjetividades e como o conhecimento psicológico pode servir para a denúncia qualificada e para que, com propriedade, os psicólogos coloquem-se na luta pela transformação das situações que acarretam violação dos direitos fundamentais de todos os homens (p.101).

Nesse sentido, esses movimentos propõem um olhar crítico para a história e o quefazer da Psicologia até então, ou seja:

voltar a nossa capacidade analítica exatamente para a focalização dos saberes e práticas dos psicólogos, de modo a verificar as suas inclinações, os seus compromissos e os seus

comprometimentos. Até que ponto eles se identificam com a ampliação dos direitos e das autonomias dos sujeitos e dos grupos sociais e, até que ponto eles se colocam na contramão, suscitando o preconceito, patrocinando a discriminação e mantendo o *status quo*? (Silva, 2003, p.6).

Especificamente para a Psicologia Escolar Educacional, tem se considerado como marco de seus questionamentos sobre seu papel social, seus princípios epistemológicos e suas finalidades o trabalho da tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto defendida em 1981 e sua publicação no livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar” (1984) (Peretta e cols., 2014; Souza, 2011; Souza e cols. 2014). Patto (1984) realiza uma análise histórica das concepções e funções que ocuparam a educação escolar e a Psicologia nesse contexto, denunciando modelos e fazeres que serviam apenas para a manutenção da ordem social e da divisão de classes sociais do capitalismo. Desconstrói teorias e práticas que, baseadas no positivismo, explicavam o fracasso escolar e justificavam a exclusão social focando em questões individuais, culpando estudantes, famílias e sua condição socioeconômica pelo não aprender e pelo não ajustamento ao sistema educacional.

Assim, a Psicologia Escolar Crítica propõe a desconstrução dessas concepções de desenvolvimento humano, educação e dessas práticas que são individualistas, normatizadoras, naturalizantes, adaptacionistas, psicologizantes e patologizantes/medicalizantes. Propõe romper com reducionismos biologizantes ou sociologistas, bem como com o determinismo (Gonçalves, 2010; Guzzo e cols., 2010; Maia, 2017; Souza, 2011). Propõe no lugar a ampliação da visão sobre o que se considera como “fracasso escolar”, o não aprender, a indisciplina:

Nesta perspectiva, o foco da discussão recai sobre processos que constituem o aluno que fracassa, considerando o fenômeno do mau rendimento escolar enquanto originário de questões macroestruturais do sistema capitalista que se articulam nas políticas educacionais e no cotidiano escolar. Com base no conceito de cotidiano de Agnes Heller, a professora Maria Helena Souza Patto, considera que o fracasso escolar é produto da escola e por isto, não pode ser tratado como um fenômeno individual e descontextualizado das relações institucionais, pedagógicas, sociais e culturais (Souza e cols., 2014, p.124).

Ou seja, a Psicologia Escolar Crítica defende que os psicólogos no campo da educação olhem/analise a complexidade do fenômeno da escolarização (e atuem nela), nas suas múltiplas determinações e compreendendo que a aprendizagem e demais questões escolares são processos relacionais vividos dentro do contexto escolar e na sua interação com as questões da comunidade/sociedade em que a escola se insere. A finalidade da Psicologia Escolar passa a ser a promoção da melhoria dos processos educativos como um todo, a promoção do desenvolvimento integral de todos os sujeitos da comunidade escolar (alunos, docentes, gestão, demais funcionários, famílias...) (Martinez, 2009). Em outros termos, sua finalidade é contribuir para a democratização da educação (do acesso, qualidade, sucesso...), na inclusão real de todos no processo educativo, é trabalhar para garantir o direito universal à educação (Antunes, 2008; Dazzani, 2010). Trabalha, assim,

promovendo também uma conscientização libertadora e a humanização dos sujeitos (Martin-Baró, 1997; Patto, 1984).

Entende-se então que a ação do psicólogo escolar deve se dar prioritariamente em nível institucional e coletivo, sendo a escola em si seu objeto de intervenção, buscando atingir ao máximo de sujeitos, focalizando os processos relacionais (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Patto, 1984). Ações individuais e de pequenos grupos também serão feitas, mas compreendidas na complexa rede de relações do sistema escola, pensando as reverberações dessas ações para a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, defendemos que o psicólogo escolar tenha como funções a mediação das relações no contexto escolar, incluindo a mediação dos conflitos, contribuindo na qualidade das interações sociais, por meio de uma escuta clínica dos sujeitos e vozes institucionais e criando espaços de escuta, diálogo e reflexão, abrindo zonas de desenvolvimento emocionais (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Chagas, Pedroza & Branco, 2012; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Pedroza & Chagas, 2012; Pedroza & Maia, 2016; Wanderer & Pedroza, 2010); mediação e promoção de processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, compreendendo a individualidade de cada sujeito, articulando-a às suas redes relacionais e a sua história (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009); o engajamento da comunidade escolar no processo de reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo na construção do projeto político-pedagógico da escola (pensando na vivência desse PPP para além do documento), e na construção de processos educativos que sejam inovadores e inclusivos, de fato, e tenham sentido e significado para todos (Martinez, 2009; Pedroza & Chagas, 2012; Wanderer & Pedroza, 2010); instrumentalizar a equipe escolar com conhecimentos sobre psicologia relevantes para o contexto escolar, contribuindo também para a mudança de crenças, mitos, representações (Marinho-Araujo & Almeida, 2005); promoção de saúde mental (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009); participação em espaços organizativos e políticos, construindo e mediando a implementação de políticas educacionais (Souza, 2009).

Martinez (2009) aponta que com o movimento de reflexão sobre as práticas em Psicologia Escolar, houveram mudanças no modelo e perspectiva adotados naquelas tidas como tradicionais, vinculadas à dimensão psicoeducativa: a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem; b) orientação a alunos e pais; c) orientação profissional; d) orientação sexual; e) formação e orientação de professores; f) elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (exemplo: violência, drogas, preconceitos, etc., resposta a questões que surgem no contexto escolar e perspectiva da prevenção). Além disso, novas práticas emergiram: a) diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional (nível da subjetividade social - potencializar trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas, desenvolvimento de habilidades comunicativas, mediação de conflitos, qualidade de vida no trabalho, incentivar qualidade e inovação, etc.); b) construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; c) processos seletivos e avaliação de resultados, no caso do ensino privado; d) contribuir para coesão da equipe de direção pedagógica e na sua formação técnica; e) coordenar disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; f)



contribuir para caracterização da população estudantil visando subsidiar o ensino personalizado; g) realizar pesquisas para aprimorar o processo educativo; h) facilitar crítica, reflexiva e criativamente a implementação das políticas públicas.

Mas é necessário, para essa atuação crítica e comprometida, que o psicólogo faça parte da comunidade escolar, esteja imerso no seu cotidiano. Dessa forma, entendendo-se também como sujeito das relações desse contexto, afetado por elas, e não mais como um consultor externo, é necessário fazer o exercício constante da reflexão crítica de sua ação, num processo contínuo de pensar e inovar sua prática, para não se cair em retrocessos (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Chagas, Pedroza & Branco, 2012; Patto, 1984; Wanderer & Pedroza, 2010).

No entanto, o desenvolvimento desse campo não é linear, e a perspectiva Crítica de atuação não é referencial hegemônico na Educação (Souza e cols., 2014) e pesquisas apresentam que as atividades mais frequentes dos psicólogos que trabalham nas políticas sociais (não restrita à educação) são o psicodiagnóstico, aplicação de testes psicológicos e atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem (Yamamoto, 2012). Além disso, aponta-se para a necessidade de superar a crítica e construir práticas e uma atuação em Psicologia Escolar Educacional fundamentados nessa perspectiva (Peretti e cols., 2014), visto que muitos psicólogos atualmente, sabem o que não fazer na educação, mas frente à dificuldade de propor outro tipo de atuação, acabam voltando-se para formações continuadas no campo da avaliação psicológica (Maia, 2017).

Assim, apesar dos muitos avanços na área da Psicologia Escolar Educacional, esse histórico de atuação do psicólogo afastado do cotidiano escolar, na lógica do encaminhamento e atendimento pautado no modelo médico clínico dos estudantes traz reverberações até hoje (Peretta e cols. 2014). Uma delas é que, em grande parte do Brasil, a Psicologia Escolar não é tratada como política educacional, não tendo posição estabelecida no sistema educacional público. Muitas vezes o profissional faz parte das secretarias de saúde ou assistência social, e não das escolas (Guzzo e cols., 2010).

Esse não é o quadro do Distrito Federal, que pode ser considerado vanguarda no Brasil em termos da conquista sistemática de espaço da Psicologia Escolar Educacional na rede de ensino público, enquanto política educacional. Por se tratar do contexto em que nossa pesquisa foi feita e pelas especificidades dessa história e pelos impactos que essas configurações podem ter no serviço e nos profissionais atualmente, é necessário que olhemos mais aprofundadamente para o desenvolvimento da Psicologia Escolar Educacional na educação pública do DF.

### **Construção da Psicologia Escolar Educacional na SEEDF**

A história da Psicologia Escolar Educacional no sistema de educação público do Distrito Federal acompanha os movimentos da história da área em âmbito nacional. O diferencial se dá que, desde o início de sua inserção, ela já se dava enquanto política educacional, com profissionais integrantes do sistema de ensino público. Por esse motivo, muitos consideram o DF como vanguarda e

local privilegiado para a Psicologia Escolar Educacional (Marinho-Araujo e cols., 2011), visto que o espaço na educação pública ainda seja uma questão de luta da profissão em muitos estados brasileiros (Guzzo e cols., 2010).

Na mesma década da inauguração de Brasília (1960) e da regulamentação da profissão da Psicologia (1962), já se inicia a inserção de psicólogos na então Fundação Educacional do DF, em 1968. Essa inserção se dá segundo as concepções da época, de uma atuação voltada para o atendimento e avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem e com suspeitas de terem necessidades especiais, num viés médico-clínico e patologizante (Chagas, 2010; Marinho-Araujo e cols., 2011).

Em 1968 foi constituída uma equipe de apoio técnico pedagógico multidisciplinar, que funcionava na Escola Parque 307/308 Sul, com professores formados em Psicologia e Pedagogia. Essa configuração multidisciplinar permanece até os dias de hoje. Em 1971, num convênio entre a Educação e a Saúde, é criado o Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico (COMPP), contando com psiquiatras, neuropediatras, fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos. Esse Centro continua existindo atualmente. Com o grande crescimento da demanda e sobrecarga do serviço, visto ser também o momento da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (nº 5.692/71) que tornava a educação gratuita e obrigatória, em 1974, foi criada uma Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, que funcionava no Centro de Ensino Especial nº 01 de Brasília. E em 1987 foram criadas Equipes de Atendimento Psicopedagógico, voltadas para o atendimento de alunos do ensino regular com deficiências específicas de aprendizagem, e localizadas nas cidades atendidas pela Rede em espaços de algumas escolas (Barbosa, 2008; GDF, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & cols., 2011; Nunes, 2016).

Assim, podemos perceber a lógica individualizante, psicologizante, patologizante e descontextualizada com que foi concebida a atuação da Psicologia Escolar na SEEDF. Os atendimentos, pautados pelo modelo médico-clínico, funcionavam segundo a lógica do encaminhamento e, estando os profissionais fora do cotidiano escolar, não participavam dos processos educativos, mesmo que as Equipes estivessem localizadas em algumas escolas (Chagas, 2010; Maia, 2017).

Com o fortalecimento do movimento da Psicologia Escolar Crítica nos anos 1980 e 1990 (Gonçalves, 2010; Guzzo e cols., 2010; Souza, 2011), tais reflexões e inquietações sobre a atuação do psicólogo na Educação chegaram também na Fundação Educacional do DF. Em 1995 foi criado o Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, parceria de articulação acadêmico-profissional da Fundação Educacional com a UnB, em vigor até hoje, que se propunha a promover reflexões para superar práticas culpabilizadoras do fracasso escolar (Barbosa, 2008; GDF, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & cols., 2011). Alguns trabalhos (Senna, 2003; Araujo, 2003) identificaram que psicólogos escolares da SEEDF começavam a apresentar críticas ao modelo tradicional de atuação, porém havia contradições entre concepções teóricas e práticas, faltando concretude de práticas alternativas, e a necessidade de articular a formação inicial e continuada com a atuação.

Em 2004, então, foi realizada uma reestruturação na SEEDF, influenciada pelos trabalhos de doutorado de Neves (2001) - que propunha nova prática de avaliação das queixas escolares, de forma a contemplar também um trabalho com professores, originando o Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE) - e de Araujo (2003) - que propunha uma “atuação em psicologia escolar institucional relacional, com base no desenvolvimento de competências” (p. viii) - (Silva & Marinho-Araujo, 2016). Nesse ano foram criadas as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) para substituir as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e as Equipes de Atendimento Psicopedagógico. Esse serviço era composto por psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais, atendia toda a rede do DF em pólos de três a quatro escolas, de Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Centros de Educação Especial, e sua função era intervir nos processos de ensino-aprendizagem (GDF, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Nunes, 2016). Essa reestruturação apresentou algumas falhas, como falta de orientações formais para a nova proposta de trabalho, dificuldades em relação às tarefas e papéis assumidos, número excessivo de escolas para atender, falta de profissionais em alguns pólos, e uma atuação ainda voltada para a queixa escolar, com práticas emergenciais e remediativas (Araújo, 2006; Penna-Moreira, 2007), mas em alguns locais foi percebido o avanço para um trabalho institucional (Barbosa, 2008).

Porém, em 2008 as contribuições das EAAA foram questionadas, havendo ameaça de dissolução do serviço. Houve então uma mobilização dos profissionais que permitiu que o serviço fosse fortalecido. Assim, foi publicada a Portaria nº 254 (12 de dezembro de 2008) que regularizou e reestruturou o serviço, nomeado de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), composto por Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), integradas por psicólogos e pedagogos. Em 2010 foi publicado o documento norteador do serviço, as Orientações Pedagógicas - SEAA (OP/2010). A regulamentação do SEAA permitiu o crescimento do serviço e a realização de concursos específicos para psicólogos (GDF, 2010; Nunes, 2016; Silva & Marinho-Araújo, 2016). A partir de 2012 é previsto que o serviço também atenda ao Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio (Maia, 2017). Ainda é dada preferência para Educação Infantil, Anos Iniciais e Centros de Educação Especial, mas almeja-se a universalização do serviço em todas as escolas do DF (GDF, 2017).

### **A proposta atual do SEAA**

A Psicologia Escolar e as EEAA têm suas diretrizes e respaldo legal nos documentos Orientações Pedagógicas: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010) e Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF (GDF, 2015). A OP/2010 define que o serviço deve atuar numa perspectiva institucional, preventiva e interventiva:

O serviço atua na promoção de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores e gestores, bem como no apoio à equipe escolar, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o

desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação das práticas educativas (GDF, 2010, p. 66).

São destacadas três dimensões desse trabalho: a) mapeamento institucional; b) assessoria ao trabalho coletivo dos professores; c) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (GDF, 2010). Num trabalho de detalhamento dessas dimensões, Molina & Gurgel (2013) propõe seis: a) Conhecimento do contexto escolar; b) Escuta institucional; c) Suporte ao processo de gestão escolar; d) Assessoria ao processo de ensino e aprendizagem; e) Avaliação e adequação educacional; e f) Formação contínua.

Podemos perceber então o quanto as diretrizes e políticas educacionais para a atuação da Psicologia Escolar na SEEDF têm avançado, partindo-se da constituição desse serviço, voltado para as demandas de dificuldade de aprendizagem, num viés de ajustamento. As diretrizes atuais buscam uma atuação mais ampliada, com foco institucional, visando acompanhar o movimento da Psicologia Escolar Crítica de romper com a individualização e consequente patologização das questões escolares, propondo práticas que visem a melhoria da educação no todo do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, ainda é possível perceber muitas contradições e a necessidade de avanços. Por exemplo, o nome do serviço destaca a questão da aprendizagem (que historicamente carrega uma concepção individualizada do conceito na SEEDF), a expectativa da comunidade escolar pela atuação da psicologia voltada para a avaliação de estudantes-problema, falta de concretude de práticas diferenciadas, exigência de avaliações individualizadas e laudos para a garantia de direitos, contradições entre diferentes documentos norteadores na SEEDF (Chagas, 2010; Maia, 2017).

Apesar de ser composto por equipes multidisciplinares, o SEAA organiza diferenciadamente o exercício de seus profissionais. Os pedagogos costumam ser fixos nas escolas, pensado em termos de quantitativo de estudantes, com exceção dos anos finais. Os psicólogos das EEAA trabalham necessariamente em formato itinerante, atendendo até três escolas, independentemente de seu tamanho e nível educacional (GDF, 2017), o que é considerado em retrospecto como uma conquista, visto que os psicólogos já foram responsáveis em outros momentos por número muito maior de escolas (Chagas, 2010). No entanto, com a mudança para uma proposta de atuação institucional e relacional, a itinerância é apontada por muitos psicólogos como um obstáculo para uma atuação diferenciada, que esteja inserida no cotidiano escolar, e que possa romper com a visão do psicólogo avaliador/laudador (Maia, 2017).

Em seu trabalho de mestrado, Chagas (2010) analisa as atuações de psicólogos escolares numa Associação Pró-Educação do DF, que se pauta no princípio da democracia em todo o seu fazer pedagógico, e nas EEAs da SEEDF. Seu foco de análise é a contribuição da Psicologia para a gestão democrática e a Educação em/para os Direitos Humanos e faz uma proposta de atuação nesse sentido para as EEAs. Resumidamente, a proposta de ações do psicólogo escolar na gestão democrática é:

1. Necessidade de participação cotidiana (ser membro da comunidade escolar, parte do quadro funcional).
2. Construção de espaços de diálogo (foco na construção coletiva do PPP).

3. Discussão de possibilidades de participação dos alunos, inclusive nas salas de aula, com planejamentos flexíveis às necessidades de cada criança.
4. Resignificar o lugar do psicólogo (desconstruir o modelo clínico e o foco de atuação no atendimento às queixas escolares focadas nas dificuldades de aprendizagem).
5. Mediação dos conflitos (atentar para processos de subjetivação).
6. Formação dos profissionais.
7. Trabalho conjunto com os pais, mobilizá-los à participar no projeto da escola, criar novos meios de comunicação.
8. Formação de uma comunidade educativa (apropriação do espaço da escola).

Podemos perceber que essa proposta se coaduna com o que está colocado de uma atuação institucional e relacional presente na OP/2010 (GDF, 2010) e de uma atuação em Psicologia Escolar crítica, transformadora, voltada para a melhoria do processo educativo como um todo. No entanto, para que essa proposta se concretize no âmbito da SEEDF, a autora destaca a “necessidade de repensar o sistema educativo como um todo e os pressupostos filosóficos e ideológicos que os fundamentam” (Chagas, 2010, p. 176).

Assim, apesar dos muitos avanços e transformações nas perspectivas e práticas em Psicologia Escolar Educacional, podemos afirmar que as mudanças nas concepções e configurações de educação e escola têm sido muito tímidas, quando muito, algumas reformas nos mesmos modelos. Entendemos que a escola, como principal lócus (mas não único) para a atuação da Psicologia Escolar Educacional, oferece determinadas condições para tal atuação. Mas que, numa compreensão dialética, e numa postura de compromisso ético-social, a Psicologia também atua no sentido de transformar a escola. No próximo capítulo nos debruçaremos sobre as questões da educação escolar.

## Educação



## Sistema Educativo Atual

### Educação e escola - considerações gerais/iniciais

Em termos gerais, a educação pode ser definida como o meio para permitir o acesso e o compartilhamento dos conhecimentos e produtos culturais produzidos pelos seres humanos ao longo de sua história (Zibetti, Pacífico & Tamboril, 2016). Como espécie marcada pela historicidade, pela socialização e pela cultura, educar é nossa forma de receber e introduzir novos seres humanos ao nosso mundo, pelas nossas relações sociais. Essas relações, em termos da educação, permitem que os novos seres humanos se adaptem às exigências do mundo (exigências que são históricas, culturais) e, dialeticamente, dá a possibilidade da ação no mundo, de sua transformação. “A educação consiste nesse processo que propicia o encontro com o outro, com o mundo e consigo mesmo” (Pulino, 2016a, p. 31). A educação é, assim, um processo psicológico (Vigotski, 1926/2003) e as práticas educativas, ao promoverem aprendizagens, impulsionam o desenvolvimento humano, especialmente das funções psicológicas superiores (Silva & Maciel, 2014).

Essas noções aparecem nas definições de educação em suas diretrizes legais brasileiras:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Dada a centralidade da educação para a humanidade, e com a crescente complexificação das sociedades, a educação se organizou formalmente nas escolas. Conceituamos escola como uma

instituição social, pública ou privada, onde sistematicamente é promovido o ensino coletivo (Pulino, 2016a). Sobre sua origem:

a instituição educativa surgiu, em época muito remota, entre os egípcios, os sumérios, os chineses, os gregos, pela ruptura do modo de produção comunal (comunismo primitivo), a qual instaurou a sociedade de classes (Pulino, 2016a, p.36).

As raízes da escola que temos hoje então remontam à Grécia Antiga, as *skholé*, e à Idade Média, com a instrução da nobreza, e depois também da alta burguesia. Uma origem marcada pelo elitismo e pela valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual (Harper, Ceccon, Oliveira & Oliveira, 1987; Pulino, 2016a; Silva & Maciel, 2014).

Com o advento do capitalismo, do iluminismo e da industrialização, surge a necessidade da modernização, da qualificação profissional da mão-de-obra. As ciências ganham importância na Modernidade e é criada a escola voltada para as classes mais pobres, com a função de socializá-las o necessário para integrá-las na sociedade industrial. Há assim duas escolas, uma voltada para as classes sociais mais altas e outra voltada para as classes sociais baixas, básica. Aos poucos, o ensino público, gratuito e obrigatório, a democratização da educação, torna-se reivindicação. Gradualmente, passa-se para um sistema único, com um tronco comum e ao final, um afinamento na continuação dos estudos, com uma minoria elitizada alcançando as universidades, feito segundo critérios seletivos. A educação torna-se também um bem de consumo (Harper e cols., 1987; Silva & Maciel, 2014).

No Brasil, a história da escolarização se inicia no período colonial com os colégios jesuítas, e algumas tentativas de instaurar educação pública nos períodos colonial e imperial, e a instalação das escolas primárias na primeira república (Pulino, 2016a). No Estado Novo, há um grande movimento de urbanização e o projeto de industrializar o país, crescendo assim a demanda pela escolarização. É criado o Ministério da Educação e cria-se o ensino profissionalizante, voltado para as classes subalternas, marcando a discriminação social e a divisão entre trabalho intelectual e braçal. A escola é vista como canal de mobilidade e ascensão social. No regime militar, aumenta-se a demanda por uma mão-de-obra mais diversificada e qualificada e a educação é transformada numa das estratégias para consegui-la, num movimento de despolitização e de tê-la como agência de preparação técnica (Patto, 1984).

Patto (1984) faz uma revisão sobre alguns dos principais olhares sociológicos sobre a educação e a escola: inicialmente a corrente sociológica vinculada a Durkheim, que tem como características a visão positivista, o funcionalismo e o liberalismo. Em linhas gerais, essa abordagem considera a divisão social do trabalho como marca de uma sociedade complexa e explica os problemas sociais como estados de anomia, devido à falta de integração (um organismo adoecido). Nessa lógica, a educação tem o papel fundamental de socializar as crianças para o sistema e de garantir a integração dos membros, cada qual cumprindo sua função no todo. Ela seria a igualadora das condições entre as pessoas, a solução para as mazelas sociais, e focada no desenvolvimento das capacidades pessoais, marcando assim o mito da igualdade de oportunidades e da meritocracia.

Por outro lado, a abordagem do materialismo histórico-dialético, toma como centrais a historicidade, as contradições e as relações de produção. A divisão social em classes não é integrativa, mas sim, baseada na exploração e dominação e a luta de classes marca os movimentos da história. A escola é uma das instituições culturais responsáveis pelo processo de ideologização, pela dominação cultural. Ou, nos termos de Althusser, um Aparelho Ideológico de Estado, que cumpre a função de assegurar a reprodução das relações de trabalho, a partir das práticas do cotidiano. Essa perspectiva denuncia esse funcionamento e os discursos (especialmente daqueles vinculados à corrente de Durkheim) como servindo ao *status quo* e ao controle social, a serviço de uma classe opressora (Patto, 1984).

Ainda assim, por essa perspectiva compreender em suas análises as contradições da sociedade, apesar da denúncia da educação no processo de reprodução social, ela entende que a educação pode oportunizar o conhecimento, o desvelamento da realidade. E, dessa forma, a educação pode promover a transformação social. Mas é necessário entender que a educação por si só não é transformadora da realidade, mas pode ser uma prática que estimule a mobilização para a transformação para além da sala de aula e além dos muros das escolas (Freire & Shor, 1986/2000).

Nesse sentido é que, especialmente com os movimentos sociais do século XX, a educação torna-se reivindicação, compreendida como direito humano fundamental e como possibilidade de democratização social, e requisito para o exercício de uma cidadania plena e crítica. Mas é importante compreendermos que o potencial da educação tanto para a reprodução das desigualdades sociais quanto para a transformação social se encontram, se traduzem, se mostram nos sistemas de relações e nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Nesse sentido, passaremos nossa análise desse nível sociológico para a análise do interior das escolas, de suas relações, práticas educacionais e métodos pedagógicos.

### **A escola e as práticas pedagógicas: a educação “bancária”**

A escola, nas suas configurações atuais, tem funcionado utilizando-se uma série de dispositivos, que refletem uma trama de relações de poder em seu interior. O professor costuma estabelecer uma relação de submissão com sua turma, que é regida por vigilância hierárquica, sanções normalizadoras e exames (que classificam, excluem, normalizam). Ao mesmo tempo, esse poder disciplinar é disseminado na escola e no sistema educacional, estando os professores submissos à direção e esta, à gestão do sistema educacional. A escola também exemplifica a relação íntima existente entre o poder e o saber (Kohan, 2003):

a escola, na maioria das vezes, acaba por reproduzir concepções hegemônicas que privilegiam a razão e o saber científico, colocando a imaginação, os elementos sensíveis e artísticos em desprestígio. O corpo e os saberes são constantemente disciplinados, como já assinalava Foucault. Fala-se em educar crianças para serem criativas e autônomas, mas observa-se que as



mesmas, muitas vezes, são educadas para se calarem e não refletirem sobre suas próprias ações (Oliveira, 2018, p.186).

Tradicionalmente a escola se organiza em turmas, seriadas por faixa etária dos estudantes, com um professor responsável por elas no caso dos primeiros anos da educação básica e professores responsáveis por disciplinas específicas para algumas turmas a partir dos anos finais do ensino fundamental. Os alunos normalmente costumam ficar sentados enfileirados em suas carteiras, organização que visa a garantia da disciplina, do silêncio, da passividade. O professor, detentor do saber, se posta à frente da turma (e, na maioria das vezes, fisicamente acima), e narra os conteúdos que os alunos devem aprender. Conteúdos estes definidos por um currículo oficial, do qual os alunos não participam da construção, e raramente os professores participam (Freire, 1986; Harper e cols., 1987; Maia & Maass, no prelo).

No sentido da reflexão sobre poder e saber, e das relações que reproduzem um sistema de dominação, Paulo Freire (1986) é um dos educadores que, em nossa opinião, melhor descrevem-denunciam o modelo educacional tradicional e ainda vigente/hegemônico, apelidado por ele de educação “bancária”. Ele chama esse modelo de “bancário” pois parte de uma visão de educação como blocos de conhecimentos a que apenas o professor tem acesso, retira pedaços e os doa aos alunos nas suas narrações. A educação, assim, é o ato de depositar conteúdos nos estudantes. Aos alunos cabe a tarefa de guardar, arquivar e prestar contas desse conteúdo depositado, numa compreensão de aprendizagem vinculada à memorização mecânica dos conteúdos.

Esse modelo, centrado na figura do professor e no paradigma da instrução, desconsidera os saberes e experiências que os estudantes já construíram em outros espaços, numa ideia de que apenas o saber do currículo, baseado nos saberes construídos apenas pela classe dominante, é que tem validade e legitimidade. Assim, pela mediação subjetiva, a ação pedagógica pode ser vista também como violência simbólica, enquanto imposição de um arbitrário cultural. Além disso, a forma como esses conhecimentos, esses conteúdos, são passados nas aulas, costumam ser "retalhos da realidade desconectados", sem ligação entre as “caixinhas” das disciplinas e sem ligação com o cotidiano dos educandos ou mesmo dos educadores, com pouco significado para os estudantes (Freire, 1986; Harper e cols., 1987; Patto, 1984; Pacheco, 2012; 2014).

O sistema educacional reflete um processo de massificação da escolarização, à semelhança das linhas de montagem industriais, haja visto que é no momento da revolução industrial que surge a demanda pela instrução da massa populacional para o trabalho. Assim, a escolarização coloca os estudantes num caminho de rota única para produção homogênea de indivíduos, saberes e competências, orientados para o mercado. Comumente, aqueles que não conseguem ser encaixados nesse molde, são descartados da linha de escolarização (evasão e exclusão dos processos de aprendizagem escolar). Seguindo ainda a lógica industrial, a escola é regida por uma noção de fragmentação: tempos, grupos etários, disciplinas são divididos e desconectados. Tudo na escola já é predeterminado e definido quando os estudantes chegam a ela: o espaço, a circulação, os tempos, o currículo, os materiais, as

formas de comprovação da aprendizagem, há pouquíssimo espaço para proposições e construções pelos educandos (Harper e cols., 1987; Maia & Maas, no prelo; Quevedo, 2014).

Assim, nesse movimento mecanicista, a educação tem promovido a alienação da realidade dos sujeitos na escola, o que contribui para o *status quo* das desigualdades sociais e limita as possibilidades de transformação das realidades, ao não oportunizar sua leitura crítica, seu questionamento, a mobilização. Pelo autoritarismo e passividade impostas, pelas relações de poder no espaço escolar, a educação adquire o caráter de ajustadora dos novos seres humanos ao modo de funcionamento das sociedades, das relações de opressão e desigualdades. Os educandos são tratados como objetos nessa relação (Freire, 1986; Freire & Shor, 1986/2000; hooks, 1994/2017). Os valores difundidos nesse funcionamento são os da obediência e da competição, as avaliações medem a capacidade de reproduzir conteúdos e seguir regras (Maia & Maass, no prelo).

Não estamos dizendo com isso que a escola segundo o modelo tradicional não promove quaisquer aprendizagens reais ou desenvolvimento, especialmente entendendo que a vocação ontológica do humano é humanizar-se (Freire, 1986), e que, bem ou mal, a escola tradicional promove contato com alguns dos saberes produzidos pela humanidade:

As escolas podem se constituir em contextos de desenvolvimento se possibilitarem a aquisição de instrumentos que qualifiquem progressivamente as funções psicológicas superiores. Ao promover aprendizagens, a escola favorece a aquisição de habilidades especializadas para pensar. As habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas adquiridas na escola são a base do conhecimento. Além disso, a interação professor-aluno fornece ao aluno, de uma forma organizada, os instrumentos psicológicos que influenciarão na reorganização de suas funções mentais superiores (Silva & Maciel, 2014, p.277).

O que criticamos é que esse formato, esse modelo de relações e de práticas pedagógicas, tem contribuído para a alienação das pessoas, na reprodução das desigualdades sociais e de fenômenos como a medicalização e outras violências institucionais. Ou seja, tem limitado o potencial de desenvolvimento dos sujeitos e das comunidades a que atende. É necessário, assim, refletir sobre o papel social que a escola tem assumido e quer assumir, qual a intencionalidade por trás das práticas pedagógicas que usa. É necessário ampliar o olhar e ter nitidez do que se almeja alcançar com a educação, que sociedade se quer construir.

Além disso, o que vemos, pautados no princípio de que a educação é um direito humano fundamental, de que todos têm direito à aprendizagem integral do que se propõe a educação formal, é que esse modelo não é adequado para todos os educandos (ou mesmo para todos os educadores). Ao adotar uma concepção de ser humano que é homogênea, ao buscar modelar e adotar um formato único, a escola ignora a diversidade que é inerente ao ser e tornar-se humano. Diversidade essa que também passa pelas formas e ritmos de aprendizagem, interesses, habilidades e potencialidades. Também tem se focado apenas no desenvolvimento da dimensão cognitiva, ignorando sua responsabilidade na

promoção de aprendizagens e desenvolvimento nas dimensões sociais e emocionais, por exemplo (Quevedo, 2014).

Assim, a escola, como tem se organizado tradicionalmente, exclui uma grande parcela da população do seu direito à aprendizagem, o que se traduz nos índices de evasão, de reprovação, das ditas dificuldades de aprendizagem (que compreendemos como dificuldades de escolarização), no fenômeno da patologização e medicalização crescente nas escolas, que perpassam também as questões de classe e raça (Harper e cols., 1987; Maia, 2017; Patto, 1984), nos resultados muito aquém do que se espera de aprendizagens concretizadas nos exames de avaliação do sistema educacional (como o IDEB<sup>1</sup>, por exemplo), nos índices de adoecimento, afastamentos e readaptação de professores (M. Silva, 2006), bem como numa representação negativa da experiência escolar por muitas pessoas (Maia & Maass, no prelo), no desinteresse, na indisciplina, na violência e na falta de sentido frente aos conteúdos apresentados. A escola tem se apresentado de forma isolada, desconectada com a comunidade em que se insere (Maia, & Maass, no prelo).

Nesse sentido, considerando que a escola no modelo “bancário”, no paradigma da instrução, não tem garantido o direito à educação de todos, e ainda tem sido local de violação de outros direitos, cabe perguntar: a escola tem o direito de continuar desta forma? (Pacheco, 2016). Felizmente, numa compreensão histórico-cultural, “a escola não é, a escola está sendo” (Freire, no prólogo de Harper e cols., 1987). Podemos e devemos repensar a educação, a escola, as práticas pedagógicas, a organização do sistema educacional e o próprio funcionamento da sociedade. É necessário elaborar políticas educacionais que criem estratégias para efetivar de fato o direito de todos à educação, em termos de democratização no acesso, permanência e qualidade do processo de ensino-aprendizagem e garantia do acesso aos bens culturais, que seja, de fato, pautada nos princípios da inclusão, bem como a democratização da gestão educacional em todos os níveis (Dazzani, 2010; Zibetti e cols., 2016).

Nesse sentido, a partir de nossas concepções e ideais de educação e sociedade (ou, como talvez dissesse Paulo Freire, a partir de nossos sonhos como educadores), podemos/devemos propor e promover mudanças, transformações. Podemos inovar a escola, inovar na educação, propor alternativas ao modelo hegemônico de escola que exclui parte da população dos processos de escolarização e efetivar a inclusão e democratização da educação.

---

<sup>1</sup> Apesar de ser possível perceber melhoras ao longo do tempo, as notas do IDEB refletem ainda o quanto se está longe da garantia das aprendizagens nas escolas brasileiras. Em 2017, a média do IDEB no Brasil foi de 5,8 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4,7 para os Anos Finais, e 3,8 para o Ensino Médio. No DF, a média foi maior, mas ainda muito aquém do ideal: 6,3 para os Anos Iniciais, 4,9 para os Anos Finais e 4,1 para o Ensino Médio. Dados retirados de <http://ideb.inep.gov.br/> em 08/02/2019

## **Inovação na educação, educação libertadora, escolas democráticas**

*A velha escola há de parir uma nova educação - José Pacheco*

Inicialmente, precisamos definir o que entendemos por inovação educacional, haja visto que esse termo caiu em modismos e concepções tecnológicas e técnicas do conceito. Não compactuamos com a noção de mera modernização da escola como inovação, ou seja, trocar um quadro branco/de giz por um quadro digital apenas, ou outras atualizações do imperativo tecnológico. Essas não são inovações educacionais de fato, pois não implicam mudanças nas práticas pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem, e ainda desviam a atenção dos reais problemas da educação. Isso não quer dizer que a tecnologia não possa ser aproveitada para potencializar os processos inovadores (e na verdade, deve ser aproveitada, sim), mas que defendemos que a inovação educacional precisa passar necessariamente pelas formas de organização do trabalho pedagógico, precisa mudar as relações da escola, precisa modificar processos de ensino e aprendizagem, atitudes e comportamentos na escola (Campolina, 2012).

Também podemos diferenciar inovação de reforma educacional: esta tem maior amplitude, age em nível macro do sistema educativo, passando por legislações e objetivos do ensino, por exemplo, mas seu impacto na inovação das práticas e cotidiano escolar é menos eficaz. A inovação educacional, por outro lado, tem sido entendida como iniciando no nível do contexto específico de uma instituição educativa, e pode ocorrer à margem ou a despeito de reformas (Campolina, 2012).

Campolina (2012) apresenta alguns enfoques teóricos quanto à inovação educacional: a) enfoque pautado por uma visão funcionalista da inovação educativa (tem como premissa a necessidade de planejamento para implementação, destaca a intencionalidade); b) enfoque processual sobre a inovação educativa (reconhecimento de mudanças como possibilidades, com certo grau de imprevisibilidade); c) enfoque da inovação educativa em relação ao papel dos profissionais da educação (entendido que a inovação é produzida quando há um grupo de professores orientados e dispostos a concretizá-la, mas mitifica a responsabilidade dos professores nesse papel); d) enfoque epistemológico da inovação educativa (inovação como processo que depende de uma ruptura de paradigma, reconfiguração das práticas pedagógicas e quebra da estrutura tradicional, novas formas de pensar processos de aprendizagem, mudança na forma de se relacionar, podem produzir transformações estruturais); e) enfoque sobre os significados atribuídos ao processo de inovação educativa (compreensão pelas mudanças nas representações, valores e significados, processo constituído no cotidiano pelos atores escolares). No entanto, dada a complexidade do fenômeno da inovação educacional, para a sua compreensão é importante que se olhe para ele nessas múltiplas dimensões, que se entrelaçam e se impactam mutuamente.

Entendemos que para a inovação educacional ser de fato possível, são necessárias uma conscientização e uma reflexão em termos epistemológicos, que concepção de educação se defende, que concepção de ser humano há por trás, e que modelo de sociedade se defende e se almeja construir a partir da educação, e como isso será refletido nas relações e práticas pedagógicas? Se, como vimos, o

modelo tradicional, bancário, de educação tem servido para a reprodução das relações de dominação de classe e reprodução do modelo de sociedade capitalista e suas desigualdades, se se tem em mente transformar tais realidades, que educação pode-se propor?

Maia & Maass (no prelo) propõem essa reflexão no sentido de uma mudança de paradigmas. Essas autoras afirmam que as crises que o Brasil e o mundo vêm passando têm em sua base a mentalidade reducionista e uma visão de mundo auto-afirmativa, que não fazem mais sentido frente às demandas do século XXI. Põe-se como desafio, então, a construção de uma cultura pautada num paradigma sistêmico, numa visão de mundo mais integrativa e baseada em novos valores sociais. Isso coloca a necessidade de criação de ambientes que formem “atores sociais capazes de sonhar e operar as transformações de seus próprios contextos de vida” (Maia & Maass, no prelo), capazes de ler criticamente o contexto, de desenvolver novas formas de organização social, de articular interesses individuais, sociais e ambientais e de buscar soluções para problemas reais. A educação é então entendida como ferramenta política para a formação dessas pessoas engajadas e a escola como potencial núcleo de articulação de saberes, pessoas, territórios, da cidade e da sociedade. O conhecimento é entendido como um convite para a ação.

Essa perspectiva é baseada nas reflexões e na pedagogia proposta por Paulo Freire e outros pedagogos progressistas e críticos (Quevedo, 2014), a que nos referenciaremos por educação libertadora (Freire, 1986). A educação libertadora se opõe à educação bancária (que age reproduzindo as relações sociais e contribuindo para a alienação das realidades) no sentido de se propor a promover nos educandos a conscientização crítica, o desvelamento da realidade e, a partir disso, o engajamento para a transformação social, a quebra das desigualdades (sejam elas de classe, gênero, raça, etc.) e proposta de outras formas de organização da vida humana. Entende-se que não é a educação em si que transforma o mundo, mas ela propicia transformações, desenvolvimento, às pessoas, que por sua vez, se engajam em mudar suas realidades.

A partir de uma concepção de ser humano como sujeito ativo, que constrói sua realidade, inserido na história e na cultura por meio de relações dialéticas, e ser social que se constitui na relação com os outros, a concepção libertadora e problematizadora da educação propõe inicialmente a quebra da passividade imposta da educação tradicional e a superação da contradição e dicotomia educador-educando. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens (humanos) se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1986, p.95). Quebra-se a ideia do professor como único detentor do saber para uma compreensão da multiplicidade de saberes e experiências que os educandos trazem, transpondo-se a prática pedagógica da narração/dissertação pelo professor para uma pedagogia dialógica, uma relação dialógica para a construção coletiva do conhecimento, baseado na vida vivida por aqueles implicados no processo educativo e na busca por aprendizagens significativas. O educador buscará relacionar a vivência dos alunos, incentivando o questionamento da realidade e o exercício da pesquisa (Freire, 1996/2008).

Assim, professor e alunos tornam-se simultaneamente educadores e educandos e busca-se a horizontalidade. O que não significa que o professor/educador deixa de ter sua responsabilidade específica nesse processo, visto que o “educador humanista” não fica aguardando que o educando perceba as contradições sociais e da educação e lute para libertar-se, mas coloca-se na ação, como companheiro dos educandos nesse processo de questionamento crítico e diálogo com a realidade. Ou seja, o “educador democrático” reforça a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão dos educandos (Freire, 1986; 1996/2008; Freire & Shor, 1986/2000).

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (Freire, 1969/1983, p. 57).

Essa perspectiva freireana dialoga com o olhar vigotskiano do processo educativo, que foca na relação estabelecida entre professor e alunos e que entende o professor não como detentor de saber mas como um mediador entre os alunos e as produções históricas e culturais da humanidade. Educador e educandos apropriam-se ativamente dessas construções da humanidade, as reconstróem, as contextualizam para suas realidades e atribuem-lhes sentido pessoal. A aprendizagem é vista como construção ativa de conhecimento, e assim, a educação é entendida como “processo de humanização, de socialização e entrada numa cultura, e de singularização-subjetivação” (Pulino, 2016a, p.48), num processo que é dialético.

A concepção freireana da educação também influenciou Martin-Baró em suas construções sobre o papel do psicólogo no contexto da América Central, mas que poderíamos estender a reflexão para toda a América Latina. Para Martin-Baró (1997) o papel dos psicólogos é o da conscientização, da superação das identidades alienadas (de pessoas e grupos), inserido em processos de transformação pessoais e sociais. Contribuir no desenvolvimento da aprendizagem de leitura da realidade e escrita da própria história dos sujeitos. No campo escolar isso passa de uma atuação no modelo “bancário” de aplicação de testes e ajustamento de indivíduos e reprodução do sistema, para uma atuação que também promove conscientização, um esforço para promover esquemas sociais alternativos, promoção das capacidades crítica e criativa dos educandos.

Voltemos para a reflexão sobre a pedagogia libertadora, problematizadora, dialógica, engajada e seu processo educativo. hooks (1994/2017) fala de uma revolução de valores implicada nessa transformação das práticas, compreendendo “quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade” (p.41), ou seja, esses compromissos com uma educação libertadora precisam ser refletidos no cotidiano. Falamos hoje da construção de uma educação baseada no multiculturalismo e na construção coletiva democrática (hooks, 1994/2017; Paiva de Paula, 2018; Pulino, 2016a).

Multiculturalismo e democracia autêntica caminham juntos numa prática de educação libertadora. O multiculturalismo (especialmente o crítico ou emancipatório) é um termo/valor para se refletir sobre a diversidade, como política de reconhecimento da diferença. Parte das representações de raça, classe e gênero visando a transformação das práticas sociais, entendendo que “a cultura é um palco onde se dão as tensões e os conflitos entre as diferenças” (Delmondez, 2018, p. 142). Sobre o multiculturalismo na prática pedagógica libertadora, hooks (1994/2017) afirma a importância e necessidade de todos na sala de aula terem fala, serem sujeitos da fala, bem como de o professor precisar abrir mão da idealização de uma sala de aula harmoniosa, sem conflitos, mas de acolher e mediar as tensões e as diferenças que emergirem. Assim, a partir do reconhecimento da diferença (que diz respeito também aos diferentes saberes e culturas), é possível construir uma experiência coletiva democrática na educação, que traz consigo o princípio da horizontalidade nas relações, de vivenciar essa democracia no cotidiano, pela comunicação, reconhecendo a diversidade e pela negociação (Paiva de Paula, 2018).

hooks (1994/2017) fala da construção nas salas de aulas de uma comunidade de aprendizado, criar com cada grupo de um curso um sentido de pertencimento, de comunidade, que cada indivíduo possa participar e se engajar, da forma como se sente mais à vontade, no processo de construção de conhecimento coletivo, no espaço-tempo da disciplina/curso. Assim, todos e cada um é co-responsável (junto com o professor) pelas aprendizagens e desenvolvimento do coletivo e dos conhecimentos, criação de sensação de compromisso partilhado pelo interesse comum de aprender. “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (p.56). Paiva de Paula (2018) destaca que “construir uma experiência baseada no diálogo requer abertura e ‘receptividade afetiva’ para a mudança durante o processo” (p.11), por parte de toda essa comunidade, professor e alunos. O professor deve entender que nem sempre o andamento será como ele deseja e que há a necessidade de se lidar com o sentimento da imprevisibilidade dessa relação/processo.

É importante ressaltar que a mudança de paradigmas na educação constitui-se como um desafio, tanto para os educadores quanto para os educandos. Sentimentos de medo, insegurança e angústia permeiam esse processo transformativo, na medida em que se propõe uma prática que rompe com o tradicional, com o lugar comum, com o esperado. Educadores podem sentir-se julgados por colegas e sentirem a necessidade de provar a eficácia do novo paradigma, das novas práticas. Mudar o modelo de ensino-aprendizagem requer uma reinvenção dos educadores, o abandono de velhas formas de pensar e saber e aprender outras. A intenção por trás das práticas deverá ser explicitada constantemente, explicando-se a filosofia e as estratégias escolhidas, o que no modelo “bancário” não costuma ser necessário (Freire & Shor, 1986/2000; hooks, 1994/2017).

Esses desafios, no entanto, podem ser facilitados por uma sólida compreensão da inconclusão inerente do ser humano e de suas práticas. O educador (e as práticas e modelos pedagógicos, bem como educandos e projetos educativos) que se entende inconcluso, no processo constante do vir a ser, de tornar-se humano e educador, ou que abraça o desafio da autoatualização (como posto por hooks,

1994/2017), e que aceita que essa prática diferenciada requer treino/prática/experiência, pode ter mais facilidade em criar novas práticas pedagógicas, de envolver os educandos nesse processo e promover a humanização das instituições educativas (Freire, 1986; hooks, 1994/2017; Pulino, 2016a). Assim, o processo transformativo e a formação continuada passam pelas dimensões profissionais e pessoais dos educadores, que confrontarão suas concepções e as aprendizagens dessa práxis promoverão desenvolvimento humano (Pedroza, 2014).

As referências apresentadas até aqui sobre a educação libertadora (Freire & Shor, 1986/2000; hooks, 1994/2017; Paiva de Paula, 2018; Pulino, 2016a) partiram de experiências educacionais em salas de aula, focado em professores estabelecendo outro modelo de relação com suas turmas (muitas dessas experiências foram no contexto do ensino superior ou com adultos). Apresentam inovações educacionais pautadas numa mudança epistemológica que baseia e estrutura novas práticas pedagógicas no espaço de uma sala de aula, mas essa inovação pode ser ampliada para o nível da escola como um todo, na construção de uma cultura e organização escolares que reflitam nas práticas do cotidiano o compromisso coletivo com a educação libertadora e que abrace ativamente a função da educação na transformação social.

Nesse sentido, o educador português José Pacheco propõe o conceito de Novas Construções Sociais de Aprendizagem, como “sistemas sociais de aprendizagem plurais e diversos, alternativas ao modelo de escola da modernidade, constructos auto-organizados e desenvolvidos numa cultura específica” (Passos, Silva, Alvim & Pacheco, 2017, p. 37). Essas Novas Construções Sociais de Aprendizagem buscam caminhos para responder questões tais como:

Como superar velhas estruturas de reducionismo, fragmentação, controle e hierarquização no processo de aprendizagem? Como envolver os diversos agentes da comunidade no processo de aprendizagem? Como conectar os conteúdos do currículo escolar à realidade das cidades e comunidades? Como os processos de aprendizagem podem impactar positivamente os territórios em que estão inseridos? De que maneira é possível despertar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a transformação da educação e dos territórios? (Maia & Maass, no prelo).

Alguns exemplos podem ser a educação integral, comunidades de aprendizagem, cidades educadoras, territórios educativos e ecossistemas de aprendizagem (Maia & Maass, no prelo; Passos e cols., 2017). Não se tratam de novos modelos estanques, não há um caminho único para reconfigurar as práticas, cada escola, cada comunidade, a partir da realidade concreta de seu contexto, deverá construir suas soluções. E assim, o foco é “transformar a escola para transformar o mundo e transformar o mundo para transformar a escola” (Maia & Maass, no prelo). A educação é entendida como processo de transformação das pessoas e o conhecimento é convite para a ação no mundo (Freire, 1996/2008; Maia & Maass, no prelo).

Antes de aprofundarmos no conceito de Comunidades de Aprendizagem, foco deste trabalho, nos debruçaremos sobre experiências e práticas pedagógicas das Escolas Democráticas, ou de escolas



que não se contentam com essa classificação mas que se pautam no princípio da democracia participativa na condução de suas atividades pedagógicas e administrativas, visto que as Comunidades de Aprendizagem de certa forma se baseiam nessas experiências e as ampliam no sentido do seu campo de atuação.

### **Escolas pautadas no princípio da democracia participativa**

Consideramos que escolas democráticas são aquelas que, adotando ou não essa nomenclatura, buscam colocar em prática os princípios democráticos, o ideal de democracia, em todos os níveis do contexto escolar. O conceito de democracia que se adota não é o da democracia representativa, mas o da democracia participativa, que pressupõe que todos se envolvam ativamente na construção coletiva da atividade educacional. Esse princípio, para ser posto em ação, perpassa pelo exercício constante de negociação, através do diálogo, acolhimento e reconhecimento das diferenças, co-construção de práticas e decisões e tem como pré requisito que todos os sujeitos tenham voz (Chagas, Pedroza & Branco, 2012). Democracia na escola “não se encerra em uma forma de gestão, mas abrange a totalidade das relações humanas” (Quevedo, 2014, p.61).

Quevedo (2014) aponta dois elementos básicos das escolas democráticas: a aprendizagem deve ser determinada pelos próprios estudantes e que a comunidade educativa deve ser baseada na igualdade e no respeito mútuo. São propostas que se pautam nos ideais de liberdade e gestão participativa. A questão da determinação da aprendizagem pelos estudantes pode chocar a princípio, mas isso não ocorre solto, como libertinagem (Freire, 1996/2008), mas como exercício de liberdade e autonomia, num processo de negociação, de diálogo, na relação com educadores. Freire (1969/1983) fala, por exemplo:

Defendendo a educação como uma situação eminentemente gnosiológica, dialógica por consequência, em que educador-educando e educando-educador se solidarizam, problematizados, em torno do objeto cognoscível, resulta óbvio que o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático (p. 59).

Entendemos que educação é diálogo, é uma negociação entre educando e educador. O educando apresenta seus interesses e projetos. Então o educador referencia esses interesses ao currículo e aponta outros conhecimentos que julga serem relevantes, busca conectar os conteúdos à realidade e aos interesses que o educando demonstra, numa relação horizontal, dialogada. Dessa forma também garante-se o cumprimento do currículo, entendido como diretriz dos direitos e deveres de aprendizagem.

São escolas que abraçam a transformação social, entendendo que a democracia é mais que uma forma de governo, mas uma forma de se viver, tendo como princípio que a democracia, a cidadania, só pode ser ensinada se for praticada. Dessa forma, as escolas democráticas entendem que o modelo de funcionamento da escola tradicional, ao se pautar no autoritarismo, não tem como atender o objetivo de criação de uma sociedade democrática e por isso propõe novas organizações para a escola (Quevedo, 2014).

Pelo ideal de democracia, essas escolas partem do reconhecimento das diferenças, da singularidade de cada sujeito educando-educador, assim, a enturmação por faixa etária e a própria seriação do conhecimento não faz sentido, é entendida na sua arbitrariedade. Se são constituídos grupos, estes se dão por interesse compartilhado. Olhado em sua singularidade, os tempos de aprendizagem do educando são respeitados, sua subjetividade é considerada para ajudá-lo a se desenvolver. É incentivado a explorar questões, imaginar respostas, colocá-las em prática. É promovida a autonomia, entendendo que nem o autoritarismo nem a permissividade favorecem sua estruturação (Freire, 1996/2008; Quevedo, 2014). São propostos outros métodos de ensino, como a pedagogia de projetos, oficinas, saídas de campo, entre outros.

Essas organizações escolares mudam a natureza do trabalho docente, quebra-se a solidão da sala de aula e propõe-se um trabalho verdadeiramente numa equipe pedagógica, “a profissão de professor não é um ato solitário, mas solidário” (Pacheco, 2016, p.12). Propondo processos de aprendizagem mais autônomos, inicialmente o professor deve ensinar (e aprender) o aprender a aprender, ensina o fazer pesquisa, a elaborar projetos e orientar os educandos nesses projetos, que são de vida e acadêmicos, relacionando a eles os conteúdos curriculares. A função do educador deixa de ser dissertativa, para se assemelhar mais à orientação, é de tutoria, de mediador do currículo, das aprendizagens e do desenvolvimento integral dos educandos (Quevedo, 2014).

Para mediar as relações interpessoais e de aprendizagem, essas escolas propõem uma série de dispositivos:

Os dispositivos são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. Eles são construídos pela comunidade escolar com a intencionalidade de contribuir para a produção, reprodução e transformação da cultura existente na comunidade educativa (Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá - PPP EC CAP, 2018, p. 33).

Os dispositivos dizem respeito ao conjunto de ferramentas, metodologias, práticas, processos, ferramentas, tecnologias, estratégias, técnicas, abordagens ligadas às experiências de aprendizagem. As formas existentes são inúmeras, e infinitas são as possibilidades de criação de novos caminhos capazes de auxiliar no desenvolvimento dos valores, relações, conhecimentos, habilidades e atitudes da comunidade de aprendizagem (Maia & Maass, no prelo).

Alguns exemplos de dispositivos que podem ser adotados são assembleias escolares (em vários níveis), projetos de pesquisa, tutoria, “quando sinto que já sei”, portfólios, “posso ajudar/preciso de ajuda”, espaços e estratégias de mediação de conflitos, pedir a palavra, valores e carta de princípios, rodas de conversa, oficinas, currículo oficial, entre tantos outros que existem e ainda podem ser criados (Quevedo, 2014; PPP da EC CAP, 2018).

A seguir, apresentaremos algumas experiências de escolas que se pautam nos princípios de escolas democráticas e que servem de inspiração para a construção do conceito e das práticas das Comunidades de Aprendizagem:

A Summerhill, é uma escola internato, particular, localizada na Inglaterra e inaugurada em 1921. Trabalha a partir do princípio de que para se formar pessoas livres é preciso educar baseado na liberdade (essa diferenciada de permissividade). A aprendizagem é movida pelas curiosidades dos alunos, que se reúnem por interesse e não por níveis de escolarização, e os alunos têm a possibilidade de escolher as aulas que desejam assistir. A organização do cotidiano escolar é feita pelo autogoverno dos educandos em assembleias. A escola busca trabalhar a dimensão emocional, desenvolvendo autorresponsabilidade, confiança, solidariedade, tolerância e liberdade (Quevedo, 2014).

A Escola da Ponte talvez seja a mais famosa dentre as que citaremos, e tem servido de inspiração e exemplo para muitos educadores no mundo no sentido de transformar as escolas (Pulino, 2016a). É uma escola pública e funcionava no modelo tradicional e na década de 1970 iniciou sua reconfiguração, pautada numa filosofia pedagógica de princípios democráticos e foi se construindo aos poucos, coletivamente, pela participação e diálogo de toda comunidade educacional (Quevedo, 2014). “Fomos introduzindo alterações, a partir das nossas dificuldades de ensinagem. Passamos da cultura de solidão para uma cultura de equipe, de corresponsabilização”, entendendo que “se estivéssemos em equipe, com um projeto, e autonomizássemos o ato de aprender, poderíamos responder efetivamente às necessidades de cada jovem” (Pacheco, 2016, p. 6). Não há muros, não há lugares ou tempos fixos, não há salas de aula nem aulas, não há mecanismos de aprovação e reprovação. Guia-se pelos valores de solidariedade, cooperação e responsabilidade. A arquitetura facilita esse funcionamento, com espaços diferenciados e salões onde os educandos estudam e desenvolvem seus projetos, segundo seus planos de estudo e programas de trabalho. O professor tutor tem a função de estimular a curiosidade e estabelecer relação de confiança e segurança. Alguns dos dispositivos utilizados são quadro de direitos e deveres, assembleias, projetos, grupos cooperativos e grupos de responsabilidade e “preciso de ajuda/posso ajudar”. O currículo é integralmente cumprido no decorrer das atividades realizadas por cada criança (Alves, 2001; Quevedo, 2014).

Visto que um dos principais questionamentos quando se pensa em reconfigurar a prática escolar é se o novo modelo garantirá de fato a aprendizagem do currículo, bem como bons resultados em avaliações do sistema de ensino, vestibulares e o sucesso após a escolarização, a Escola da Ponte, pela sua extensa caminhada, já pode argumentar em favor dessa reconfiguração:

estudos realizados com adultos formados ao longo dos últimos 40 anos demonstram que todos os nossos ex-alunos são pessoas socialmente integradas e realizadas. Talvez possa acrescentar que a Escola da Ponte provou que é possível outra educação, aliando excelência acadêmica à inclusão social. Que a geração de competências é possível, que não é apenas teoria... (Pacheco, 2016, p.13)

No Brasil, já colecionamos uma série de experiências de escolas que rompem com o modelo tradicional de educação bancária, e é curioso notar a afirmação do educador português José Pacheco de que “está a nascer no Brasil o futuro da educação” (Pacheco, 2016, p.6). Apresentemos então algumas dessas experiências:

EMEF Escola Desembargador Amorim Lima, escola pública de São Paulo, inaugurada em 1968, funcionando no modelo tradicional. A partir de 1996 iniciou seu processo de reconfiguração, a partir do reconhecimento e motivação de intervir numa série de questões tão conhecidas de nossa educação: falta de professores, indisciplina, evasão, resultados escolares ruins, enfim, uma série de fracassos escolares. Inspiraram-se na Escola da Ponte. Derrubaram paredes e formaram dois grandes salões e a docência passou a ser compartilhada, adotando o esquema da tutoria. A aprendizagem é conduzida por roteiros de estudo, que são sugeridos pelos educadores e decididos pelos educandos que, terminado o roteiro, escrevem um portfólio que é avaliado pelo seu tutor. A avaliação também é feita pela observação do processo de cada aluno no cotidiano. Aspira-se ao aprimoramento cultural e pessoal de toda comunidade. A participação da comunidade é buscada, e para tanto há alguns dispositivos, como comissões, Conselho Escolar, assembleias. Desde 2005 a Escola Amorim Lima usa as assembleias como instância organizativa de participação da vida da escola, e defende a ideia de que a democratização é ponto de partida e não de chegada (Quevedo, 2014).

A Escola Projeto Âncora é uma associação civil de assistência social localizada na cidade de Cotia (SP). O projeto começou a ser construído em 1996, visando a construção da “Cidade Âncora”, visando uma formação na cidadania. Em 2012, iniciou efetivamente como escola particular gratuita, desejando tornar-se escola pública autônoma, contando com a assessoria de José Pacheco para a criação da escola. Iniciou ofertando a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em 2013 passou a ofertar os Anos Finais. Pela sua intenção manifesta de se tornar uma “incubadora” de Comunidades de Aprendizagem (Quevedo, 2014), e de seu exemplo estar servindo de inspiração para a criação de outras Comunidades de Aprendizagem no Brasil, apresentaremos sua história e funcionamento no próximo tópico.

No DF, temos a experiência da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, uma associação que oferece educação infantil, criada em 1982, e que baseia todo seu funcionamento no ideal da democracia. As práticas cotidianas visam a participação de todos, por meio da criação de espaços de diálogo e de negociação. A organização da escola é feita por meio de assembleias entre os associados. O cotidiano com as crianças é vivido a partir de uma rotina, atividades e limites contextualizados, os interesses dos educandos é sempre considerado, e são usados os dispositivos do “não gostei” e dos combinados, dentro outros (Chagas, 2010; Chagas, Pedroza & Branco, 2012).

O objetivo não era esgotar a apresentação de escolas democráticas, alternativas à escola tradicional, e certamente há muitos outros exemplos de escolas que buscam praticar a educação libertadora por meio de organizações da escolarização fora do tradicional, algumas das quais podem ser conferidas no livro “O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação”, realizado

pelo programa Escolas Transformadoras Brasil, da organização social global Ashoka junto com a organização da sociedade civil Alana (Escolas Transformadoras, 2017). Servem de inspiração e de modelo fluido para se pensar as relações e práticas pedagógicas, exemplificam os princípios de liberdade e democracia praticados nas escolas, que também são os princípios das relações adotado nas Comunidades de Aprendizagem.

### **A proposta das Comunidades de Aprendizagem**

Passos e cols. (2017) apresentam a seguinte definição para Comunidades de Aprendizagem:

Uma práxis comunitária assente em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. Pode assumir a forma de rede social física, ou de rede virtual. Nas palavras de Lauro de Oliveira Lima, são divisões celulares da macroestrutura em microestruturas federalizadas num conjunto maior, mais complexas, que facilitam o encontro entre pessoas, espaços-tempos de preservação da unidade da pessoa, em lugar de dividir a pessoa para assegurar a unidade da sociedade (p. 34-35).

Ou segundo o PPP da EC CAP (2018):

Acerca da definição de Comunidade de Aprendizagem, em resumo, baseia-se num modelo de educação comunitária que busca expandir a prática educacional para além dos muros da escola. É dedicada à participação de diferentes agentes educativos num processo dialógico buscando consolidar uma nova construção social de aprendizagem a partir de uma sociedade participativa (p.2).

As Comunidades de Aprendizagem são, também, um modo de alterar a organização das escolas, a partir do entendimento de que escolas são pessoas e espaços de aprendizagem - a escola é espaço-tempo de relações sociais (Quevedo, 2014, p. 193).

Assim, para além de propor uma reconfiguração das práticas escolares de forma a ser a vivência da e na cidadania, colocar em prática os ideais da democracia, tanto na gestão quanto nos processos pedagógicos, as Comunidades de Aprendizagem propõem uma reflexão e uma ampliação da territorialidade. Entende-se que espaço de aprender é todo espaço e que o coletivo, a educação, deve servir à comunidade (Pacheco, 2014).

Baseado na experiência de transformação da Escola da Ponte, Pacheco (2012) propõe que essa reconfiguração das práticas escolares deve ser firmemente alicerçadas em valores, que devem ser definidos coletivamente pela comunidade educativa, e conscientemente postos em prática. Essa matriz axiológica deve estar bem definida e esclarecida no projeto educacional e constantemente relembrados e assumidos praxiologicamente pelos sujeitos envolvidos, pela equipe, pela comunidade. Busca-se assim a coerência entre os atos e a teoria. A partir dessa compreensão, nasce a famosa frase: “*escolas são pessoas, pessoas são seus valores* que dão ideia de ser humano e de visão de mundo. Valores interpretados na forma de uma carta de princípios dão origem a projetos para concretização dos princípios” (Passos e cols., 2017, p.21, grifo nosso).

Entende que o velho paradigma escolar, a educação tradicional, “bancária”, não atende à perspectiva de princípios e valores da cidadania participativa, não serve para desenvolver sujeitos como cidadãos democráticos e participativos, sensíveis, solidários, fraternos e amorosos. Para tanto, novas práticas pedagógicas são necessárias (Pacheco, 2014). Mas as mudanças não devem ser abruptas, devem ser introduzidas nas práticas de forma gradual e responsável, de forma a construir e desenvolver nos sujeitos (educadores e educandos) a autonomia e demais valores necessários e de forma a atender às necessidades concretas dos sujeitos a cada momento (Pacheco, 2016).

Como afirmado, a Escola Projeto Âncora tem servido de modelo e inspiração para a construção e transformação de escolas cujos educadores e comunidade buscam possibilidades de educação libertadora. Seu funcionamento se assemelha muito ao das escolas democráticas apresentadas. Seus cinco valores matriciais são honestidade, responsabilidade, afetividade, solidariedade e respeito. Todos que lá trabalham são educadores, as relações devem ser horizontais e baseadas no diálogo e afetividade. A gestão e demais questões de organização são feitas por meio de assembleias, marcando o poder de decisão participativo, na democracia participativa.

A proposta pedagógica da Escola Projeto Âncora se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais e leva em conta o currículo da subjetividade e currículo da comunidade. Os percursos de aprendizagem são individualizados, pressupondo a apropriação subjetiva do currículo. A metodologia utilizada é a da Pedagogia de Projetos de Aprendizagem, que passa por etapas de planejamento, implementação e avaliação. A avaliação é formativa de fato, a partir dos registros realizados, que evidenciam as aprendizagens e as evoluções dos educandos. Não há a figura do professor dissertador, mas a do tutor, que é responsável pela supervisão e acompanhamento permanente e individualizado do percurso de cada educando sob sua tutoria e faz a mediação com sua família.

Nessa escola, não há divisão por seriação, mas os educandos são divididos em três grupos, chamados Núcleos de Projeto, segundo seu nível de autonomia adquirido na aprendizagem, bem como a apropriação dos demais valores e dispositivos da escola, independentemente de sua idade ou percurso curricular. Esses Núcleos são os de Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento. Outros dispositivos usados são as rodas de conversa, plano do dia, roteiros de estudo, oficinas, sarau, “acho bom e não acho bom”, “posso ajudar/preciso de ajuda”, grupos de ajuda, grupos de responsabilidade, rodízio na cooperação em tarefas, Núcleo de Aprofundamento ajuda com as crianças da Iniciação, na alfabetização, diversos tipos de assembleias (Pacheco, 2016; Quevedo, 2014).

Entendendo que não basta viver a democracia num espaço fechado, as Comunidades de Aprendizagem propõem a derrubada dos muros da escola (figurativa e literalmente), que a educação saia do prédio escolar e ocupe os territórios da comunidade, buscando também a transformação desses territórios. Que a escola dialogue com a cidade e promova o protagonismo de todos. Não é apenas trazer a comunidade para a escola, mas a escola se fazer nos espaços da comunidade, se inserindo num projeto local de desenvolvimento, numa lógica comunitária. A criação de Comunidades de Aprendizagem, pela socialização de informações, discussões, promoção de protagonismo, promove condições para a

vivência da cidadania, para a criação de nova cultura, num trabalho junto com a comunidade (Quevedo, 2014).

Quevedo (2014) coloca que no Projeto Âncora é proposto que os trabalhos que serão feitos juntos com a comunidade devem partir dos educandos em seus Projetos de Aprendizagem e posteriormente envolver o máximo possível de pessoas da comunidade. Cita o exemplo de um desses projetos realizados na comunidade que partiu do desejo de um dos educandos de acabar com o lixo em sua rua. Fala então do registro dos processos de “empreendedorismo”, que envolve aprendizagem e empreendedorismo. É um processo que coloca em prática a perspectiva da práxis:

Práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe (Freire, 1969/1983, p. 55).

Como colocado por Maia & Maass (no prelo), as Comunidades de Aprendizagem, enquanto Nova Construção Social para Aprendizagem, ensaia em pequena escala uma nova estrutura social, coloca em prática um novo projeto de sociedade. É preciso, no entanto, flexibilidade, de modo a atender aos anseios e contextos específicos das comunidades concretas em que se inserem. Bem como a quebra de um modelo burocratizado, critérios pedagógicos devem guiar as práticas e não critérios administrativos (Pacheco, 2016).

### ***Projeto de construção de rede de Comunidades de Aprendizagem no DF***

Para podermos compreender as iniciativas das Comunidades de Aprendizagem do DF, algumas das quais serão aprofundadas no nosso trabalho de campo, é necessário apresentarmos também as iniciativas de projetos (trans)formativos voltados para a inovação educacional. Projetos esses voltados para a formação de educadores por meio de espaços de reflexão e transformação de concepções de escola e educação e que dão apoio e subsídios para a transformação e reconfiguração das práticas pedagógicas. Apresentaremos brevemente as propostas do “Projeto de extensão e ação contínua (PEAC): Diálogos com Experiências Pedagógicas Inovadoras – Projeto Autonomia” da UnB e os percursos transformativos oferecidos pela EcoHabitare<sup>2</sup>: “GAIA Escola”, “Escolas em Transição” e “Formação para criação de uma Rede de Comunidades de Aprendizagem no Distrito Federal”, este último vinculado ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), centro voltado para a formação continuada dos profissionais da SEDF.

O PEAC Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras, apelidado de Projeto Autonomia, começou com uma iniciativa de pais e ex-pais educadores da Associação Pró-Educação

---

<sup>2</sup> “A EcoHabitare é uma empresa social com 10 anos de experiência no desenvolvimento de projetos para a sustentabilidade. Nos últimos 5 anos, vem atuando como co-criadora de uma nova educação, a partir da percepção de que projetos sustentáveis são incompatíveis com a manutenção do modelo educacional herdado da Revolução Industrial. Atuamos em todo o Brasil e em países de língua portuguesa, em parcerias com pessoas e organizações, que assumem ser agentes de transformação.” Retirado de <http://ecohabitare.com.br/>

Vivendo e Aprendendo, já apresentada, interessados em construir outro modelo de educação em escolas públicas. Em 2011 foi institucionalizado como PEAC da UnB, numa parceria entre a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia. Em seu início, contou muito com a participação do educador José Pacheco em rodas de conversa e outras atividades. O Projeto Autonomia organizou cursos de extensão para educadores e passou a se inserir no cotidiano de algumas escolas do DF, propondo intervenções e oficinas, com vistas a transformações pedagógicas, com extensão e estágios supervisionados (Cerveira, 2012; Martins, 2013). Também co-organizou a I Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE) em 2013. A partir de 2014, além da inserção em algumas escolas, o Projeto Autonomia iniciou o Fórum Autonomia, espaço-tempo quinzenal para educadores, pensado para dar-lhes suporte no refletir, repensar e reconfigurar as práticas pedagógicas (Borges, 2014).

O Projeto Autonomia pode ser visto, assim, como um exemplo de extensão universitária nas definições de Paulo Freire, como diálogo e troca de saberes entre a universidade e a comunidade, que visa ao empoderamento e transformação das realidades sociais. Assume assim, também, os princípios educativos das Comunidades de Aprendizagem.

Outros projetos no DF com vistas à construção de Comunidades de Aprendizagem têm sido encabeçados pela EcoHabitaré, uma empresa social, que conta também com a iniciativa do educador português José Pacheco. Entre julho de 2015 e julho de 2016 aconteceu a primeira formação GAIA Escola em Brasília, formação que se inspirou e ampliou o programa Gaia Education. Essa formação foi feita com oficinas temáticas, grupos de estudo e pesquisa e núcleos de reconfiguração da prática escolar e tinha como inspiração as práticas da Escola da Ponte e do Projeto Âncora.

Através de múltiplas vivências, o Gaia Escola suscita profundas mudanças na pessoa, mas também provoca impacto no contexto social e cultural onde a pessoa vive e age, dado o caráter isomórfico e transformador dessas vivências – o modo como a pessoa aprende será o modo como a pessoa vive, age e transforma o seu contexto sociocultural. É, sobretudo, uma mudança cultural o que acontece. O currículo está organizado como uma mandala, abordando quatro dimensões: social, ecológica, econômica e visão de mundo. Nele estão inscritos objetivos como educar para e na transição para uma cultura sustentável integral, desenvolver comunidades sustentáveis, dotar pessoas, organizações e comunidades com o conhecimento necessário para o redesenho sustentável de suas realidades (Passos e cols., 2017, p. 5-6).

É interessante destacar a metodologia da constituição de núcleos nesse processo de formação continuada na educação. A formação de núcleos parte da compreensão de que teoria e prática são indissociáveis, ou seja, para que a aprendizagem ocorra é preciso haver a práxis. Assim, a realidade de cada escola dos educadores é tomada como ponto de referência e é proposta então a identificação de educadores nesse espaço que também estejam insatisfeitos com a escola tradicional e engajados em transformá-la, constituindo-se então um grupo (núcleo) que passará ao estudo da realidade escolar e sobre os princípios das Comunidades de Aprendizagem e fará intervenções com vistas à reconfiguração



da prática pedagógica na escola. Parte-se da noção de que se deve trabalhar verdadeiramente em equipe, rompendo a solidão tradicional do trabalho docente em sala de aula (Passos e cols., 2017).

Durante o ano de 2017 aconteceu o (per)curso formativo Escolas em Transição, que se pautou pelos princípios e metodologia do GAIA Escola, também propondo a criação de Núcleos de Projeto de reconfiguração da prática pedagógica nas escolas dos educadores-formandos. No segundo semestre de 2018, a EcoHabitaré consagrou uma parceria com a EAPE e a partir de outubro desse ano ofereceu o curso “Formação para criação de uma Rede de Comunidades de Aprendizagem no Distrito Federal”, da mesma forma como o GAIA Escola e o Escolas em Transição, foi pensado como práxis, formação como projeto de transformação das práticas pedagógicas dos cursistas, profissionais da educação da SEEDF, com a criação de Núcleos nas escolas. Assim, pode-se entender que as Comunidades de Aprendizagem são uma das políticas educacionais em disputa no DF.

A criação de uma rede de comunidades de aprendizagem prefigura uma intervenção efetiva e continuada em territórios físicos e virtuais voltada para a superação de problemas crônicos do sistema educativo, por meio da prática de educação integral, da formação de indivíduos autônomos e críticos, capazes de compreender sua própria realidade e as realidades que os cercam, e de assumir uma postura ativa em sua vida (Passos e cols., 2017, p.18).

Neste sentido, entendemos a educação enquanto direito fundamental e, no seu papel promotor de conscientização e humanização, como necessária à efetivação dos direitos humanos em sua integralidade. Nessa perspectiva, passaremos para o próximo capítulo, que trata sobre os Direitos Humanos e a Educação em e para os Direitos Humanos.

## **Direitos Humanos**

*Comecei a entender que a caneta e as palavras podem ser muito mais poderosas do que metralhadoras, tanques ou helicópteros. Estávamos aprendendo a lutar. E a perceber como somos poderosos quando nos manifestamos.*  
- Malala

### **A construção dos Direitos Humanos**

Concebemos os Direitos Humanos baseados na ideia da dignidade humana, ou seja, no valor absoluto da vida humana, que todo ser humano possui dignidade (Rabenhorst, 2008). Assim, “os direitos humanos são aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida” (Pequeno, 2008, p.24).

Entretanto, os Direitos Humanos não são produto de algo que se identifique como essência humana, não partimos de uma visão essencialista, não os entendemos como naturais ou inatos, mas como uma construção histórica. Assim, entendemos os Direitos Humanos como produto das lutas sociais ao longo da história da humanidade que se voltaram a expandir o empoderamento para mais e mais pessoas, a aumentar a potência de atuação dos sujeitos em seus cotidianos. Os definimos como processos de luta pela dignidade, ou seja, as práticas sociais, institucionais, econômicas, políticas e culturais dos grupos e movimentos sociais em prol do acesso igualitário aos bens que tornam a vida digna (Sousa Junior, 2016).

Assim, entendendo os Direitos Humanos como construção histórica, que têm relação às visões construídas sócio-historicamente sobre o que é ser humano e sobre como as sociedades devem se organizar, ou seja, sobre como se deve ser a relação entre seres humanos (Rabenhorst, 2008), essas compreensões foram sendo expressadas nas legislações das sociedades humanas ao longo da história. Assim, a conquista de direitos eram traduzidas em leis, também construções sociais, que são então usadas como referências para organização da conduta social. E como construções sociais, são constantemente revisadas e atualizadas para atender as necessidades e reivindicações sociais a que servem. Assim, para compreendermos uma legislação é necessária a compreensão do seu contexto, dos seus condicionamentos, além do texto legal, em si (J. Sousa, 2016).

Nesse sentido, para compreendermos os Direitos Humanos, que têm seu marco legal atual internacional mais importante na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (1948), é preciso fazer uma análise dos diversos momentos históricos da humanidade e de seus marcos legais que influenciaram a DUDH, bem como do contexto histórico específico de sua construção - o pós Segunda Guerra Mundial - bem como os contextos específicos de sua influência e construção no Brasil.

As raízes do que consideramos hoje como Direitos Humanos são muito antigas, alguns apontam o Cilindro de Ciro, datado de 539 a. C., como seu primeiro registro, pois esse rei persa após conquistar a cidade da Babilônia libertou escravos e estabeleceu o direito de liberdade a religião e estabeleceu

igualdade racial. Nasceu o conceito de “lei natural” ideia que se espalhou na Grécia e Roma antiga (Unidos pelos Direitos Humanos<sup>3</sup>). Em tempos mais recentes, temos a Magna Carta, de 1215 (período final da Idade Média), em que o rei da Inglaterra proclamava liberdades individuais e de entidades e corpos sociais das quais não tem domínio e estabelecendo a presunção de inocência. Em 1628 tem-se um documento considerado extensão da Magna Carta, a *Petition of Rights*, que concede aos súditos ingleses as liberdades da Carta. E em 1689, a *Bill of Rights*, que estabelece a independência política do parlamento inglês, atribui ao cidadão britânico a garantia de liberdades e direitos (Sousa Junior, 2016).

Hunt (2009) descreve o papel que a literatura teve no século XVIII, especialmente a literatura epistolar, para a construção da noção dos Direitos Humanos, para as condições dessa noção. Isso porque a literatura epistolar oportunizava a experiência da empatia, promovia a aproximação dos sentimentos, angústias, indignações dos personagens, num processo de identificação imaginativa com pessoas que eram bastante diferentes do leitor. A partir desse referencial de subjetividade e de empatia, a tortura e as execuções públicas não podiam mais ser toleradas.

Entretanto, as influências consideradas como mais relevantes para a compreensão atual dos Direitos Humanos estão nos movimentos e contextos da luta pela independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa. A primeira é marcada pela Declaração de Virgínia de 1776, posteriormente adotada como Declaração da Independência, e considerada “a primeira formulação dos direitos humanos nos tempos modernos” (Sousa Junior, 2016, p. 57). E a Revolução Francesa deixa como documento a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que traz a noção de direitos naturais e a defesa dos valores de liberdade, igualdade e fraternidade (Hunt, 2009; Sousa Junior, 2016).

No entanto, a noção de igualdade defendida nas primeiras declarações, apoiadas num sentimento de nacionalismo, em seguida ganham um caráter étnico e justificativas biológicas são buscadas e oferecidas para explicar as diferenças de direitos nas questões de gênero e raça e etnia, ao machismo, antissemitismo, racismo. Que serviram também de justificativa ao imperialismo (Hunt, 2009).

Paralelamente a esses desdobramentos históricos, muitos outros movimentos sociais voltados à conquista de direitos tomaram lugar, dos quais podemos citar as lutas pela abolição da escravidão, a expansão do direito ao voto até o sufrágio universal masculino. O século XIX é marcado também por muitas lutas e movimentos de massa, o nacionalismo, o socialismo e o comunismo, estes últimos movimentos buscando a conquista da igualdade social e econômica, para além da igualdade nos direitos políticos.

---

<sup>3</sup> “A Unidos pelos Direitos Humanos é uma organização internacional sem fins lucrativos dedicada à implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em nível local, regional, nacional e internacional. Sua afiliação é composta por indivíduos, educadores e grupos em todo o mundo que estão transmitindo ativamente o conhecimento e a proteção dos direitos humanos por e para toda a Humanidade.” Retirado de <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/>

O século XX então é marcado ao mesmo tempo por guerras de proporções e violências jamais imaginados e também por muitos movimentos sociais e expansão dos direitos. O imperialismo europeu deu condições para que a I Guerra Mundial estourasse em 1914, com o seu término em 1918, foi criada a Liga das Nações, na tentativa de manter a paz. No entanto, esse objetivo não foi alcançado e em 1939 estourou a II Guerra Mundial que dá nova referência para a barbárie humana. Terminando em 1945, a II Guerra Mundial contabiliza quase 60 milhões de mortos, dentre os quais 6 milhões de judeus, apenas por serem judeus. Marcando assim um dos maiores genocídios da história (Hunt, 2009).

Frente aos horrores testemunhados na II Guerra Mundial, em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com vistas a aperfeiçoar a Liga das Nações e com novo corpo internacional. A partir da compreensão de que “o desrespeito e o desprezo propositais pelos direitos humanos tinham produzido atos de uma brutalidade quase inimaginável” (Hunt, 2009, p.206) a ONU se movimenta para a elaboração de um documento que sirva de parâmetro e diretriz para a efetivação dos Direitos Humanos no mundo, bem como para avaliar as violações de direitos que possam ser cometidas. Em 10 de dezembro de 1948 é promulgada então a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

A Declaração Universal não reafirmava simplesmente as noções de direitos individuais do século XVIII, tais como a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão, a liberdade de religião, o direito de participar do governo, a proteção da propriedade privada e a rejeição da tortura e da punição cruel. Ela também proibia expressamente a escravidão e providenciava o sufrágio universal e igual por votação secreta. Além disso, requeria a liberdade de ir e vir, o direito a uma nacionalidade, o direito de casar e, com mais controvérsia, o direito à segurança social; o direito de trabalhar, com pagamento igual para trabalho igual, tendo por base um salário de subsistência; o direito ao descanso e ao lazer; e o direito à educação, que devia ser grátis nos níveis elementares. Numa época de endurecimento das linhas de conflito da Guerra Fria, a Declaração Universal expressava um conjunto de aspirações em vez de uma realidade prontamente alcançável. Delineava um conjunto de obrigações morais para a comunidade mundial, mas não tinha nenhum mecanismo de imposição. Se tivesse incluído um mecanismo para impor as obrigações morais, nunca teria sido aprovada. Entretanto, apesar de todas as suas deficiências, o documento teria efeitos não de todo diferentes daqueles causados pelos seus predecessores do século XVIII. Por mais de cinquenta anos ele tem estabelecido o padrão para a discussão e ação internacionais sobre os direitos humanos (Hunt, 2009, p. 206).

Apesar de a DUDH marcar grandes conquistas de direitos e se colocar como importante marco e diretriz para as políticas nacionais e internacionais de seus signatários, é ainda uma luta inacabada. Após sua promulgação muitas violações de direitos ainda foram testemunhadas (Guerra Fria, Guerra do Vietnã, Apartheid e outras práticas segregacionistas, discriminações e violências de gênero, e inúmeras outras) ao mesmo tempo em que muitos grupos identitários passaram a se mobilizar politicamente e a reivindicar a garantia e efetivação de seus direitos fundamentais (Hunt, 2009) (algumas dessas questões serão tratadas na seção “Que humano?”, neste capítulo). Entendemos que os

Direitos Humanos são também as escolhas feitas diariamente, sua efetivação é uma responsabilidade compartilhada pela humanidade (Unidos pelos Direitos Humanos).

Frente aos cenários de inúmeras violações de direitos, Hunt (2009) indaga se isso é sinal de que os Direitos Humanos falharam. No entanto, avalia que:

A história dos direitos humanos mostra que os direitos são afinal mais bem defendidos pelos sentimentos, convicções e ações de multidões de indivíduos, que exigem respostas correspondentes ao seu senso íntimo de afronta. (...) As declarações — em 1776, 1789 e 1948 — providenciaram uma pedra de toque para esses direitos da humanidade, recorrendo ao senso do que "não é mais aceitável" e ajudando, por sua vez, a tornar as violações ainda mais inadmissíveis. O processo tinha e tem em si uma inegável circularidade: conhecemos o significado dos direitos humanos porque nos afligimos quando são violados. As verdades dos direitos humanos talvez sejam paradoxais nesse sentido, mas apesar disso ainda são autoevidentes (Hunt, 2009, p.215-216).

Baseado na defesa de que os Direitos Humanos devem ser compreendidos como indivisíveis, interdependentes e integrais, Sousa Junior (2016) critica a teoria hegemônica que analisa sua história segundo gerações de direitos. O entendimento dos Direitos Humanos por gerações acaba por os fragmentar, contrariando a noção de sua indivisibilidade, pois acaba por priorizar os direitos civis e políticos, de caráter individual, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e culturais, de caráter coletivo. Isso porque dividindo os direitos por prioridades, acaba-se por negligenciar muitos direitos básicos em nome de se efetivar primeiro algum direito individual, fragilizando assim a luta pela efetivação integral dos Direitos Humanos. A teoria crítica dos Direitos Humanos propõe então essa análise quanto a dimensões ou processos de direitos.

Pela história apresentada, podemos perceber que os Direitos Humanos são uma construção ocidental e moderna. Mas não por isso que eles precisem ser considerados menos universais em termos de diretrizes e valores para uma sociedade mais humanizada. Assim, para garantir a relevância social e política dos Direitos Humanos, muitos autores (dos quais poderíamos citar Boaventura de Sousa Santos), têm empreendido a tarefa de ressignificá-los numa perspectiva multicultural, incorporando a questão da diversidade cultural (Candau, 2012).

Mais recentemente, entra no debate sobre os Direitos Humanos o conceito de cidadania planetária, que propõe a compreensão dos seres humanos como cidadãos do planeta. Propõe uma inversão de valores que tem como centro a percepção de que a Terra é uma comunidade única, ultrapassando a visão territorial de cidades e países. Uma inversão de valores que privilegia aqueles que dizem respeito ao *ser* (compartilhar, doar, cooperar, respeitar a integridade do outro e da natureza, solidariedade, justiça, etc.) e não mais àqueles priorizados pela nossa cultura hegemônica de consumo, relacionados ao *ter* (possuir, reter, etc.). Pelo conceito de cidadania planetária, fortalece-se a compreensão de um todo, conscientiza-se sobre a teia de relações de que fazemos parte, e do ambiente que é compartilhado com todos os seres. Isso diz respeito, então, a uma educação ambiental, de

sustentabilidade, mas também à construção de uma ética do cuidar e que o cuidado seja um valor incorporado ao cotidiano (Zaneti, 2016).

Como vimos, os Direitos Humanos como os compreendemos hoje foram materializados inicialmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) como resposta às violências, injustiças sociais e horrores da Segunda Guerra Mundial e têm servido, desde então, como parâmetros e diretrizes para a construção de sociedades mais justas, pautadas na dignidade humana. Entretanto, cada contexto, cada território carrega uma história e condições específicas para a construção de tal sociedade, e como espaço marcado por contradições e lutas de interesses, muitos dos direitos, especialmente os sociais, econômicos, culturais e ambientais, já conquistados, ainda não foram consolidados, e ainda tem-se o desafio da superação das desigualdades sociais (Viola & Zenaide, 2010). A seguir, analisaremos o contexto brasileiro no que diz respeito à construção dos Direitos Humanos.

### **Direitos Humanos no Brasil**

Apesar de a cultura brasileira (e latino americana no geral) se configurar também como cultura ocidental, facilitando o sentido do referencial dos Direitos Humanos, tais como apontados na DUDH, nosso contexto traz algumas particularidades para a significação e para a vivência dos Direitos Humanos, a saber, a experiência de ditaduras, especialmente as militares. Esse fato dá o tom da luta pela dignidade humana na América Latina. As barbáries que se lutam contra são as das praticadas pela ditadura. É o contexto da luta pela redemocratização que possibilitou o (re)surgimento e fortalecimento das discussões sobre Direitos Humanos e das propostas para a Educação em Direitos Humanos no Brasil e na América Latina (Viola & Zenaide, 2010).

Carvalho (2013) traça a história da cidadania no Brasil, iniciando pelo período de colonização portuguesa, que deixou marcas duradouras e “uma tradição cívica pouco encorajadora” (p.17), com o genocídio de povos indígenas e a escravidão. Temos uma história narrada que dá a entender que direitos são concessões de alguns governantes bem intencionados e não o fruto de lutas de resistência, libertação e de reconhecimento de direitos (por exemplo, as muitas revoltas escravas, a Inconfidência Mineira, Revolta dos Alfaiates, Cabanagem, Balaiada, Cabanada, Revolta dos Malês, Sabinada, dentre tantas outras) (Carvalho, 2013; Sousa Junior, 2016).

Em sua análise, Carvalho (2013) propõe um olhar para história da cidadania brasileira ao olhar para o jogo entre direitos civis, políticos e sociais, colocando a forma diversa desse jogo na história nacional em relação a esse jogo na história europeia (tomada como referência internacional da história dos direitos), por exemplo.

O que distingue a situação do Brasil é que os direitos sociais foram introduzidos pelo Estado na ausência de uma tradição firmemente estabelecida de direitos civis e políticos (van Stralen, 2012, p.38).

Assim temos, por exemplo, os muitos avanços em direitos sociais na ditadura do Estado Novo (1937-1945), mas feitos de forma paternalista, assistencialista, pela figura de Vargas. Era uma “cidadania regulada”, “uma cidadania limitada por restrições políticas” (Carvalho, 2013, p.115).

A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora (Carvalho, 2013, p.126).

Após a queda de Vargas, “o país entrou em fase que pode ser descrita como primeira experiência democrática de sua história” (Carvalho, 2013, p.127). A Constituição de 1946 por exemplo estendia o voto a todos os cidadãos homens e mulheres, maiores de idade, mas o proibia aos analfabetos (que era em torno de 57% da população). A participação do povo na política cresceu após 1945, nas eleições, em ações políticas organizadas em partidos, sindicatos, ligas e outras associações. Entretanto, em pouco tempo, “o rápido aumento da participação política levou em 1964 a uma reação defensiva e à imposição de mais um regime ditatorial em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência” (idem, p.157), desta vez sob o controle dos militares (idem, p.152). É um período particularmente brutal e de inúmeras violações da dignidade humana, particularmente se pensarmos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos já estava em vigor e que o Brasil era signatário.

O regime militar pode ser dividido em três fases: a) 1964-1968: caracterizado por intensa atividade repressiva seguido de algum abrandamento; b) 1968-1974: “o período combinou a repressão política mais violenta já vista no país com índices também jamais vistos de crescimento econômico” (Carvalho, 2013, p.158); c) 1974-1985: período de liberalizações, mas também de renascimento e renovação dos movimentos de oposição, que apressaram e reorientaram a abertura política. “A campanha das diretas foi, sem dúvida, a maior mobilização popular da história do país, se medida pelo número de pessoas que nas capitais e nas maiores cidades saíram às ruas” (idem, p.188).

As incontáveis e graves violações aos direitos humanos possibilitaram o surgimento de um significativo movimento em defesa dos direitos humanos tanto no Brasil como em toda a América Latina. Arraigados nas lutas pela liberdade e os direitos civis e políticos, esses movimentos construíram um ativismo inédito tanto no continente como no Brasil. Um movimento que, superando as questões dos direitos civis e políticos, recolocou na ordem do dia os debates sobre os direitos sociais e econômicos (Viola & Zenaide, 2010, p.153).

A Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, marca um novo período no Brasil. “No entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo” (Carvalho, 2013, p.199). O ideal da democracia precisa ser constantemente reafirmado, para sua consolidação (Chagas, Pedroza & Branco, 2012). Além disso, ainda temos o grande desafio de superar as enormes desigualdades sociais que caracterizam o país, superação essa necessária para a efetivação dos Direitos Humanos na sua integralidade, indivisibilidade e interdependência (Viola & Zenaide, 2010).

### **Que humano?**

Como já mencionamos, a concepção que temos sobre o que são os Direitos Humanos tem relação com as visões do que é o ser humano (Rabenhorst, 2008). Essa questão pode parecer ter resposta óbvia, visto que atualmente nos sabemos humanos, a resposta de certa forma é tácita para nós. Entretanto, pensar essa conceituação é de suma importância, pois dará contornos as lutas contínuas para a conquista e efetivação de direitos para a garantia da dignidade humana. A história dos Direitos Humanos é marcada pela expansão de que categorias de seres humanos são consideradas de fato humanas (como a questão na colonização da escravidão de povos indígenas e povos africanos - a visão de sua não humanidade era o discurso que justificava a violação dos seus direitos, era justificativa para a submissão desses povos à escravidão) e daquelas categorias que são consideradas dignas dos direitos de cidadania (certos povos, adeptos de religiões diversas, luta pelo sufrágio universal, infância, escolarização...) até a compreensão de que todo e qualquer ser humano, independente de suas particularidades, é digno de direitos fundamentais (Hunt, 2009). É importante frisar, também, que em pleno século XXI continuamos a presenciar situações de desumanização e degradação da vida humana: ainda lutamos para acabar com situações de escravidão, por exemplo, guerras, feminicídio, genocídio, racismo. Então: o que entendemos como ser humano e como essa compreensão impacta a concepção dos Direitos Humanos?

Inicialmente, nos apoiamos na perspectiva Histórico-Cultural para essa conceituação, como já abordado em seções anteriores. Ser humano é ser histórico, ser social, ser cultural. É biologicamente cultural. É ser que necessita das relações sociais para desenvolver-se. É ser criador de símbolos, linguagem, sentidos, significados. É ser dotado de subjetividade. É produto e produtor da história, em suas relações dialéticas consigo e com o mundo (Chagas, Pedroza & Branco, 2012; Pulino, 2016b).

Todo indivíduo se torna, ao longo de sua vida, um ser humano num determinado momento histórico, fazendo parte e construindo uma cultura, ocupando um lugar numa sociedade, que ele próprio ajuda a formar e transformar (Pulino, 2016b, p. 128).

Entendemos então que os seres humanos são uma construção relacional, a partir da compreensão da subjetividade e da intersubjetividade (que tem a alteridade como presença) e tem o mundo como contexto das relações e fornecedor das condições materiais (substantividade). Numa compreensão de sujeitos ativos que transformam e são transformados pelas relações que estabelecem no mundo, pela socialização cultural (Carbonari, 2007).

A filósofa Agnes Heller aponta que a vivência humana é marcada pela convivência entre a sua generalidade - gênero humano - e sua particularidade (Chagas, 2018). Edgar Morin, expoente da teoria da complexidade e do paradigma sistêmico, em relação à condição humana fala de sua singularidade, multiplicidade e complexidade, a entende em seu caráter ternário: o humano é indivíduo, sociedade e espécie (Morin, 2000; N. Sousa, 2016).

Nesse sentido, parte-se de uma compreensão de que o seres humanos são sujeitos de direitos, e nessa condição devem ser compreendidos em sua pluridimensionalidade, a saber: a) *singularidade*:



cada pessoa é um ser único, é nessa dimensão que são produzidas as vítimas de violações e também os defensores de direitos humanos, manifesta-se o direito à existência, à integridade; b) *particularidade*: diz da concretude das situações em que cada pessoa se insere, a caracterizando de forma particular, as identidades assumidas - cultural, social, política, econômica, étnico-racial, sexual, de gênero, geracional, territorial, religiosa, etc. - nessa dimensão emergem lutas de grupos sociais específicos; e c) *universalidade*: “cada sujeito é expressão da dignidade humana e síntese demandante dos direitos humanos com amplitude máxima, em plenitude” (Carbonari, 2007, p.181), é o reconhecimento da humanidade em si mesmo e de sua existência no geral.

Candau (2012) traz a questão da tensão entre igualdade e diferença na discussão atual dos Direitos Humanos: a luta clássica na “busca da afirmação da igualdade entre todos os seres humanos” e “as demandas por reconhecimento se vêm afirmando na arena política desde o fim do século XX” (p. 718). Afirma então que se trata de uma falsa escolha, visto que nenhum desses campos sozinho é suficiente e que esses aspectos precisam ser integrados, passa-se a uma ressignificação dos Direitos Humanos enquanto igualdade na diferença, numa relação dialética dessas dimensões: “temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, citado em Candau, 2012, p.719). Reconhece-se a existência de grupos socialmente vulneráveis, que necessitam de políticas e olhares específicos, para a plena efetivação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, podemos citar as lutas dos movimentos feministas, negros, LGBT, indígenas, de trabalhadores, entre tantos outros (Sousa Junior, 2016).

A partir da compreensão pluridimensional do ser humano sujeito de direitos, as demandas sociais (por educação, saúde, segurança, sustentabilidade, igualdade, reconhecimento da diversidade, etc.) são acompanhadas por um olhar empático e, assim, são entendidas enquanto direitos e, por essa compreensão, as ações dela decorrentes promovem autonomia e uma cidadania ativa, participativa e democrática (Gonçalves, 2010; Hunt, 2009). Hunt (2009) ainda acrescenta que o olhar para as violações dos direitos humanos, nessa perspectiva, também tem suas particularidades: as violações de direitos não são toleradas, mas esse olhar não desumaniza aquele que pratica a violação, é preciso humanizar as vítimas bem como aqueles que violam os direitos humanos, torturadores e assassinos, “eles são nós. Não podemos tolerá-los nem desumanizá-los” (p. 215). Assim, é necessário ver o humano por trás das demandas e das violações, para pensar ações que efetivem de fato uma sociedade humana e justa.

Como pudemos ver, os Direitos Humanos são uma construção inacabada, com raízes muito antigas, mas que aparecem na modernidade ocidental, com sua conceituação atual, como resposta às barbáries da Segunda Guerra Mundial e especificamente no Brasil (e também na América Latina) com a organização da sociedade civil nos movimentos de luta contra os regimes ditatoriais. Essa luta, na América Latina, tinha como princípios a defesa da dignidade humana e da democracia e propiciou que a sociedade civil se transformasse “em sujeito de seus atos, constituindo-se em defensora dos direitos humanos” (Viola & Zenaide, 2010, p.156) possibilitando pensar-se numa cultura de direitos humanos. Destacam-se três períodos dessa história: resistência à ditadura, transição democrática e

institucionalização da educação em direitos humanos (Rodino, Tosi, Zenaide & Fernandez, 2014). Apesar do aporte jurídico representar grandes conquistas das lutas pelos direitos humanos, documentos, por si só, não garantem a efetivação dos direitos e das políticas públicas, e é o que se tem visto principalmente com relação aos direitos sociais e econômicos. E o grande desafio está em se construir uma cultura comprometida com os direitos humanos (Viola & Zenaide, 2010): esse desafio é o objetivo da educação em direitos humanos, que apresentaremos a seguir.

### **Educação como/em/para os Direitos Humanos**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948) aponta a Educação (ali referida como direito à instrução, em seu Art. XXVI) como um dos Direitos Humanos universais e essenciais. Além disso, coloca que

a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, artigo 26, 2.).

Assim, a DUDH além de definir a educação como direito humano fundamental, também afirma o papel que ela tem na garantia e efetivação dos direitos humanos como um todo, na sua integralidade, indivisibilidade e interdependência (N. Sousa, 2016). A educação, além de ter a função de garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (Zibetti e cols., 2016), tem também o papel de ser condição para a garantia da efetivação dos demais direitos humanos, no que diz respeito ao exercício pleno e ativo da cidadania. É assim que, para se pensar em ações para a efetivação dos Direitos Humanos, deve-se pensar também na Educação em e para os Direitos Humanos (EDH), essa também como parte do direito à educação (Candau & Sacavino, 2010).

Para que os direitos humanos se efetivem, é necessário construir-se uma cultura dos direitos humanos, por meio da internalização destes no imaginário social. Para essa efetivação, os direitos humanos em sua totalidade também devem ser compreendidos na sua universalidade, indivisibilidade, interdependência e interrelação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Nesse sentido, o próprio direito à educação torna-se central, pois é por meio dos processos educativos (na perspectiva freireana de educação libertadora) que é possível a construção da cultura de direitos humanos e “de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas” (Candau, 2012, p.721). Nesse sentido, é proposta a educação em e para os direitos humanos, que tem a “finalidade de promover a educação para a mudança e transformação social”. A educação em direitos humanos se configura como um fazer sócio-político-pedagógico a partir de uma perspectiva ético-filosófica que buscará a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, com respeito à diversidade. A educação em direitos humanos é parte

do direito à educação e é fundamental para pensarmos a qualidade da educação (Candau, 2012; Carbonari, 2007; Zenaide, 2014).

N. Sousa (2016) traça a história institucional da Educação em Direitos Humanos, a começar pela *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*, de 1974, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que institucionalizou, “em escala internacional, práticas educativas de formação para a cidadania” (p.74). A partir disso foram sendo formadas redes de resistência contra violações do direitos humanos e de luta pela concretização da educação em direitos humanos. No Brasil, e em outros países da América Latina, como Argentina, Chile e Uruguai, essas redes se dão na luta contra os regimes ditatoriais e na luta pela redemocratização, desenvolvendo-se, por exemplo, práticas de educação popular, e outras ações de defesa e promoção dos direitos humanos. Em 1993, houve a II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, que entre outras coisas, marcou “a urgência de adoção de programas institucionais em nível dos Estados, que pudessem contribuir para a criação de uma política pública de direitos humanos” (p.76).

Podemos perceber esse impacto, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que define a Educação como abrangendo os diversos processos formativos das pessoas, e que tem como objetivos o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996), marcando essa articulação entre educação e cidadania. Em diretrizes específicas, temos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, Brasil, 2007), que orienta as políticas educacionais, com vistas à constituição de uma cultura de direitos humanos, e que propõe a transversalidade da EDH nas políticas públicas (N. Sousa, 2016). Na SEEDF vemos isto descrito no Currículo em Movimento, que estabelece como eixos transversais a Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade (GDF, 2014).

Adotamos neste trabalho o entendimento de que a Educação em Direitos Humanos é aquela prática educativa fundamentada no reconhecimento, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos objetivando que os indivíduos e povos desenvolvam todo seu potencial como sujeitos de direitos e oferecendo-lhes ferramentas e elementos para efetivá-los. A EDH reconhece as dimensões históricas, políticas e sociais da educação e se baseia em valores, princípios, mecanismos e instituições relativos aos direitos humanos em sua integralidade, interdependência e indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz (N. Sousa, 2016).

Alguns dos aspectos da Educação em Direitos Humanos são: a) o educar para o nunca mais: para o não-retorno ao autoritarismo, das violências e atrocidades já praticadas na humanidade, como o genocídio do nazismo e as barbáries das ditaduras. Trata-se da dimensão histórica e de memória da educação em direitos humanos; b) o princípio da resistência à violência e da não banalização da mesma; c) o educar para a paz e a democracia e d) a participação e protagonismo social (Zenaide, 2014). É necessário também um entendimento dos direitos como globais e interdependentes, visar o

empoderamento individual e coletivo, especialmente de grupos historicamente excluídos, bem como a formação de sujeitos de direitos (Candau & Sacavino, 2010).

A EDH é também uma educação em valores, como, por exemplo, dignidade humana, liberdade, justiça, solidariedade, tolerância, não discriminação, respeito à diversidade e pluralismo. Um de seus eixos centrais, então, é a prática pedagógica adotada nos processos educacionais, tendo como objetivo “formar subjetividades inconformistas e rebeldes aptas a adotar um conhecimento emancipatório por meio de práticas educativas participativas e dialógicas” (N. Sousa, 2016, p.105) e nesse sentido se apoia na Pedagogia Crítica, na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire.

A EDH não necessariamente acontece em espaços de educação formal, não se dá só em escolas, e enquanto prática que apoia uma maneira de se relacionar apoiada nos valores já citados, deve se materializar nos mais diversos espaços formais ou não, institucionais e não institucionais. Por outro lado, entende-se que, pela função social que a escola assume, especialmente como espaço institucionalizado para a efetivação do direito à educação, a escola é também um espaço privilegiado para a Educação em e para os Direitos Humanos (Andrade, 2013).

Pensando as práticas pedagógicas, González & Castro (2016) nos propõem uma reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz apresentando os conceitos de currículo manifesto e currículo oculto e defendendo que a EDH deve estar presente nestes dois currículos.

O currículo manifesto diz respeito ao currículo formal (expresso nas diretrizes curriculares, conteúdos a serem aprendidos) junto com o currículo real (que ocorre nas salas de aula, decorrentes de projetos pedagógicos e planos de ensino). Nessa dimensão, a EDH entra como conteúdos a serem abordados sobre os Direitos Humanos, bem como o trabalho a partir dos eixos transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são: educação para a diversidade; educação para a cidadania; educação para a sustentabilidade; e educação para e em direitos humanos (González & Castro, 2016).

Por outro lado:

Currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por não aparecer no planejamento do professor, mas se evidencia em sua prática pedagógica (González & Castro, 2016, p.39).

A partir disso, entende-se que:

Os direitos humanos não podem ser apenas mais um tema na lista de conteúdos a serem ensinados, precisam estar presentes nas concepções e práticas pedagógicas diárias nos diferentes contextos educativos; precisam ser apreendidos pelos educadores como estilo de vida, como ideal a ser seguido, para que sua prática diária se traduza em ações que aspirem a paz e os direitos humanos, de forma que se tornem parte de sua cultura. Faz-se necessária uma

mudança interna, por meio da transformação da consciência, a ponto de esta nova postura estar plenamente consolidada como modo de vida do/a educador/a (González & Castro, 2016, p.36-37).

Assim, essa perspectiva de EDH entende que há a necessidade de se inovar nas práticas educativas, de superar o modelo de educação bancária. A prática educacional precisa ser coerente e articulada aos valores dos Direitos Humanos e manifestá-los seu cotidiano escolar (González & Castro, 2016). Entende-se que a EDH só será efetivada na prática, no cotidiano das ações e atuações, nas relações estabelecidas baseadas nos direitos humanos e na luta diária para a promoção de uma cultura de direitos humanos (Andrade, 2013; Viola & Zenaide, 2010).

### **Psicologia Escolar Educacional e Educação em Direitos Humanos**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) destaca a importância das ações da sociedade civil organizada no sentido de promover a realização e a efetivação da política de educação em direitos humanos. Ressaltando que “sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos Direitos Humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros” (Brasil, 2007, p.25).

Assim, entendemos o psicólogo escolar como um desses agentes públicos na educação formal e que é representado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). É estabelecido no Código de Ética Profissional do Psicólogo como um de seus princípios fundamentais que a base do trabalho do psicólogo estará “no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (CFP, 2005, p.7), devendo atuar visando contribuir para a eliminação de desigualdades e baseado em responsabilidade social. Esses valores devem ser convertidos em ações dos psicólogos e de forma transversal, e aponta-se para uma articulação entre Psicologia, Política e Direitos Humanos para que a categoria possa contribuir para a transformação social (Rechtman, Castelar & Castro, 2013). Dessa forma, defendemos o papel do psicólogo escolar em promover ações para a efetivação dos direitos humanos, de educação em direitos humanos e para a construção de uma cultura neles pautada.

Relacionada a essa compreensão, defendemos que a Psicologia em sua prática deve considerar a subjetividade (como construção histórico-social) como premissa à garantia dos direitos humanos, e que essa atuação, assim pautada, deve promover a potencialização dos sujeitos. E que o trabalho do psicólogo deve ser “implementado a partir das necessidades do sujeito, que participa de todo o processo” a fim de “contribuir para sua autonomia” (Gesser, 2013, p. 74).

Apesar dos muitos desafios para a superação das desigualdades e exclusões sociais, para a efetivação dos direitos humanos, tem se avançado na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No caso da Psicologia, Gesser (2013) aponta que “há um enfoque cada vez maior na

construção de referências com vistas a uma atuação profissional comprometida com a garantia dos direitos humanos” (p.69).

A partir do referencial da Psicologia Escolar Crítica e da compreensão da escola como local privilegiado, pela sua função social, para a educação em direitos humanos e para a prática do psicólogo escolar, apresentaremos algumas pesquisas que trabalharam com essa interface.

Em sua dissertação de mestrado, Andrade (2013) objetivou articular a psicologia e a educação para construir uma práxis em Direitos Humanos numa escola de ensino fundamental. Realizou entrevistas com professoras, funcionárias e responsáveis de alunos de uma escola de ensino fundamental do Distrito Federal. A análise das entrevistas ressalta alguns pontos preocupantes para a consolidação de uma cultura de direitos humanos na escola, tais como: falta de conhecimento dos direitos humanos ou de reflexão sobre eles, destaque maior aos deveres que à compreensão das crianças como sujeitos de direitos, associação do professor enquanto responsável pela educação em direitos humanos e esta como conteúdo. Apontando-se assim para a discrepância existente entre os documentos oficiais (inclusive do projeto político-pedagógico daquela escola) e a prática efetiva de promoção da educação em\para os direitos humanos, que necessita de todos os atores do contexto escolar. Realizou também cinco dias de oficinas sobre direitos das crianças com alguns dos alunos, encontrando inicialmente concepções de direitos também voltadas aos deveres, especialmente obedecer os adultos, mas também se viam como sujeitos de direitos, especialmente de lazer. Ao longo das oficinas foi evidenciado o quanto as crianças estão em contato com questões sociais, e com opiniões para a melhoria da escola. Evidenciou-se também que “o lúdico pode ser um caminho possível para se construir uma prática de educação em direitos humanos no contexto escolar” (p.110).

Abade & Afonso (2015) apresentam uma experiência de educação em direitos humanos num curso de Psicologia de Minas Gerais, a partir do Estágio Básico em Psicologia e Direitos Humanos. Este estágio se constituía a partir da articulação de um projeto de extensão (com oficinas em direitos humanos) e de uma pesquisa-ação que visava a construção de jogos educativos para a educação em direitos humanos. Seguiu os princípios da educação participativa, com planejamento conjunto das atividades. Os estagiários vivenciavam rodas de conversas com as professoras, as quais tinham a intenção de promover a discussão dos princípios de direitos humanos, e posteriormente eram eles que conduziam as rodas com estudantes do ensino fundamental. As autoras destacam que “Docentes e discentes das IES também precisam passar por algum processo de capacitação para atuarem como multiplicadores de uma cultura de defesa dos DC (Direitos de Cidadania) e DH, articulando suas áreas de conhecimento ao desenvolvimento dos DH e dos DC” (p.194).

Sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, apesar de eles não garantirem uma prática coerente a eles (como encontrado no trabalho de Andrade, 2013), Pedroza & Chagas (2012) apontam sua importância para o exercício da educação em direitos humanos por seu caráter de construção coletiva: seu processo de elaboração (e reelaborações) pressupõe uma gestão democrática e um processo de reflexão sobre posicionamento político, visão de educação e planejamento estratégico.

Sendo o psicólogo parte da comunidade escolar, também participará da elaboração do PPP e pode contribuir mediando as interações, bem como suscitando reflexões sobre o ideal de educação e sociedade almejado pela escola.

No entanto, para pensarmos sobre a atuação da Psicologia Escolar Educacional na promoção da Educação em Direitos Humanos, também é preciso considerar como essa temática dos Direitos Humanos tem aparecido e sido trabalhada na formação dos psicólogos. Bock & Gianfaldoni (2010) fazem considerações sobre a formação em Psicologia com vistas a sua transformação, para que os direitos humanos sejam presença essencial nos cursos e práticas dos psicólogos. As autoras enviaram questionários a cursos de Psicologia em todo o Brasil sobre a presença da formação em direitos humanos e obtiveram retorno de 27 cursos. Essa pesquisa obteve como resultado que essa formação se dá principalmente em disciplinas, projetos de extensão e palestras e debates, caracterizando maior presença em atividades tradicionais. Conclui que a presença dos DHs na formação ainda é tímida, mas já é presente, e destaca essa presença como um avanço, dada a falta de tradição da psicologia nesta área. Assim, seus resultados sugerem que falta uma vivência da educação em\para os direitos humanos na formação de psicólogos.

Mesmo com tantos avanços teóricos e práticos, nos campos da Educação em Direitos Humanos, da Psicologia Escolar Educacional e na Educação, ainda temos como desafio a concretização de uma cultura e educação em direitos humanos e de uma prática consolidada no compromisso social dos psicólogos escolares. Vemos que muitos dos direitos sociais e econômicos conquistados ainda não se consolidaram, ainda lutamos para superar as desigualdades sociais. Compreendemos que esses campos são marcados por contradições e que os avanços não são lineares, havendo conflitos dialéticos entre as diversas concepções de direitos humanos e prática psicológica, mas que devemos buscar alternativas para a construção de sociedades mais justas e igualitárias (Chagas, Pedroza & Branco, 2012; Guzzo e cols., 2010; Andrade, 2013; Viola & Zenaide, 2010). É nesse sentido que apresentamos este trabalho de mestrado.

### **Objetivos**

Considerando o que foi apresentado sobre Psicologia Escolar Educacional Crítica, Comunidades de Aprendizagem e Educação em Direitos Humanos, entendendo que estas três práxis compartilham a intencionalidade da transformação das relações no espaço escolar, com práticas que visam a humanização e a conscientização; e considerando que as experiências de Comunidades de Aprendizagem no Brasil e especialmente na SEEDF são recentes e em fase de construção e consolidação, e que há psicólogos escolares envolvidos nessa construção:

Este trabalho tem como **objetivo geral** analisar a atuação de psicólogos escolares da SEEDF, envolvidos com iniciativas de Comunidades de Aprendizagem, a partir do referencial da educação em/para direitos humanos e das comunidades de aprendizagem.

#### **Objetivos específicos:**

1. Analisar as concepções dos psicólogos escolares das Equipes de Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF de sua atuação, de comunidades de aprendizagem e de educação em direitos humanos;
2. Investigar os desafios e oportunidades para a atuação do Psicólogo Escolar no sentido da Educação em/para os Direitos Humanos/Comunidades de Aprendizagem;
3. Analisar como as políticas educacionais para a atuação do Psicólogo Escolar e da Educação em/para os Direitos Humanos da SEEDF têm atravessado ou não a prática desses profissionais.



## Metodologia

### Considerações teórico-metodológicas

Como já afirmado, adotamos para esse trabalho o referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, já partimos da premissa de que não há neutralidade no fazer ciência, no fazer Psicologia, e que a pesquisa tem intenção de promover reflexões para a transformação da própria realidade estudada. Parte-se do desejo de contribuir na transformação para uma sociedade mais humanizada, justa e igualitária (Chagas, 2018).

Entendemos que o psiquismo deve ser estudado e compreendido como totalidade e em sua base material, no seu ordenamento cultural, analisando-o em sua historicidade. Isso significa não olhar para os fenômenos psicológicos de forma isolada e de forma estática, mas os compreender como processo, como movimento, em sua formação e transformações, num movimento construtivo-interpretativo constante. Assim, é possível fazer a investigação dialética do psiquismo (Mahoney e cols., 2007; Paiva de Paula, 2018; Quevedo, 2014).

Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento - ou, inclusive, o próprio processo - se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma fina que adota e a maneira como o faz (Vigotski, 1927/1996, p. 207).

Esse olhar para as dimensões históricas e culturais permite compreender as condições nas quais os fenômenos se manifestam, visto que, parafraseando Marx, alguns restos ainda não superados de despojos e elementos continuam arrastando sua existência nos fenômenos psicológicos, e o que existia como indício, desenvolveu-se até alcançar seu pleno valor. Em termos da ciência psicológica, essa base histórica permite verificar regularidades nas mudanças e desenvolvimento de ideias, surgimento e abandono de conceitos, mudanças de categorização. Permite relacionar a Psicologia ao seu substrato sociocultural da época, às exigências que a realidade objetiva estudada impõe (Vigotski, 1927/1996).

Assim, ao buscarmos compreender a atuação de psicólogas escolares da SEEDF na perspectiva de construção de Comunidades de Aprendizagem e baseados numa compreensão de Educação em Direitos Humanos, precisamos nos remeter à constituição, à construção histórica e cultural destes fenômenos. E isso foi o que também buscamos realizar nos três capítulos de fundamentação teórica desta dissertação. Bem como compreender o objeto de pesquisa, a atuação dessas psicólogas, a partir da compreensão das condições, história, desenvolvimento e transformações vividas, e também as circunstâncias específicas de seu trabalho na SEEDF, visto que o papel do psicólogo está ligado a uma forma de ser da escola (Vigotski, 1926/2003).

Sobre a investigação, Vigotski traz a concepção de que “os resultados do método e método mesmo são inseparáveis” (Newman & Holzman, 2002, p.29), indo contra a concepção positivista de método científico único, que limita as possibilidades de investigação e encoberta uma série de fenômenos. Entende-se que o método só pode ser delineado após a definição do objeto (Chagas, 2018).

A observação, para Wallon, é o instrumento adequado para a apreensão dos fenômenos psicológicos, porque permite a verificação, o registro e a análise dos questionamentos que a própria observação levanta (Mahoney e cols., 2007, p. 42).

Entendemos que essa observação pode ser, por exemplo, um diálogo com o pesquisador. A partir disso, então, é possível realizar análises realizando diversas comparações, que envolvem verificar semelhanças e diferenças de algum fenômeno (Mahoney, e cols., 2007). A intenção no analisar não é generalizar, não é reduzir a complexidade do objeto estudado, mas construir conhecimento mantendo suas contradições e movimento (Chagas, 2018).

Como afirmado, esse referencial refuta a ideia de neutralidade na ciência, entendendo que o sujeito-pesquisador está implicado no objeto, a “investigação só faz sentido quando o pesquisador se coloca em atividade de pesquisa e organiza suas ações de forma intencional e consciente na busca por procedimentos teórico-metodológicos que satisfaçam suas indagações a respeito do objeto” (Chagas, 2018, p.116).

Chagas (2018) apresenta a perspectiva da autoetnografia: “a pesquisa se constrói a partir dos pensamentos, sentimentos e sensações do próprio pesquisador, com suas dúvidas e incertezas, sem separar observador e observado nem negar a experiência pessoal” (p.119). Nesse sentido, me coloco também como participante da pesquisa, assumindo meu lugar de fala enquanto psicóloga escolar da SEEDF e enquanto participante de formações sobre Comunidades de Aprendizagem.

### **Percurso da Pesquisa**

A proposta desse trabalho, seus objetivos e olhar, foram sendo construídos ao longo do primeiro ano do mestrado, ano em que eu participei da formação Escolas em Transição, promovida pela EcoHabitar, com o educador José Pacheco, e que me colocou em contato com a rede de educadores interessados na proposta das Comunidades de Aprendizagem no DF. Foi por meio dessa rede que pude identificar as escolas da rede pública mobilizadas nessa proposta que tinham nos grupos de educadores engajados psicólogas escolares e assim fazer a elas o convite para participar da pesquisa. Foram três as psicólogas escolares identificadas que foram convidadas e todas aceitaram participar. As participantes serão apresentadas mais aprofundadamente na próxima seção.

Elaboramos um roteiro de entrevista semi-estruturado voltado para a compreensão das concepções de educação, psicologia escolar, educação em direitos humanos e para questões da atuação dessas psicólogas, seja nas escolas voltadas para a construção de comunidades de aprendizagem, seja nas demais escolas em que atuam, bem como desafios e oportunidades para uma atuação engajada. O roteiro das entrevistas pode ser conferido no *Anexo C*. Após aceitarem o convite, encontrei cada uma, duas delas nas suas escolas que estão engajadas no projeto de construir-se como Comunidades de Aprendizagem, e a terceira psicóloga solicitou que a entrevista fosse realizada em sua residência. As entrevistas duraram em torno de 1h e 30min e foram gravadas em áudio. As duas primeiras psicólogas,

após a entrevista, também apresentaram alguns espaços das escolas e alguns dispositivos utilizados nos seus projetos de Comunidades de Aprendizagem.

Para a construção e interpretação das informações e resultados da pesquisa e sua análise, as gravações das entrevistas foram escutadas e os conteúdos das falas mais significativas foram sendo anotados. Esses conteúdos foram organizados, então, de modo que pudessem facilitar as respostas procuradas nos objetivos estabelecidos, e de forma a facilitar a análise e compreensão da interlocução dos três temas desta dissertação (Psicologia Escolar Educacional, Comunidades de Aprendizagem e Educação em Direitos Humanos) na realidade destas profissionais.

Cabe ressaltar, transparecer, que minhas próprias experiências se farão refletir nos resultados e análises, seja a experiência como participante do núcleo da *Escola 3* como voluntária no ano anterior ao da realização das entrevistas, sejam as diversas visitas feitas às *Escolas 1 e 2*, voltadas para conhecer seus projetos de inovação educacional objetivando a construção de Comunidades de Aprendizagem, seja a experiência do primeiro ano como psicóloga escolar na SEEDF (em escolas tradicionais) e as formações de que participei, no âmbito da SEEDF, que focavam as Comunidades de Aprendizagem. Um relato da minha vivência profissional pode ser encontrado no *Anexo A*. As entrevistas e suas análises foram realizadas com base no sentimento de companheirismo entre as entrevistadas e eu, no compartilhamento de angústias, desafios e conquistas.

### Contexto e Participantes

Como já dito, participaram três psicólogas escolares da SEDF, que serão referenciadas pelos nomes Marília, Cecília e Giovana, nomes fictícios dados para garantirmos seu anonimato. Todas elas ocupam o cargo de Analista de Gestão Educacional - Psicologia (AGE - Psicologia), atuando como psicólogas nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Todas tinham cerca de quatro anos trabalhando na SEDF no momento da entrevista e todas atuavam em esquema de itinerância, atendendo três escolas cada uma. Além disso, nesse ano, nenhuma delas contava com a parceria de uma pedagoga das EEAs nas escolas com o projeto das Comunidades de Aprendizagem.

Participante	Tempo na SEEDF	Atuava na educação antes da SEEDF?	Quant. de escolas que atua (2018)	Níveis educacionais das escolas	Etapa de ensino da escola com projeto Comunidade de Aprendizagem
P1 - Marília	4 anos	Não	3	Educação Infantil e anos iniciais	Infantil e Anos iniciais
P2 - Cecília	4 anos	Sim	3	Educação infantil e anos iniciais	Anos iniciais

P3 - Giovana	entre 3 e 4 anos	Sim	3	Anos iniciais, anos finais e Ensino Médio	Anos finais e Ensino Médio
--------------	------------------	-----	---	---	----------------------------

*Tabela 1: caracterização profissional das participantes na SEEDF*

A seguir apresentaremos as escolas dessas psicólogas que estão engajadas em projetos e núcleos voltados para a construção de Comunidades de Aprendizagem, voltados para a reconfiguração das práticas escolares, bem como a trajetória profissional de cada uma dessas psicólogas.

### **Os projetos de Comunidades de Aprendizagem e as psicólogas integrantes**

#### ***Escola 1:***

Essa Comunidade de Aprendizagem (CA), que atende regiões administrativas consideradas de vulnerabilidade socioeconômica, começou a ser idealizada em 2013 por um grupo de educadoras de uma CRE do DF que se encontrou na 1ª Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), e criou “um núcleo de estudos e diálogos sobre a reconfiguração das práticas escolares no ensino público” (PPP, p.4). Em 2016 apresentaram a proposta de construção de novo espaço de aprendizagem à CRE e durante 2016 e 2017 se debruçaram na sua construção, com agregação de mais educadores engajados no processo de transformação da prática pedagógica e de parceiros engajados em práticas pedagógicas inovadoras dando apoio fundamental. Esse período foi marcado por muito tempo de trabalho, para além das 40 horas semanais de trabalho formal na SEDF, realizando encontros para a elaboração da proposta e encontros com a comunidade que seria atendida pelo espaço educativo, com fins de compartilhar a proposta, ouvir os anseios da comunidade e criação de vínculos com a mesma. Foi escolhido um imóvel para se constituir o edifício-sede da CA, que tivesse um *design* que se adequasse à proposta pedagógica. A CA afirma em seu PPP seu compromisso com a democratização da sociedade, colocando que “a escola pública poderá ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa e do exercício de uma cidadania consciente e comprometida, além da formação do indivíduo e sua preparação profissional” (PPP Escola 1, p.8). Os valores inicialmente definidos para guiar as relações e ações pedagógicas desse projeto são: amorosidade, corresponsabilidade, humildade, respeito, resiliência, autonomia e coerência. O PPP prevê os dispositivos de tutoria, saídas de campo, reunião de responsáveis, registro de avaliação, roteiros de estudo, roteiro para o projeto de aprendizagem, planejamento, pedir a palavra, murais, lista de conteúdos por objetivos, preciso de ajuda e posso ajudar, associação de famílias e amigos, assembleias, gosto/não gosto, projeto individual, projeto coletivo, oficinas, grupos de responsabilidade e comissões, rodas de conversa, rotina, eu já sei, regras e combinados, caixa de segredos, registro de documentação. Não funciona segundo seriação tradicional, propondo os ciclos de iniciação, transição e desenvolvimento.

Essa CA foi inaugurada oficialmente, dando início às atividades com educandos, em maio de 2018. Precisou passar por uma série de flexibilizações e adequações para tornar possível a adaptação

dos educandos, para os quais o formato proposto era novidade, para poderem fazer a transição para a proposta idealizada no PPP. Os educandos ainda se reúnem em grupos com um educador de referência, mas não são agrupados por seriação, mas pelo seu perfil segundo autonomia e apropriação dos dispositivos propostos pela CA. Muitos dos dispositivos, como os combinados, rodas de conversa e roteiros de estudo, têm sido enfatizados nesse momento de transição e têm alcançado bons resultados para a transição. Em pouco tempo de existência, essa CA já apresenta uma série de experiências de sucesso, compartilhadas pela comunidade. Por se tratar de inovação radical das práticas da escola tradicional, vive também alguns conflitos, precisando explicar recorrentemente a proposta pedagógica do projeto e busca aproveitar esses conflitos para estreitar os vínculos com a comunidade e a rede social.

Esse espaço educativo tem como diferencial na educação pública do DF já ter nascido com uma proposta inovadora e voltada para a transformação da educação e sua relação com a comunidade, com desafios e conquistas próprios de sua organização pedagógica.

*Psicóloga da Escola 1 (Marília):* Marília se formou em 1996, com foco na psicologia clínica, especializou-se em Gestalt-Terapia e atuou como psicoterapeuta por bastante tempo. Surgida a necessidade de estabilidade financeira, buscou concursos na área da Psicologia. Chegou a trabalhar na área da educação com formação continuada, em treinamentos e cursos para empresas. Em 2014 entrou na SEDF, na CRE dessa CA em questão, e afirma que inicialmente não sabia o que e para que era o cargo de AGE - Psicologia, buscando uma série de formações (na EAPE, na Assessoria oferecida pela UnB) para se construir, se tornar, psicóloga escolar, somando à sua bagagem da abordagem fenomenológica, pautada na reflexão “que psicóloga eu quero ser na secretaria?”. Relata uma série de angústias vividas com as expectativas do papel tradicional da Psicologia Escolar. Nessa busca pela formação para a Psicologia Escolar, foi conhecendo pessoas insatisfeitas com a atuação e a educação tradicional, que buscavam novas práticas. Nessa busca conheceu o grupo originário dessa CA, que havia participado da formação do Gaia Escola e buscava pessoas para sonhar junto. Passou a fazer parte desse grupo que se encontrava para estudar e lutar pela construção da CA e em 2018 com sua inauguração, tornou-se formalmente psicóloga da EEAA dessa escola, uma das três escolas que atendia, em esquema de itinerância.

### ***Escola 2:***

É uma Escola Classe, inaugurada em março de 1984, localizada em região de alto poder aquisitivo. Expressa em seu PPP a intenção coletiva de tornar-se Comunidade de Aprendizagem e se entende como Escola em Transição, em processo de reconfiguração das práticas educativas tradicionais, caminhando progressivamente para as práticas coerentes com o modelo das Comunidades de Aprendizagem. Esse processo se iniciou em 2015, com destaque para um momento de Assembleia escolar organizada para se apresentar novos projetos, com participação efetiva das famílias e criação de várias comissões para melhorias na escola, elaboração da Roda de Conversa e constituição do Núcleo de Transformação da escola. Os valores definidos para embasar a prática pedagógica e descritos no seu PPP (2018) são: amorosidade; respeito; autonomia com responsabilidade e liberdade; honestidade,

justiça; e cooperação/ co-participação/coletividade. O PPP reconhece a diversidade de momentos do processo transformativo pessoal-profissional dos professores e para isso tem investido na formação continuada. Entende-se que a prática deve ser baseada no diálogo, e para tanto utilizam alguns dispositivos: rodas de conversa, regras de convivência, plena atenção, raposinha do silêncio e comunicação não violenta. No processo de transição, entre 2017 e 2018, foram exploradas algumas possibilidades. Em 2017 foi posta em prática a primeira mudança na organização do trabalho pedagógico, agrupando as crianças em Ciclos, BIA e 4º e 5º anos. Após um bimestre, foi reorganizado o agrupamento entre crianças não alfabetizadas (1º e 2º ano), crianças em processo de alfabetização e alfabetizadas (nos anos do BIA) e crianças alfabetizadas de 4º e 5º anos. Essa experiência demonstrou sucesso, e a escola pretende ir além para romper com a lógica de agrupamento de crianças em turmas em uma sala de aula. Um dos passos dados nessa direção foi a organização de “turmas com ‘Equipe de Trabalho’. O que era uma turma em um espaço fechado, hoje se transformou em uma grande turma (formada pelo que eram, anteriormente, duas separadas) com dois docentes em parceria realizando o mesmo trabalho pedagógico” (PPP Escola 2, p. 24). Além disso, tem feito uso de outros espaços da escola além das salas de aula para os processos de aprendizagem. Tem como meta, no processo de tornar-se CA, ultrapassar os muros da escola, para “compreender todo o território próximo como potencial espaço de aprendizagem” (p. 25). Tem se voltado para metodologias pedagógicas que trabalham com projetos, tutoria e pesquisas.

A experiência dessa escola poderia ser comparada à experiência da EMEF Desembargador Escola Amorim Lima, que possuía configuração pedagógica tradicional e o coletivo da equipe pedagógica abraçou o projeto de reconfigurar a prática pedagógica (Quevedo, 2014).

*Psicóloga da Escola 2 (Cecília):* Cecília traz uma longa trajetória no campo da educação, tendo mestrado na área, trabalhando a subjetividade do professor universitário. Tem formação em psicopedagogia, em dislexia, arteterapia, psicomotricidade. Atuou muito tempo na área clínica com crianças e adolescentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Já foi professora universitária (mas não se identificou com a docência), já trabalhou em serviço de orientação em escola, e em ONGs e prefeituras trabalhando com crianças com dificuldades de aprendizagem. Veio para Brasília assumir o concurso da SEDF há cerca de quatro anos, e aponta a diferença da proposta do trabalho nas EEAs em relação às experiências anteriores, colocando que sua aprendizagem e construção como psicóloga escolar está se dando na experiência na SEDF. Já integrava essa escola em 2015, quando o educador José Pacheco esteve na escola e houve a proposta de construção de novo modelo educacional. Ela se interessou pela proposta e entrou no Núcleo de Transformação, participou da dinâmica de construção de valores e passou a se movimentar junto com esse grupo.

### ***Escola 3:***

Trata-se de um Centro Educacional, criado em 1971, localizado na mesma região da *Escola 2*, e abrange o Ensino Fundamental - Anos Finais (EF II), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

(EJA) e já teve o Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE)<sup>4</sup>. Em 2017 foi constituído um Núcleo de Projeto por um pequeno grupo de educadores da escola que trabalhavam com o EF II no turno vespertino e voluntários a partir do (per)curso formativo Escolas em Transição. Esse Núcleo passou a se encontrar regularmente para estudar questões sobre as Comunidades de Aprendizagem e pensar em estratégias para transformar a prática pedagógica da escola. A partir disso, realizou uma série de intervenções na escola com o grupo de professores e em algumas turmas, no sentido de sensibilizar mais educadores para o desejo de reconfiguração da prática escolar e de humanizar a relação com e entre os educandos. O posicionamento desse grupo de educadores do turno vespertino quanto a pensar projetos voltados para os interesses dos estudantes na linha da proposta das Comunidades de Aprendizagem está registrado no PPP da escola de 2018.

*Psicóloga da Escola 3 (Giovana):* Giovana afirmou que sempre soube que queria ser psicóloga escolar, mas passou por alguns períodos de desentendimento com a Psicologia, pelas críticas que tinha ao olhar não integral do ser humano que percebia na graduação, a não inclusão da dimensão do corpo na formação. Após a graduação, se formou em Biodança e trabalhou com grupos de adolescentes. Foi psicóloga escolar em outras instituições públicas e privadas, e foi também consultora numa escola. Fez mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento na UnB. Na área clínica, atuou com adolescentes com foco na melhora das notas escolares e aconselhamento de pais, na vertente educacional. Entrou na SEDF há cerca de quatro anos e se identifica com o trabalho com adolescentes. Há cerca de três anos fez o curso Gaia Escola, com o educador José Pacheco, e conheceu o conceito das Comunidades de Aprendizagem e se envolveu com a proposta, participando de grupos de trabalho, reuniões, diversos encontros. Anterior ao Gaia Escola já tinha uma história de simpatia, leituras e concepções de mundo coerentes com a proposta, que foram fortalecidas nessa formação e ampliação de rede. Além da participação no Núcleo da *Escola 3*, já participou de outros dois núcleos em outras escolas, mas que acabaram por se desfazer devido a questão da rotatividade de professores.

---

<sup>4</sup> Esse programa tem o intuito de subsidiar e normatizar o trabalho pedagógico de correção da defasagem idade-ano nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública do DF.

## Resultados e Discussão

*O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui.*

*Esta é a história de um olhar. Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva.*  
- Eliane Brum

### Para começo de conversa: de que concepções partimos?

As três psicólogas apresentaram definições/concepções de **educação** congruentes com o apresentado por Pulino (2016a), como processo triplo de participação da humanidade, de uma cultura, e de construção de identidade pessoal, o processo de tornar-se humano, “*processo de ser quem a gente já é*” (Giovana), vinculada a uma compreensão de desenvolvimento humano integral, em seus múltiplos aspectos - cognitivos, afetivos, sociais-relacionais, etc. - e como processo nunca acabado e voltado para as potencialidades de cada sujeito. Marília destaca o papel da educação em relação à cidadania: “*formar as crianças para o mundo (...) formar os cidadãos em todas as dimensões*” e Cecília, nesse sentido, fala de uma construção de visão de mundo mais adequada e como processo libertador.

Todas elas apresentaram críticas ao modelo de educação e de escola tradicionais, como um modelo que não tem atendido as demandas dos educandos. De forma mais veemente o fez Giovana, que trouxe uma crítica foucaultiana, comparando as escolas que temos tradicionalmente atualmente com prisões e hospícios, destacando as regras disciplinares, os tempos definidos, “bombardeamento” de conteúdos, não importando se há interesse, gosto, utilidade ou sentido. Giovana não entende essa escola como estando sendo um espaço educativo, especialmente segundo sua definição de educação de tornar-se quem se é, visto que essa escola tem assumido a função de perpetuar o *status quo*, na mesma compreensão da escola como uma linha de montagem preparando para a linha de montagem da sociedade. Fala do quanto a sociedade mudou, mas que a escola permanece nessa mesma lógica do século XVIII.

Em termos mais conceituais, Marília caracterizou as escolas como um mini laboratório - o que se aproxima do que Maia & Maass (no prelo) falam sobre as Novas Construções Sociais de Aprendizagem ensaiarem em pequena escala a sociedade que se almeja -, espaço para se colocar em prática os aprendizados, trocar os aprendizados que acontecem nos diversos espaços, fazer uma revisão dessas aprendizagens, também em termos de comportamentos e questões, levando a refletir o que deve continuar e o que deve mudar, e que as crianças possam chegar elas mesmas nestas conclusões, de forma autônoma.

Cecília citou a frase de Pacheco “*escolas são pessoas*” e destacou o fato de a escola ser um espaço rico de interações, que passa pelo como as pessoas que aí estão são, suas visões de mundo, suas pretensões, e dependendo dessas questões influenciam os aprendizados e desenvolvimento das crianças



de diversas formas. Ou seja, que se pode compreender muito do desenvolvimento de uma criança ao se compreender como se dão as relações na escola em que estuda.

Sobre **Comunidades de Aprendizagem**, as psicólogas falaram de uma série de quebras de paradigmas, reconstrução do que entendemos por escola. *Cecília* fala de quebrar muros externos e internos, por exemplo. Outras conceituações que apareceram foram “reconfiguração da prática escolar”, “não centrar-se na figura do professor”, “espaço de troca e acolhimento de saberes diversos”, “quebrar isolamento da escola - chamar mais a comunidade a participar do processo educativo”, “a escola ser um lugar feliz”. *Marília* e *Cecília* falaram muito sobre trazer a comunidade para a escola, e de ampliar o espaço do que se considera a escola, acolher saberes que não os hegemônicos. *Giovana* fala da socialização do saber, de devolver para a comunidade. A comunidade entra na escola e a escola vai para a comunidade. Comenta também da metodologia, do fazer perguntas, não dar respostas, instigar interesses, ir além dos conteúdos, “*trazer à tona o pesquisador que aluno e professor é*”, promover a capacidade de aprender a aprender. Afirma também que a Comunidade de Aprendizagem é radicalmente democrática, “*tem compromisso muito grande com o resgate do ser humano, com os Direitos Humanos e com o empoderamento social*”.

Sobre **Psicologia Escolar**, *Marília* e *Cecília* destacaram o olhar ampliado e sensível para o processo de desenvolvimento das crianças, mais integral, incluindo questões emocionais e de aprendizagem. Essa compreensão pode ser encontrada na literatura, por exemplo:

Ao psicólogo escolar cabe a função de contribuir, junto com educadores, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, a partir de uma perspectiva mais integral do sujeito do que vem enfatizando a escola. Ou seja, além do desenvolvimento cognitivo, deve-se promover o desenvolvimento emocional, social e motor por meio de intervenção com as crianças, suas famílias e comunidade (Guzzo e cols., 2010, p.134).

*Cecília* falou também da função do psicólogo escolar ser um mediador entre diversos atores da comunidade escolar, com vistas a potencializar o desenvolvimento dos educandos. *Marília* e *Giovana* ampliaram a visão dos sujeitos foco da atuação da Psicologia Escolar para todas as pessoas da comunidade escolar, e conceituaram esse papel em termos de promover humanização, oxigenar, promover a conscientização das pessoas enquanto sujeitos no mundo, em sua totalidade. Essa compreensão se conecta à proposição de Martin-Baró sobre o papel da psicologia (1997; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011) e também ao papel da educação libertadora (Freire, 1986).

*Giovana* ainda destacou o perigo de a Psicologia Escolar “*se tornar mais um parafusinho do sistema que massifica*”, bem como o risco de maquiagem mas não mudar as configurações. Mas afirma que “*poderia ser uma profissão extremamente nobre para quebrar a escola como está, a desumanização, e resgatar o lado humano dela. Pra isso que a gente deveria servir*”.

Em relação às concepções sobre os **Direitos Humanos**, *Cecília* fala “*nossos direitos como seres humanos*” e afirma sua amplidão e dizendo de sua dificuldade de formular o conceito. No entanto, não tem dúvidas em apontar as práticas da *Escola 2* como exemplo da prática dos Direitos Humanos e da

Educação em Direitos Humanos, bem como da sua postura profissional de reconhecer os direitos de toda e qualquer pessoa (bem como de si própria), como forma de olhar os sujeitos. Relacionou os Direitos Humanos a outros conceitos, como responsabilidade, deveres, formação do cidadão - cidadania, desenvolvimento da ética. Afirmou “*Eu sinto direitos humanos, mas não sei conceituar*”, o que remete à afirmação de Hunt (2009) de que os Direitos Humanos são melhor defendidos pelos sentimentos e convicções.

*Marília* e *Giovana* remetem os Direitos Humanos à ideia de igualdade na diversidade (Candau, 2012), do respeito às diferenças, à noção de equidade. “*olhar e respeitar os iguais com as suas diferenças, olhar pro outro verdadeiramente*” (*Marília*), “*ter o direito da pessoa ser quem ela é*” (*Giovana*), exemplificando com as questões de orientação sexual, política, ter deficiência ou não. Relacionam também a um modo de relações humanas “*viver em parceria, exercitar a comunicação, sem tanta expectativa, sem olhar tanto pro próprio umbigo*” (*Marília*), “*viver em comunidade*” (*Cecília*), “*direitos a ser e a conviver*” (*Giovana*) e da possibilidade de aprofundar na humanização. *Giovana* acrescenta também a ideia da equidade no acesso aos serviços, e fala do poder político da coletividade. *Marília* fala também que é o exercício da empatia, do respeito, de valores, e como conceito que precisa ser ensinado, praticado e vivenciado ao longo de toda a vida. Nesse sentido, *Marília* fala da **Educação em Direitos Humanos** (EDH) como sensibilização para colocar os Direitos Humanos em prática. Não só falar dos conceitos, mas como prática de troca, diálogo, instigar a perceber a presença ou não dos direitos na prática, e de buscar minimizar o que tem impedido a efetivação dos Direitos Humanos na prática. *Giovana* afirma ainda “*Comunidade de Aprendizagem trabalha muito com isso, não como bandeira, mas como efeito colateral positivo inevitável (...) como a diversidade enriquece*”.

Essas falas remetem à concepção de Direitos Humanos como projeto de sociedade a ser construído (Sousa Junior, 2016), alicerçado em valores como respeito, solidariedade, diversidade e equidade. E da EDH como ferramenta para a construção dessa sociedade pela sua vivência.

### **Entrelaçando Psicologia Escolar Educacional, Comunidades de Aprendizagem e Educação em Direitos Humanos:**

Se retomarmos as definições e concepções de Comunidades de Aprendizagem e de Educação em Direitos Humanos que apresentamos e defendemos nos capítulos “Educação” e “Direitos Humanos”, podemos perceber a íntima relação desses dois temas: ambos almejam contribuir na construção de sociedades mais justas e igualitárias e com respeito à dignidade e diversidade humanas e o propõe a partir de práticas pedagógicas pautadas em relações humanizadas e humanizadoras, no exercício da democracia e na cidadania (Candau, 2012; González & Castro, 2016; Quevedo, 2014). Nesse sentido, entendemos que as Comunidades de Aprendizagens são uma concretização da Educação em Direitos Humanos na educação formal, dentre as muitas possibilidades da EDH. No entanto, a literatura encontrada sobre as Comunidades de Aprendizagem ainda não adotava o referencial da EDH

ou a sua linguagem/terminologia para definir-se. Ambos, no entanto, se baseiam no referencial da democracia e da cidadania.

Ambas as perspectivas teórico-práticas são influenciadas pelas contribuições de Paulo Freire sobre a educação libertadora, tais como:

a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos da experiência de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos sócio-culturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos (Candau & Sacavino, 2010, p. 127).

Nesse sentido, a atuação da Psicologia Escolar Educacional Crítica também se direciona na mesma intencionalidade: promover relações e processos de ensino-aprendizagem mais humanizados e conscientizadores, de forma a contribuir para a construção dessa sociedade pautada nos princípios dos Direitos Humanos (Dazzani, 2010; Gesser, 2013; Gonçalves, 2010).

O fazer crítico do psicólogo escolar deve passar pela colaboração na criação de condições concretas de ensino que garantam aprendizagem efetiva e favorecer uma ação transformadora, visando crescimento e desenvolvimento criativo, além da multiplicidade de ações profissionais (Souza e cols., 2014, p.132-133).

Assim, entendendo o papel do psicólogo escolar na humanização e conscientização, entendemos também que deve contribuir na transformação das relações sociais, na democratização das relações e da sociedade como um todo, a começar naquelas de seu campo de atuação: a educação, a escola. Colaborar na criação de condições concretas de ensino que efetivem o direito à educação tem a ver com transformações qualitativas das práticas escolares (Souza e cols., 2014), tem a ver com a quebra do paradigma de educação bancária. Assim, defendemos que o psicólogo atue na sensibilização, criação e promoção de modelos educacionais alternativos, que garantam o acolhimento e inclusão real da diversidade humana, que efetivem os direitos humanos (Dazzani, 2010), e que uma dessas possibilidades alternativas são as Comunidades de Aprendizagem.

Consideramos também que a escola, especialmente a pública, enquanto espaço de educação formal, é um local privilegiado, embora não exclusivo, para a Educação em Direitos Humanos (Andrade, 2013) bem como para a atuação da Psicologia Escolar Educacional (Guzzo e cols., 2010), especialmente ao considerarmos a função social e política que a escola pública assume. Nesse sentido, a prática pedagógica nos processos educacionais é um dos eixos centrais da Educação em Direitos Humanos (N. Sousa, 2016), que perpassa pela forma como as relações são estabelecidas no espaço escolar, nas condições oferecidas para a vivência de relações verdadeiramente democráticas, que pressupõe a prática pedagógica *pela e para* a cidadania (Pulino, 2016b), bem como por uma educação em valores.

As Comunidades de Aprendizagem trazem para o currículo manifesto o que costuma estar no currículo oculto (González & Castro, 2016), a forma como se dão as relações, propõe dispositivos para mediá-los. Marca assim a intencionalidade de intervir crítica e pedagogicamente no desenvolvimento integral dos sujeitos, para além de aspectos cognitivos priorizados pela educação tradicional, mas também no desenvolvimento socioemocional, e assim sua intenção de construir uma cultura democrática, comunitária, solidária e equitativa (Quevedo, 2014). Entendemos também que as relações humanas são um dos objetos de trabalho da Psicologia, e que uma das funções do psicólogo escolar educacional é a mediação das relações dentro do sistema ampliado da comunidade escolar, com vistas a promover sua humanização (Chagas, 2010). Assim, temos como um dos pontos comuns entre Psicologia Escolar Educacional Crítica, Comunidades de Aprendizagem e Educação em Direitos Humanos o foco na transformação qualitativa das relações que se dão em torno dos processos educacionais.

Além disso, compartilha-se uma visão de ser humano que é constituído sócio histórico e culturalmente, numa compreensão pluridimensional dos sujeitos de direitos, lutando-se pela igualdade a partir do reconhecimento das diferenças. E essa relação entre igualdade e diferença é tomada como princípio estruturante do processo educativo (Candau, 2012; N. Sousa, 2016). Isso é colocado em prática nas Comunidades de Aprendizagem, por exemplo, ao garantir que uma mesma plataforma curricular seja acessada por todos os educandos, mas seu desenvolvimento se dá de forma única por cada um, levando-se em conta as diferenças de cada educando, suas necessidades individuais, suas potencialidades, interesses, tempos, formas de aprender, praticando assim a inclusão real, que atende singularmente as especificidades de cada sujeito aprendiz (Quevedo, 2014), dessa forma combatendo discriminações, a evasão e o fenômeno da medicalização. Promove a formação de sujeitos de direitos ao promover espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação críticas bem como de espaços de exercício de cidadania, como as diversas assembleias.

### **Processo transformativo: subjetividades e práticas transformadas e transformadoras**

*Marília* e *Cecília* comentaram nas suas entrevistas sobre a entrada na SEEDF sendo o momento de aprendizagem sobre Psicologia Escolar e de se construírem nesse papel e nessa identidade profissional. *Marília* comentou que não teve contato com essa área na graduação, inclusive. Esse tornar-se psicóloga escolar está acontecendo então na prática da SEEDF, o que se conecta com a visão de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem quando é dada uma tarefa aos sujeitos, se dá na atividade (Newman & Holzman, 2002; Oliveira, Rego e Aquino, 2006). *Marília* fala de sua chegada na SEEDF, ainda sem muito embasamento para a prática específica da Psicologia Escolar, em que acabou se voltando para uma prática mais individualizante de avaliação e diagnóstico, mas que lhe causava angústias, e a partir disso foi buscando espaços de formação continuada e foi ampliando o olhar para um fazer mais institucional, coletivo, olhando para a comunidade escolar como um todo e no fortalecimento dos sujeitos.

As três psicólogas afirmam que houveram mudanças nas suas atuações após o contato e envolvimento com as ideias das Comunidades de Aprendizagem. *Marília* destacou o fato de ter se apropriado do princípio de não dar respostas, mas de instigar o outro a buscar soluções para sua prática como psicóloga escolar, princípio que já seguia na sua prática como psicoterapeuta, mas que nas escolas, pelo sentimento de falta de tempo (inclusive devido à itinerância), não fazia. Depois de entrar na construção da Comunidade de Aprendizagem, passou a buscar mais o “*construir junta a ideia de como podemos fazer*” quando alguém a buscava com alguma demanda. *Cecília* falou sobre a possibilidade de viver segundo princípios, valores e ética que tem, sobre a vivência das relações de respeito que vive e presencia, entre colegas e entre educandos, na *Escola 2*, “*mudou foi a sensação de ter mais chão, gosto muito dos valores*”, e como isso impactou sua forma de enxergar as relações nas outras escolas em que atua, que vê hoje com incômodo, como sendo sinais de relações que não são respeitadas, que não são bons modelos para os educandos. Tem buscado levar um pouco dessa convivência respeitosa que vive na *Escola 2* para suas outras escolas. “*Poder usar isso no dia a dia, poder colocar as pessoas pra pensar sobre isso fez diferença pra mim (Cecília)*”. *Giovana* afirmou que depois do contato com as Comunidades de Aprendizagem se tornou mais atenta e consciente na sua escolha de não atuar para manter o status quo, condizente com sua conceituação de educação, diz que foi “*ficando mais autêntica, mais irreverente (...) Me tornei mais solta e muito mais quem eu sou*” e foi se permitindo comunicar suas visões e críticas sobre a escola tradicional, sobre as práticas pedagógicas que não concordava. Além disso, também disse que esse contato abriu a possibilidade de trabalho com a comunidade externa, que antes das Comunidades de Aprendizagem, esse trabalho era só com o chamado de alguns pais para tratar de questões específicas.

As percepções de mudanças dessas psicólogas apontam muito para a questão de pensar a formação (inicial e continuada) dos educadores (não apenas professores) na articulação das dimensões pessoal e profissional (Pedroza, 2014), na transformação dessas dimensões (Passos e cols., 2017). Pensar sobre as aprendizagens significativas que promovem o desenvolvimento integral, dimensões cognitivas e nesse caso, especialmente afetivas e relacionais. Pensar sobre o desenvolvimento humano do adulto, do educador, e nesse processo servir de mediação para outras possibilidades de desenvolvimento dos educandos e mediando o desenvolvimento de todos os sujeitos na comunidade escolar, crianças, adolescentes e adultos.

“*Primeiro precisamos quebrar nossos muros internos, fazer essa transformação dentro da gente. Pra entender isso, todo processo é de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda não tenho claro, mas espero que a gente consiga, porque o modelo que está... ele realmente não nos agrada, não nos atende mais*” (*Cecília*). Diversas vezes, essa psicóloga, humildemente afirmava sua incompletude, seu não saber de determinados conceitos e sua necessidade de construir aprendizagens. Essa consciência de inconclusão, de se entender enquanto sujeito em processo contínuo de vir a ser, permite uma abertura maior a transformar-se, a confrontar concepções, a criar novas práticas, de promover humanização nas instituições educativas (Freire, 1986; hooks, 1994/2017; Pulino, 2016a).

É necessário também reconhecer as dificuldades desse processo de transformação, de transição da autocracia para a democracia, requer um desaprender de uma cultura para aprender outra, de transitar de um modelo bancário para um libertador, e isso envolve lidar com sentimentos de medo, insegurança e angústia por parte de todos os educadores (Freire & Shor, 1986/2000; Quevedo, 2014).

A questão da quebra de paradigmas, que apareceu nas três entrevistas, também nos remete à concepção de desenvolvimento humano de Vigotski, de um desenvolvimento que não é linear, que também é constituído por rupturas. “O desenvolvimento deve ser entendido como um processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, rupturas e descontinuidades” (Oliveira e cols., 2006, p. 121). No desenvolvimento há pontos de viragem, e o contato com a práxis das Comunidades de Aprendizagem pode constituir um desses pontos, como as psicólogas afirmaram, que são também momentos de tensão, contradição e crises que levam a novas aprendizagens e desenvolvimento (Oliveira e cols.; Vigotski, sd/2011).

Pensando o desenvolvimento humano integral, *Giovana* também comenta da experiência relacional dos integrantes do Núcleo, a diferença que percebe nessas interações. Cita uma situação de conflito interpessoal que aconteceu entre ela e um colega e ambos puderam respeitosamente colocar seus incômodos, os pontos que os afetavam, e dessa forma negociar e se compreenderem. Buscaram colocar em prática os princípios da Comunicação Não-Violenta de a partir da situação explorar seus sentimentos, necessidades e pedidos ao outro (Rosenberg, 2006).

*“esse grau de profundidade nunca vi em escola nenhuma, coordenação nenhuma, esse grau de verdade, entendimento, negociação. Respeito absoluto - só fortalece - cria mais intimidade, mais respeito, mais amor e as pessoas que estão assistindo ficam ‘óh, a gente pode ser verdadeiras, pode falar o que sente e pensa e não é o fim do mundo’... em linguagem behaviorista tá modelando o comportamento na escola - uma possibilidade que normalmente não existe na escola, de [exercitar a] verdade, sem acusar, os seus sentimentos, as suas reações - não bota de baixo do tapete (...) Então a gente vai se transformando como ser humano. Não é um caminho sem conflitos ou sem sofrimento (Giovana)”*. Ela também comenta sobre como a prática pedagógica muda a partir dessas transformações pessoais, citando que o professor ensina muito mais pelo que ele é, do que pelo o que ele fala.

Essa situação nos remete às Zonas de Desenvolvimento Proximal Emocionais, propostas por Newman & Holzman (2002). Sobre essa ZDP no contexto da prática do psicólogo escolar na construção dos Projetos Político-Pedagógicos, Wanderer & Pedroza (2010) afirmam:

É possível, dessa forma, refletir sobre a possibilidade de que o psicólogo, na escola, atue com a comunidade escolar na posição de mediador, em parceria com equipe gestora e demais educadores. Esse acolheria os conflitos surgidos no grupo, auxiliando a significá-los, permitindo construir com o outro, e não por ele, formas únicas de internalização da emocionalidade, produzindo, assim, o desenvolvimento conduzido pela aprendizagem. Estabelecer-se-ia a relação entre social e privado que é promotora do desenvolvimento através da mediação do outro, bem como a explicitação da relação entre a particularidade e a produção

humano-genérica, reduzindo-se a alienação da vida cotidiana. Indivíduos emocionalmente desenvolvidos estariam novamente habilitados ao engajamento na atividade revolucionária, na produção de História, na ação autônoma e criativa. Esse engajamento faz-se necessário à elaboração do PPP, que pressupõe o reconhecimento da identidade escolar construída socialmente e passível de transformação (p. 124).

Na situação descrita por *Giovana* podemos perceber como os dois sujeitos envolvidos (a psicóloga e o professor integrante do núcleo) se colocam como mediadores e mediados emocionalmente pela ação um do outro, e como por essa relação autêntica promove desenvolvimento. Bem como evidencia a necessidade do desenvolvimento emocional para a atividade revolucionária, no engajamento na reconfiguração das práticas pedagógicas, na construção do PPP e sua efetivação. Também nos remete ao desenvolvimento da afetividade como conhecimento de si e do outro/mundo e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores da auto-análise e autoconsciência, propostas por Vigotski, dimensões essas do desenvolvimento humano que costumam ser negligenciadas pela escola tradicional, com também o afirmou *Giovana*.

Assim, na construção de Comunidades de Aprendizagem, o psicólogo escolar pode trabalhar acolhendo conflitos, auxiliando na sua significação e mediando o desenvolvimento da emocionalidade (Wanderer & Pedroza, 2010). Ao mesmo tempo entendendo que o psicólogo é ele mesmo integrante/sujeito dessa comunidade, e que por vezes também necessitará ser mediado nos seus conflitos e no seu desenvolvimento pessoal e profissional. O conflito não é evitado, mas aproveitado para o desenvolvimento de todos os sujeitos (Chagas, Pedroza & Branco, 2012).

Sobre os processos de inovação na educação, Campolina (2012) investigou a configuração de elementos que possibilitam esse inovar, bem como a articulação desses elementos, empreendendo uma análise estudo de caso de um projeto inovador implementado numa escola pública de São Paulo. Coloca que “um contexto favorável para a inovação se constitui a partir da sua dimensão histórico-subjetiva, implicando em novas mudanças de ordem subjetiva” (p. 191). Destaca o papel da dimensão subjetiva, social e individual, no processo inovador, compreendendo a relação dialética que se dá.

As entrevistadas da nossa pesquisa parecem apontar para processo semelhante de transformação das subjetividades. E pensando no processo dialético da inovação, podemos supor que à medida que as escolas forem materializando transformações, a atuação da Psicologia Escolar nesse campo se transformará, e atuará de forma a potencializar outras inovações e outras transformações. A Psicologia Escolar pode ir se tornando inovadora à medida que a escola se inova e assim promover novas inovações educacionais. Isso poderá ser investigado com o tempo.

### **Práticas das Comunidades de Aprendizagem como promoção de Educação em Direitos Humanos**

Como afirmado anteriormente, defendemos que as Comunidades de Aprendizagem são uma forma de efetivação da Educação em Direitos Humanos, pelas suas intencionalidades comuns e pela

sua forma de entender e organizar a prática pedagógica por meio de relações mais horizontais e humanizadas. Nesse sentido, traremos a seguir essas questões a partir das observações das psicólogas participantes das práticas em suas escolas.

### *Dispositivos mediando relações mais respeitadas, conscientes e humanas*

Dentre os dispositivos adotados, podemos considerar como dispositivo máximo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. A bem saber que esse é um dispositivo comum a todas as escolas, é documento obrigatório, sabemos também que muitas vezes o PPP só é escrito para cumprir uma burocracia, tornando-se assim um documento e um dispositivo alheio à realidade, não utilizado na sua função de explicitação da proposta pedagógica (Pedroza & Chagas, 2016). “*Tudo aquilo que os PPPs prometem e não fazem (Giovana)*”.

Os grupos envolvidos na construção de Comunidades de Aprendizagem, por outro lado, ao buscarem romper com a reprodução do sistema bancário, abrem mão de ferramentas para superar também a alienação do cotidiano, uma das quais é realmente utilizar o PPP na sua função de nortear a organização do trabalho escolar, realizar leitura crítica da realidade e a partir disso construir planejamentos, construir e conscientizar o coletivo sobre seus posicionamentos políticos e concepções de educação e elaborar a partir disso ações e estratégias práticas, entendendo que a realidade pode ser modificada pela atuação coletiva da comunidade. Para isso ser possível, a comunidade deve sempre retomar o PPP, reafirmar seus valores e princípios, avaliando e adequando suas práticas (Pedroza & Chagas, 2016).

“*Ter muita consciência dos valores que foram colocados no PPP. Pra não ficarem só lá, para serem colocados em prática, corresponsabilidade. (...) Trabalhar todo dia, leva um tempo para se apropriar (...) algumas crianças já praticando [os dispositivos] e outras que vão precisar de um tempo maior... conversar, bater mais nessa tecla... com as famílias e outras pessoas também*” (Marília).

“*O núcleo é isso: colocar o PPP em prática*” (Giovana).

O PPP da *Escola 2*, por exemplo, coloca a intenção da escola assumir a educação libertadora e sua opção descolonial, de contribuir para quebrar o racismo e o patriarcado.

*Cecília* compartilha a importância dessa perspectiva de trabalho norteadas pelos valores, princípios e formação ética. “*Aqui temos hábito em reunião: levantar a mão, pedir palavra, não interfere fala do outro, valoriza espaço do outro, não ocupa o espaço todo [de fala]. Aprendeu no núcleo.. Aqui levanta mão e espera. As crianças já fazem isso na roda. É uma sensação boa de que as crianças estão aprendendo a se respeitar e que estamos sendo modelo para elas*”. Ela também traz a percepção de que as crianças são mais felizes, atribuindo a isso que elas se sentem respeitadas como sujeitos de direitos e desejos na dinâmica da *Escola 2*.

*Marília* fala de como percebe os educadores da *Escola 1* como mais abertos, proativos, tem mais sede de aprender e escutar, são mais comprometidos e engajados na prática. Na *Escola 1* há mais espaço, mais curiosidade, mais liberdade, mais possibilidade de colocar os ideais em prática. *Giovana*



traz uma percepção semelhante com relação aos professores que participam do núcleo em relação a outros professores.

### ***Construção coletiva: comunidade escolar engajada e ampliada***

No relato de *Marília* transparece como a *Escola 1* tem colocado em prática a concepção de que toda a comunidade escolar é educadora, todos são educadores. Relatou sobre as dinâmicas para incluir os funcionários da cozinha e limpeza que chegaram quando a Escola começou a funcionar, e do envolvimento que eles têm nos processos educativos da escola, realizando algumas atividades com as crianças, bem como sua relação genuína com as crianças, refletindo os valores da Escola - “*situações de como todos podem trocar esses saberes e passar pras crianças coisas importantes que é do interesse deles*” - sua proatividade em propor algumas decisões coletivas (por exemplo, buscar um nome para alguma sala). Também na festa cultural da Escola, em que as famílias e a comunidade se envolveram ativamente, sendo a maioria das “barraquinhas” de pessoas da comunidade, entendendo que a festa não pertencia à escola, só usava de seu espaço, mas que era da comunidade escolar toda. Esse tipo de envolvimento ampliado, não costuma ser testemunhado em escolas tradicionais. *Marília* fala também das muitas parcerias que a *Escola 1* estabelece, com a comunidade, com universidades. Isso tudo demonstra os princípios das Comunidades de Aprendizagem “*já é trabalhar nesse contexto da comunidade. Pode ser todo mundo, construção em conjunto*”. *Marília* pontua então que isso requer muito trabalho, pontuar os valores, ter consciência deles a partir do PPP, reafirmar sempre o princípio da construção conjunta, praticar a comunicação não violenta, “*tudo isso do conceito das Comunidades de Aprendizagem tem que ser trabalhado todos os dias com as pessoas que estão inseridas aqui, trabalhando com a gente, ou que vão estar eventualmente aqui trabalhando... lapidar, trabalhar todo dia, leva um tempo pra se apropriar*”. Essa fala nos remete ao que Chagas, Pedroza & Branco (2012) falam sobre o ideal da democracia na escola precisar ser sempre reafirmado nas práticas escolares cotidianamente.

Por outro lado, *Marília* desabafa sobre os desafios de implementar projetos coletivos nas suas outras escolas de atuação. Fala de alguns projetos, que deveriam ser tomados como projetos da escola para funcionar, como os de consciência das emoções, mas ficam muito centralizados nela e na orientadora educacional e dependem delas para acontecer. E são projetos que não deveriam ter esse caráter pontual nem depender da presença e da ação delas para acontecer no dia a dia.

*Cecília* comentou da abertura do núcleo de transformação da *Escola 2*, que agrega pessoas da escola e pessoas que não são, que são da comunidade e outros parceiros.

Relatando sobre sua atuação com a comunidade, *Giovana* falou sobre as Oficinas de Família, realizadas em outra de suas escolas. Depois de alguns encontros organizados por ela, delegou a organização das Oficinas para um grupo de mães, que criaram uma associação da sociedade civil, *Giovana* fazendo a parte institucional desses encontros apenas. Fala do engajamento presente nesse movimento, de lutar pela garantia da efetivação dos direitos dos filhos, de fazer valer a legislação da

inclusão, funcionando como uma pressão “de fora”, e ela (*Giovana*) fazendo essa pressão de dentro. Além disso, é um espaço de acolhimento e apoio emocional para as famílias, que se reúnem como comunidade. Apesar das escolas de *Giovana* não terem aderido institucionalmente ao projeto das Comunidades de Aprendizagem, esse pode ser um dos exemplos de como seus princípios se manifestam em sua atuação como psicóloga escolar, atuando no fortalecimento de indivíduos e grupos (Carvalho, Meireles & Guzzo, 2018).

### ***A centralidade das rodas de conversa***

As *escolas 1 e 2* em seu projeto de constituir-se, tornar-se Comunidades de Aprendizagem, têm organizado sua prática pedagógica a partir do dispositivo das rodas de conversa. São realizadas diariamente, mais de uma vez por dia, e para tratar dos mais diversos assuntos. *Cecília* afirma que tudo é informado para os educandos e conversado com eles. Nessa escola, discute-se política, temas atuais, questões do cotidiano da escola, crianças trazem temáticas a serem discutidas. As crianças, mesmo as mais novas de 6 anos, se colocam, opinam sobre tudo, escolhem, priorizam, participam e são incentivadas para tanto. É o que ocorre também na *escola 1*.

Apesar de as rodas de conversa serem uma prática instituída pelos currículos oficiais para a Educação Infantil, na escola tradicional comumente ela se configura em uma estratégia para passar conteúdo e em que há a desconsideração das narrativas das crianças (Oliveira, 2015) e é uma prática cada vez mais rara no passar dos anos do Ensino Fundamental.

Essas práticas de diálogo, espaços de escuta, rodas de conversa e de deixar as crianças à par do que envolve a escola foi identificado pela *Cecília* como uma prática cotidiana de Educação em Direitos Humanos vivida na Escola: “*Crianças ficam mais donas da sua voz, dão sua voz. Levantaram a mão, vão falar, tem que ser respeitada. Isso é Direito Humano*”.

Em uma outra oportunidade, como visitante, pude vivenciar uma roda de conversa com um grupo de crianças da *Escola 1* e sua educadora responsável, em que o tema era o funcionamento da escola, os dispositivos, como as crianças percebiam sua vivência na escola. Pude testemunhar o quanto essas crianças eram sujeitos de fala, seu desenvolvimento psíquico em termos de suas elaborações e análises críticas de suas vivências escolares.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1969/1983, p.46).

Compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos, e a afirmação dessa compreensão, perpassa a desconstrução da cultura que entende a infância como “lugar da falta, da incompletude, do nada saber e do não ter o que dizer” (Oliveira, 2018, p. 179). Enquanto sujeito de direitos e desejos, a criança também deve ser entendida como sujeito da fala. Na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da ONU se afirma o direito de a criança exprimir livremente sua opinião sobre aquilo que as afetam e de essa opinião ser considerada (Oliveira, 2018).

Destaque-se também a importância que a linguagem e a comunicação têm para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, então, antes de outras questões até, podemos perceber a potencialização do desenvolvimento dos educandos pela prática das rodas de conversa, bem como das assembleias com os estudantes e outros espaços de discussão coletivos. Além disso, a infância enquanto novidade escutada e acolhida, pode inaugurar novos caminhos na prática escolar. Faz-se necessário então "nos abriremos para que ela mesma (a criança) se apresente, diga quem é, o que sente, o que pensa, o que imagina" (Oliveira, 2018, p. 196). Esses espaços permitem então que a criança aprenda democracia e cidadania na democracia e na cidadania, as vivendo (Quevedo, 2014).

À semelhança do funcionamento das rodas de conversa das *Escolas 1 e 2*, Giovana fala de sua prática, enquanto psicóloga escolar, de promover oficinas e rodas de conversa com os educandos adolescentes (e também com grupos de professores) de suas escolas a partir dos temas que emergem e estão a mobilizar o cotidiano escolar. Citou um exemplo, quando um caso de estupro coletivo saiu na mídia e estava mobilizando as conversas dos estudantes, professores não sabiam como lidar com a situação. Delineou então uma oficina que pudesse tangenciar a questão, que tratasse sobre as relações de poder entre pessoas. Ressalta sua postura de "*não sou eu que vou dizer o que o outro deve fazer*", não prescritiva, sem julgamentos, de estar lá para pensar junto, de as oficinas, dinâmicas e rodas de conversa funcionarem como provocações, que gosta "*que as pessoas cheguem às próprias conclusões, com sua história, sua vida... estou ali para promover reflexão, uma que faça sentido para cada um daqueles seres*". No exemplo relatado, apareceram questões de feminismo, machismo, femismo na oficina, e disse que ganhou o dia com a reação de uma adolescente ao final da oficina que disse "*eu te odeio, descobri que eu sou machista*".

Esses relatos sobre experiências do pensar criticamente a realidade, promover reflexão, conscientização, do educador (o psicólogo incluído nessa categoria) mediar diálogos, abrindo possibilidades se coaduna com a proposta de educação libertadora (Freire, 1986), com o papel do psicólogo segundo Martin-Baró (1997), a visão da aprendizagem se dar nas relações e nos espaços/tempos oportunizados aos alunos para terem suas experiências, para pensar (Pulino, 2016a), e com as propostas de educação em direitos humanos como prática pedagógica:

Essa educação de caráter intercultural se alicerça na comunicação e interação entre distintos sujeitos e grupos culturais; no reconhecimento do direito à diferença; no combate aos modos de desigualdade social e discriminação; no estabelecimento de relações igualitárias e dialógicas entre grupos sociais e pessoas de universos culturais diversificados; admite a presença de relações de poder nas relações interpessoais e sociais; adota estratégias para lidar com os conflitos; identifica mecanismos de poder nas relações culturais; contribui para processos de afirmação de identidades culturais específicas; e reconhece processos de hibridização cultural capazes de configurar identidades em permanente construção (N. Sousa, 2016, p.105-106).

### ***Desafios para a construção de Comunidades de Aprendizagem na SEEDF***

As entrevistadas trouxeram também nas suas falas questões da organização da SEEDF que têm sido desafios, obstáculos, a serem vencidos para a construção e consolidação de Comunidades de Aprendizagem nesse âmbito. *Marília* fala em termos do esbarrar em questões administrativas e burocráticas da SEEDF, nesse jogo entre liberdade para fazer diferente e ter que seguir o modelo. *Cecília* traz a questão do quantitativo de alunos em cada turma, pensando no formato de educandos por tutor que se almeja, vendo que isso “*dificulta esse trânsito no processo de aprendizagem que a gente gostaria*”, entendendo que muita coisa boa já acontece, percebe as crianças mais felizes, mas que as crianças querem mais, “*não estamos sabendo lidar com tanta demanda das crianças, muitas coisas precisam ser inventadas. Ainda não estamos sabendo*”. Também sobre questões administrativas, *Giovana* traz o problema da rotatividade dos professores de contrato temporário, que precisam sair ao final do ano, complicando seu compromisso com os Núcleos de transformação. Traz esta questão como um dos fatores que contribuíram para a morte de dois dos núcleos de que participou. *Cecília* também citou o desafio da rotatividade de professores.

Em termos dos desafios da prática educacional em si, *Marília* falou sobre a necessidade de flexibilização da proposta da *Escola 1* entre o que se tinha idealizado e o que as crianças que chegavam nessa novidade de autonomia apresentavam concretamente de necessidades de desenvolvimento. E a partir desse encontro, construir as relações aos poucos, desenvolvendo valores e outras habilidades, que tornem o projeto de ser Comunidade de Aprendizagem possível. Isso envolveu a reestruturação de espaços, de forma que oferecessem limites estruturantes às crianças, por exemplo, que ficavam muito agitadas em espaços muito amplos e necessitavam dessa segurança de uma sala de referência. Isso nos remete à necessidade de abrir mão das idealizações para poder acolher as crianças em sua concretude (Pulino, 2016a), da necessidade de abertura, flexibilidade e reorganizações da escola para acolher a novidade que é cada criança e receber as novidades que ela inaugura (Chagas, 2010). Apesar do desafio que isso traz, me parece que o princípio da flexibilidade e de acolhimento da criança concreta, já traz consigo uma diferença marcante entre a prática da *Escola 1* e a prática no modelo tradicional, bancário, que não se flexibiliza frente às necessidades das crianças.

### **Analisando as atuações em Psicologia Escolar**

#### ***Escuta clínica, olhar clínico: circular saberes, fortalecer sujeitos***

Todas as psicólogas entrevistadas apresentaram críticas ao modelo tradicional do fazer psicologia escolar, a saber, o modelo médico-clínico, da atuação individualizada focada na criança em busca de diagnósticos e tratamento (que no caso, se trata do ajustamento da criança “com problema” ao ambiente escolar) (Patto, 1984). Afirmaram que o fazer da psicologia nas escolas não é, ou pelo menos não deveria ser, o fazer clínico.

No entanto, falam da importância do olhar e escuta clínicos, dessa sensibilidade, próprios da formação em Psicologia, nas suas atuações. Conectam-se então a uma perspectiva de Psicologia pautada

nos direitos humanos, que tem a necessidade de nesse caminho a psicologia escolar superar o modelo clínico, porém mantendo o olhar e escuta clínica das singularidades nos processos educativos, atuando no cotidiano por meio da mediação das relações interpessoais (Chagas, 2010).

Entendemos que a psicóloga, pela sua formação teórico-prática, pode contribuir para intermediar as relações interpessoais entre os diferentes membros da escola. Para tal, defendemos que esse profissional precisa ter uma escuta clínica que lhe permita reconhecer e revelar os não-ditos presentes nessas relações. É a partir dessa escuta diferenciada que podem ser criados espaços de diálogo e manifestação dos sujeitos, de modo que possam reconfigurar e ressignificar as experiências vividas no contexto institucional. (...) A escuta clínica da psicóloga escolar deve estar orientada para a singularidade do sujeito e do grupo escolar, voltada para a construção conjunta de sentido para a sua fala. É o que sustenta a possibilidade de criar espaços de diálogo e de construção de relações mais igualitárias dentro da escola (Maia, 2017, p. 64).

*Cecília* fala que sua chegada cotidiana nas escolas sempre começa com senti-las, o ritmo, o ambiente “*me situo, me inteiro do que aconteceu (...) retomo alguma coisa, converso com professor*”, numa perspectiva de mapeamento e de escuta institucional (GDF, 2010). Fala também do quanto percebe as mobilizações pelo núcleo, como as pessoas ficam sensibilizadas, a vivência das frustrações, e compreende que também está incluída nesse movimento emocional.

*Marília* fala da contribuição de sua formação como Gestalt-terapeuta para seu olhar e escuta clínicos nas escolas, da ajuda da abordagem fenomenológica do “*olhar do todo, não olhar o sujeito como patológico, olhar o biopsicossocial*”. Traz o conceito do “ciclo do contato” da Gestalt, olhar a “*coisa adoecida (não necessariamente patológica) - precisando de uma ação pra trabalhar pra ter esse fator de cura - ter uma melhora, um sucesso*”: “*Olhar pro fato de que os professores têm muita angústia também: e aí a atuação ser ‘ó, tô aqui podem contar comigo’*” e a partir disso explicar as possibilidades da sua atuação, podendo passar alguns materiais, algumas orientações, estar presente em algum encontro dos professores com algumas famílias. Fala que a atuação é construída, desde a semana pedagógica, ouvindo, dando as boas vindas e a acolhida na escola. Também faz parte o estimular os professores a irem além de só passar o conteúdo no quadro, “*usar coordenação coletiva, conselhos de classe, trazer experiências uns dos outros. Trazer práticas bacanas, inovadoras, diferentes... ou mesmo dar maior visibilidade a algo que já fazem que consideram pequeno. Fortalecer.*” É “*sensibilizar e colocar em movimento*”.

*Marília* fala sobre o perceber as angústias dos professores para além de uma queixa de um aluno, olhar além das falas negativas, auxiliar o professor a perceber suas necessidades e frustrações nesse processo de não aprendizagem de um estudante, que costuma vir com uma narrativa culpabilizadora e individualizante. Conecta-se de alguma forma a colocação de Hunt (2009) de que as violações de direitos não são toleradas, mas esse olhar não desumaniza aquele que pratica a violação. Assim, é necessário ver o humano por trás das demandas e das violações, para pensar ações que efetivem

de fato uma sociedade humana e justa. Desse modo, por exemplo, um psicólogo escolar pode trabalhar os sofrimentos e dificuldades da equipe pedagógica no seu trabalho, questionando os modelos de educação bancária e sensibilizando para uma prática de fato inclusiva da diversidade, não os culpabilizando também pelas queixas e dificuldades que trazem. O olhar e a escuta clínicos também perpassam pela percepção e desvelamento de concepções de mundo, de ser humano, de educação e de desenvolvimento (GDF,2010).

A escuta clínica aparece na atuação de *Giovana*, que a partir da identificação sensível das mobilizações da comunidade, das demandas reais que emergem, propõe atividades, como oficinas, rodas de conversa, encontro de grupos com demandas específicas. A partir da escuta das demandas, consegue propor ações visando o fortalecimento do coletivo. Conta, por exemplo, que nas oficinas se apoia numa conceituação da biodança, de “inversão epistemológica”, de promover uma vivência afetiva dos temas para depois pensar a teorização com o grupo, facilitando assim a reflexão das questões que perpassam o cotidiano na escola.

Essas falas se conectam à defesa de que o compromisso ético e político da Psicologia Escolar Educacional passa por tirar o foco das desordens e psicopatologias, para desenvolver uma atuação voltada para o fortalecimento e desenvolvimento de indivíduos e grupos (Carvalho e cols., 2018).

A partir desse olhar e dessa escuta sensíveis, é possível então atuar com vistas à **conscientização e humanização** dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, bem como **mediar relações e conflitos** que possam surgir. Chagas, Pedroza & Branco (2012) destacam o papel da psicóloga escolar em uma Associação Pró-Educação de educação infantil como agente mediador das relações interpessoais e na formação continuada dos professores por meio da promoção de reflexões a respeito dos conflitos que surgem, estes entendidos como possibilidades para o desenvolvimento de todos os sujeitos. A própria psicóloga escolar, não é isenta de se afetar nas situações de conflito presenciadas/vivenciadas, cabendo também o exercício da auto-reflexão. A seguir, apresentaremos o que apareceu nas entrevistas sobre essas duas dimensões da atuação que entendemos que decorrem da escuta clínica.

#### *Promoção de conscientização, reflexão e humanização*

Esse ponto se conecta a um dos objetivos do SEAA, a saber:

O serviço atua na promoção de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores e gestores, bem como no apoio à equipe escolar, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação das práticas educativas (GDF, 2010, p. 66).

*Marília* traz como a sensibilização e conscientização pode se dar em conversas e acolhimentos individuais, formais ou não, no diálogo, ou em ações planejadas em momentos de formação continuada, por exemplo.

Podemos retomar neste ponto de discussão sobre a promoção de conscientização o relato sobre a oficina conduzida por *Giovana*, em que a estudante afirma para ela no final “descobri que sou machista”. Ela afirma que o que mais gosta no trabalho é “*Quando sinto que as pessoas estão refletindo sobre a sua prática - seja alunos ou professores. (...) é criar espaço que o ser humano pode vir a tona e eles vão chegar no ponto em que estão prontos naquele momento*”.

Em relação à função do Psicólogo Escolar em contribuir na formação continuada dos educadores, esse aspecto se conecta à perspectiva de promover formação e desenvolvimento, também na dimensão pessoal, e não só profissional, técnica, dos educadores (Pedroza, 2014).

Em consonância com a perspectiva da humanização e fortalecimento dos indivíduos da escola, *Marília* fala de alguns projetos que realiza em algumas escolas e que gostaria de ampliar e de fortalecer no sentido de as escolas os assumirem mais também, como o Projeto Eu Tenho Valor, que busca trabalhar a autoestima, projetos de vida, contribuir para que os estudantes acreditem mais em suas potencialidades, com objetivo de intervir também na questão da evasão, por exemplo; algum projeto com as famílias, trazê-las pra escola e oferecer espaços de escuta; projeto de mediação de conflitos e projeto abordando a questão do desenvolvimento das emoções (que ela referiu como “inteligência emocional”). Na Comunidade de Aprendizagem (*Escola 1*) tem conseguido parceria com alguns professores para tocar alguns dos projetos, atuando muito no suporte e planejamento, mais que na execução, pelo fato de a itinerância não permitir a presença cotidiana na escola.

#### *Mediação de relações e conflitos: estar junto, fazer com e não por*

As três psicólogas falaram sobre seu lugar também como mediadoras no espaço da escola. *Cecília* avalia como por vezes a comunicação não circula bem na escola. Seu trabalho envolve estar com a Orientação Educacional, com a pedagoga da EEAA quando há, com professores, gestores, família. E que a sensibilidade de um processo avaliativo (ou de outra natureza) com as crianças, envolve ela fazer a mediação de todos os atores envolvidos com a criança. Se frustra, por vezes, por essa mediação não ser vista como trabalho, não aparece como produto. Fala também que nessas trocas não assume postura de cobrança, mas uma “*postura de ajudar pais, professores a terem mais consciência, toda a equipe*” e que “*a direção aqui [Escola 2] é muito próxima às crianças, muito sensível, o diálogo é fácil: eu complemento, eles complementam minha compreensão em alguma coisa... é uma parceria interessante que tenho aqui*”. *Marília* comentou sobre o estar junto com pais e professores para tratar de questões escolares da criança, bem como o *estar junto com* em diversas situações.

*Giovana* também trouxe o exemplo de um caso de uma aluna que estava com um quadro de fobia social da escola, e conseguiu atuar no sentido de a estudante poder fazer trabalho domiciliar, pensando o processo de sua inclusão de acordo com suas necessidades. “*Pra mim é impacto conseguir fazer a escola entender que aquilo não é frescura*”, mas que essas situações podem fazer emergir conflitos, alguns podem ver como se ela estivesse “*passando a mão na cabeça*”, nem sempre atende as expectativas, a desejabilidade social.

Mas para além de serem mediadoras, elas também reconhecem a necessidade de serem mediadas em diversas situações nas escolas. Elas como sujeitas da comunidade escolar, também estão implicadas nos seus desafios, nos conflitos que emergem, também se frustram quando projetos não caminham como gostariam. É importante o reconhecimento, dizer o óbvio, de que o psicólogo escolar também é ser humano, também é sujeito de direitos, desejos e emoções, e isso é mais evidenciado quando faz parte do cotidiano, quando trabalha enquanto integrante da comunidade escolar, não se colocando como consultor externo (Chagas, 2010; Chagas, Pedroza & Branco, 2012; Pedroza & Maia, 2016).

*E quando é preciso avaliar?*

Eventualmente a demanda de avaliações de estudantes precisam ser atendidas, especialmente considerando a exigência da SEEDF pelo relatório individual da EEAA para uma série de processos e para a garantia de determinados direitos.

Sobre essa exigência, *Giovana* avalia e denuncia o modelo de inclusão da SEEDF como favorecedor da medicalização e que funciona mais numa lógica de integração que propriamente inclusiva, que a sua própria visão e a das Comunidades de Aprendizagem são de uma inclusão verdadeira, de acolhimento de todos os tipos de diversidade e necessidades que possam se apresentar. Essa fala, encontra respaldo, por exemplo, em Maia (2017):

Dentro da SEEDF, o direito a usufruir de turma reduzida, de adequação curricular e de atendimento em sala de recursos, por exemplo, está condicionado, dentre outras questões, ao diagnóstico médico ou psicológico (p.57-58).

Percebemos que a inclusão escolar pelo diagnóstico não concretiza uma inclusão de fato no processo pedagógico, nem é, de acordo com as psicólogas, garantia de inclusão social, assim como já discutido por diversos autores. Isso se dá, como apontado por J. S. Martins, por não haver uma real transformação social, e escolar, que integre a todos (p. 58)

*Giovana* denuncia também o viés clínico ainda muito forte no SEAA, especialmente nos Anos Iniciais, uma cultura de ficar avaliando, que os Anos Finais têm conseguido melhor sair desse viés, atuar mais institucionalmente. Na sua atuação, em si, relata que raramente faz avaliações, mas que “*não gosta, se pudesse não faria, mas faz parte. Mas nas avaliações que faço é muito comum chegar à conclusão que a dificuldade é de escolarização e não de aprendizagem*”, e aí vem o desafio de como trabalhar isso com os professores.

*Marília* conta que quando chegou na SEEDF acompanhou uma psicóloga mais antiga “só avaliação e teste”, aprendeu esse esquema, mas que sentia muita angústia nesse fazer e foi participando de espaços de formação continuada e trocas de experiências e, com isso, foi ressignificando e transformando sua prática. “*Como podemos e devemos atuar, tirando o foco da avaliação. Fui ampliando pra exercitar o olhar mais macro. Tirar o foco só do aluno, da dificuldade de aprendizagem, na patologia*”.



Sobre essa dimensão da atuação, Cecília fala que “*gosto de ver e compreender. Não olhar pras dificuldades nisso e naquilo da criança, mas nas potencialidades delas. Gosto de observar isso. Colocar isso pra criança, família, professor*” ligada a uma compreensão do desenvolvimento mais ampliada.

É interessante destacar, por exemplo, o PPP da Escola 2 (2018), que explicita sua intenção de acolher a diversidade humana:

Desta forma, a escola acredita que qualquer estudante que apresente alguma necessidade específica, vinculada ou não a uma situação ou condição de deficiência, precisa receber atenção, intervenção e adequações que eliminem qualquer barreira para o seu desenvolvimento integral e a sua aprendizagem, através de um redirecionamento do processo de aprender e ensinar, sempre que necessário (p. 18).

A partir disso, podemos nos perguntar como essas concepções de ser humano e de aprendizagem e desenvolvimento podem afetar o trabalho da Psicologia Escolar, na quebra de uma expectativa de trabalho clínico/diagnosticador, mas de alguém que contribui para compreender os processos singulares de desenvolvimento (Chagas, 2010)

Essas concepções da avaliação parecem se aproximar mais da proposta de uma avaliação psicossocial, de olhar para as condições do desenvolvimento e pensar nas necessidades e possibilidades das crianças de forma a promovê-lo e não no mero enquadramento de diagnósticos. De atuar acompanhando o desenvolvimento das crianças no cotidiano (Guzzo e cols., 2011; Meireles, Moreira, Mezzalira & Guzzo, 2014).

### ***Construção da prática educativa, da cultura escolar***

Como integrantes da comunidade escolar, *Marília* e *Cecília* falam também de suas participações e contribuições na construção dos projetos de Comunidades de Aprendizagem das *Escolas 1 e 2*. Antes de a *Escola 1* ser inaugurada, *Marília* participava dos encontros do grupo para a construção da proposta “*Estudar como ia ser, o PPP, os dispositivos. Eu como psicóloga desse grupo: fortalecer a identidade como grupo, pessoas vindo de experiências de vida diferentes e como colocar isso em prática com o que a gente tava querendo trabalhar. Agregando*”. *Cecília* comenta de sua participação no grupo do Núcleo, como uma das pessoas que apoia uma mudança pedagógica mais pensada, mais consciente, querendo ter um ambiente mais propício.

Sobre o funcionamento do Núcleo na Escola 3, Giovana fala das reuniões semanais no horário da coordenação local, com autorização da gestão, onde estudam “*formas de reconfigurar a prática escolar, faz com a gente antes de fazer com os outros*” nessa intenção de construir coletivamente uma nova prática para a escola, e ela, Giovana, fazendo parte dessa construção.

### ***Trabalho em rede com a comunidade***

A partir do olhar ampliado de quem é o foco do trabalho da Psicologia Escolar e da rede de relações que participam do desenvolvimento integral, as psicólogas trazem suas contribuições ao

trabalhar com as famílias, de buscar trazê-las para o espaço da escola, bem como de trazer a comunidade. Há também o trabalho que envolve acionar a rede social, com vistas a garantir o atendimento de necessidades específicas e a efetivação de determinados direitos.

Em relação à atuação de *Giovana*, já explicitamos sua prática com as Oficinas de Família e de como ela se conecta aos princípios das Comunidades de Aprendizagem e de uma prática crítica em Psicologia Escolar, que visa ao fortalecimento da comunidade (Carvalho e cols., 2018).

Entendendo que a escola está inserida numa comunidade e que faz parte de uma rede social de atendimento dos direitos da população, relacionando-se com outras áreas, como saúde e assistência social, é necessário pensar no papel que os profissionais das escolas têm na construção da compreensão de fenômenos sociais e escolares nessa rede. Gomes (2013), por exemplo, faz uma revisão de trabalhos que focam a relação das escolas com Conselhos Tutelares. Esta relação é marcada predominantemente por encaminhamentos de queixas escolares, focadas em dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (disciplina), questões que poderiam ser resolvidas no âmbito da escola e que com o encaminhamento adquirem caráter psicologizante e culpabilizador do aluno e sua família, denunciando assim um cotidiano esvaziado politicamente. A autora propõe então uma atuação da Psicologia nessa relação, que interfira nessa compreensão patologizante e elucide mecanismos internos e externos à escola que são desconsiderados nos encaminhamentos das queixas escolares, de modo a efetivar a educação como direito social.

Assim também, na região social da qual faz parte a *Escola 1*, profissionais das EEAA (das quais me incluo) e das Unidades Básicas de Saúde, a partir de uma mobilização das formações de Comunidades de Aprendizagem, têm se engajado numa parceria, para pensar o envolvimento nas questões escolares e de saúde, e de fortalecimento da comunidade, com vistas também ao enfrentamento do fenômeno da medicalização e de promoção da saúde integral da população. Marca-se presença também nas reuniões da rede social local, com vistas também a esclarecer sobre a proposta pedagógica das Comunidades de Aprendizagem, e ter apoio dessa rede.

### ***Outras atividades***

Outras atividades citadas pelas entrevistadas foram: confecção de materiais para os educadores que quiserem trabalhar algum tema específico, leitura, elaborar atividades, participação em reuniões coletivas, conselhos de classe, reunião de pais, realização de acolhimentos diversos à comunidade, realizar a estratégia de matrícula, encaminhamentos diversos para a rede social, orientação de famílias, participação em eventos diversos da escola (festas, encontros, estudos), assessoria à gestão quando há abertura, palestras, registro das atividades realizadas, etc.

### ***Desafios e angústias da atuação***

Ao longo das entrevistas, as psicólogas também expressaram uma série de angústias, especialmente em relação aos desafios impostos pela dinâmica do trabalho itinerante, de atender três

escolas, bem como dos desafios postos pela expectativa de atuação clínica, colocados pela escola e pelas exigências da SEEDF com relação à estratégia de matrícula. Essa questão da estratégia de matrícula apareceu com mais intensidade nas entrevistas com *Marília* e *Cecília*, que trabalham nos Anos Iniciais, período proposto para a alfabetização. Essas angústias ressoam muito com o que foi encontrado no trabalho de Maia (2017).

Inicialmente, sobre a itinerância, *Marília* e *Cecília* pontuam a dificuldade que isso impõe para a realização de uma prática de Psicologia Escolar com mais consistência, com mais profundidade e o desgaste que vivem com essa dinâmica:

*“É difícil, pesado estar em três escolas, estar poucos dias” (...)* *“Vindo uma vez por semana, a atuação muitas vezes é apagar incêndio, fazer de acordo com o que dá (Marília)”*.

Como Chagas (2010), entendemos que a itinerância impede que o profissional esteja verdadeiramente inserido no cotidiano da escola. Em especial com relação à construção da prática de Comunidade de Aprendizagem na *Escola 2*, *Cecília* pontua que *“tem um modelo aqui pra ser construído, de autonomia... mas [eu] tinha que ser profissional só da escola. Estar inserida aqui, pensando essas coisas, junto com cada professor. Não do jeito que eu venho, um dia, dois dias na semana no máximo. É muito confuso”*.

Mesmo com a limitação da itinerância para no máximo três escolas, que pode ser considerado um avanço em termos do que já foi, poderíamos repetir a crítica feita por Chagas (2010):

A OP-SEAA (GDF, 2010), quando se refere à atuação das equipes na assessoria ao trabalho coletivo da escola, afirma que a participação cotidiana desses profissionais nas escolas cria um senso de pertencimento das EEAs à equipe escolar. Entretanto, não compreendemos muito bem como se daria essa participação cotidiana, nem esse senso de pertencimento, se essas equipes são consideradas itinerantes e atendem mais de uma escola (geralmente quatro ou cinco, segundo as entrevistadas, chegando até a quinze). A própria designação do serviço como “apoio à aprendizagem” pode denotar uma atuação complementar e voltada apenas para o processo de aprendizagem. Difere, portanto, da ideia da Associação Pró-Educação que conta com o psicólogo escolar como parte da equipe pedagógica, compondo uma dupla com o coordenador pedagógico, trabalhando 34h por semana exclusivamente para essa escola visando ao desenvolvimento pessoal de todos os atores envolvidos (p. 167-168).

Por outro lado, *Marília* e *Giovana* afirmam que a itinerância pode ter seu lado positivo, ajuda em certa medida a oxigenar, possibilita a vivência e compartilhamento de práticas diversas. Poderíamos entender, nesse argumento, que elas utilizam a itinerância como facilitador para sair da alienação do cotidiano, como fala Agnes Heller (Wanderer & Pedroza, 2010; Pedroza & Chagas, 2012; 2016). Há ainda outros espaços instituídos que podem ser utilizados para a oxigenação das práticas para a reflexão desalienante do cotidiano, dos quais podemos citar as reuniões de coordenações do SEAA de cada Regional de Ensino, que ocorrem semanalmente e de que participam todas as equipes daquela Regional.

*Giovana* compartilhou a estratégia que tem utilizado para lidar com a itinerância, em termos de seus limites com a demanda reprimida, que considera que é um dos fatores de frustração que envolvem a itinerância. No início do ano apresentou para as gestões das suas escolas uma tabela com três colunas (alunos, professores, comunidade) e cada linha citando uma ação que poderia realizar, como que afirmando “*‘como eu sou itinerante, você [gestão] escolhe um em detrimento de outro. Eu dou conta de tanto: o que você quer que seja o foco?’ Ficou clara a amplitude que o psicólogo escolar pode ter*”.

As angústias de *Cecília* em relação ao seu lugar profissional transpareceram muito na sua entrevista. Ela falou da necessidade de mais cuidado para com os profissionais da psicologia escolar, da falta de reconhecimento que percebe desse fazer, e queixou-se das limitações vividas em relação ao seu trabalho, diz que gostaria de ter mais acesso às diversas pessoas da comunidade escolar, gostaria que fosse uma tarefa mais ativa e que a tarefa fosse mais clara na SEEDF e sobre a discrepância entre a tarefa prescrita e a tarefa na dinâmica das escolas. Fala dessa expectativa de trabalho clínico e a visão do psicólogo como tendo uma bola de cristal “*‘pode dar uma olhadinha?’ como se fosse olhar e já saber de pronto o que a criança tem*”. Apontou e referenciou diversas vezes as pilhas de avaliação, estudos de caso, pareceres, devolutivas e relatórios que precisava realizar para a estratégia de matrícula, falando da dificuldade de atender a demanda que a SEEDF impõe: “*Sensação é que eu to sempre falhando... naquele retorno que o professor aguarda... não é possível fazer tudo. Acho a instituição perversa - exige muito mais do que eu posso dar. Fico muito cansada.*”

Fala que na *Escola 2*, “*como psicóloga escolar acabo vivenciando algumas etapas junto com quem tá pensando a transformação. Mas a minha rotina se mantém a mesma: fazendo estratégia de matrícula, entrega de estudos de caso...*” (...) “*O grupo talvez pense que eu devesse contribuir mais, mas não tô sentindo possível muitas coisas*” e “*Uma estratégia de matrícula com 30 alunos [são 30 relatórios] não dá pra me envolver mais... Coisas que não possibilitam tanto, mas nem por isso é inviável. Tem que continuar caminhando*” (*Cecília*).

Sobre essa questão, em seu trabalho, *Maia* (2017) fala que:

Percebemos que as psicólogas sentem a necessidade de mudança, compreendem que possuem responsabilidade nessa transformação, entretanto, também apontam para as condições atuais de trabalho que favorecem a manutenção da atuação como está organizada atualmente. Dentre elas, o tempo necessário à reflexão para repensar e reorganizar essa atuação (p. 61).

Essa expectativa de trabalho clínico, psicologizante e medicalizante, que exige a realização de muitas avaliações e relatórios individuais, parece se constituir como um desafio para a efetivação de uma atuação em Psicologia Escolar Crítica e sua contribuição para a construção de Comunidades de Aprendizagem. Ao mesmo tempo, a construção de Comunidades de Aprendizagem, pela sua concepção de ser humano, desenvolvimento e educação, parecem se constituir como solução para esse desafio, parecem se constituir na quebra dessa expectativa.

Ao mesmo tempo, é importante pontuar que mesmo com as mudanças do sistema educacional intra escola, no caso das *Escolas 1 e 2*, com vistas a se pautarem nos princípios das Comunidades de

Aprendizagem (e que essa liberdade pedagógica é garantida pela Constituição Federal e pela LDB) - mesmo assim, o trabalho ainda está condicionado ao sistema educacional da rede de ensino do DF, que coloca regras e exigências, muitas das quais não mudaram nem se flexibilizaram tanto. Esse fato, coloca desafios tanto para a inovação pedagógica quanto para a atuação da Psicologia Escolar Educacional nesses contextos com práticas pedagógicas diferenciadas.

*Giovana afirma “o negócio é ir procurando as brechas”.*

E *Marília*, após ser perguntada sobre sua percepção dos impactos de sua atuação, se emociona muito e compartilha quase num desabafo:

*“Às vezes é muito difícil estar nesse papel. O professor, aluno, às vezes não sabe o que fazer. A gente às vezes é procurado e eu também não sei o que fazer... o quanto me sinto sozinha... Mas sinto o quanto que já está tendo avanço, já tem algumas respostas, já tem crianças que estão se ajudando... Antes era um papel muito adoecedor da escola e até às vezes meu, e hoje não: o quanto vejo que está leve, ou mesmo eu não sabendo o que fazer eu não me cobro tanto, dá pra fluir não sabendo e não sendo aquele que vai solucionar. Um movimento na escola [Escola 1] de todo mundo ter esse papel, que não tá só focado em mim ou no solucionador dos abacaxis, isso que é a emoção. Eu sou toda emoção”.*

### **Psicologia escolar em Comunidades de Aprendizagem: práxis a ser construída**

Para iniciar esse ponto de apresentação de resultados e discussão, vamos nos remeter a um trecho de Psicologia Pedagógica:

Da mesma maneira, a psicologia pedagógica também pode estar orientada para qualquer sistema de educação. Pode indicar como se deve educar para formar um escravo ou um homem livre, um arrivista ou um revolucionário. Vemos isso de forma brilhante no exemplo da ciência européia, que é igualmente engenhosa no que se refere a meios de criação e a meios de destruição. A química e a física servem em idêntica medida para a guerra e para a cultura. Por isso, cada sistema pedagógico deve possuir seu próprio sistema de psicologia pedagógica (Vigotski, 1926/2003, p. 43).

Assim, entendendo a relação entre os sistemas pedagógico e de psicologia pedagógica, vemos que a Psicologia Escolar Educacional pode tanto servir para a exclusão quanto para a inclusão e democratização da educação. O modelo da educação tradicional, bancário, comumente vai demandar uma psicologia que sirva para o seu funcionamento, e o esforço tem sido de andar contra essas expectativas desse modelo. Mas: e se o modelo educacional for outro? Se a educação for libertadora, se a cultura escolar for no sentido do ideal das Comunidades de Aprendizagem: que psicologia escolar educacional poderemos propor?

Frente ao questionamento de qual seria a função do psicólogo escolar numa Comunidade de Aprendizagem, *Giovana* respondeu que *“na Comunidade de Aprendizagem é tudo tão fluido apesar de estruturado. Não teria essa diferença tão grande de papéis - todo mundo pode ser tutor... Psicólogo*

*escolar muda um pouco, vira educador, tutor, um pouco de tudo, e menos essa pessoa de fora... como eu vislumbro. A gente [psicólogos escolares na SEEDF] é como se fosse um satélite, de fora. Imagino que na Comunidade de Aprendizagem não seja assim, seria mais dentro. E ele [psicólogo] junto com as outras pessoas co-constrói formas mais humanas, que as pessoas possam ser mais felizes, usar o conhecimento de forma responsável, ética e legal pra fomentar a saúde no sentido amplo da comunidade a que pertence”.*

*Cecília* fala que nesse lugar a participação do psicólogo seria maior, precisa estar exclusivo nessa escola, participar da rotina, estar integrado com as pessoas, estar presente. Acredita que o foco de atuação seria muito mais preventivo. *“A atuação mudaria, de estar integrado, saber como funciona melhor todos os espaços da escola, transitar de maneira não tanto da avaliação, da estratégia, benefícios podem ser de outra maneira (hoje: sala reduzida, sala de apoio...) - vai mudar por tudo isso. Conseguir acompanhar o processo como um todo, das crianças, dos professores. Descaracteriza esse modelo que a gente tem hoje”.* Também considera que a mediação de conflitos poderia ser um dos trabalhos do psicólogo, *“Mas não é tão específico - pra todo mundo seria assim. Mas nós especialistas poderíamos estar ocupando um lugar mais voltado para isso, como o professor é especialista em algumas coisas”.*

*Marília* também considera que nas Comunidades de Aprendizagem a função do psicólogo escolar seria mais fluida, menos delimitada em papéis, na medida em que é entendido como educador, que também pode atuar na tutoria. Acredita que uma das especificidades do trabalho, pela formação em Psicologia, seria num *“olhar de trabalhar as habilidades socioemocionais com crianças, famílias, com a comunidade. Que a Comunidade de Aprendizagem seja um espaço para estar trabalhando isso”* e que esse trabalho poderia ser no sentido de ser multiplicadora, num olhar macro, e também de ser articuladora, fazendo a ponte entre famílias e a escola, por exemplo.

Esse entendimento se alinha a uma práxis em Psicologia Escolar que é colaborativa sem ignorar que a formação em Psicologia traz possibilidades de atuação próprias, mas que esses conhecimentos podem ser compartilhados, na lógica do matriciamento<sup>5</sup>:

a inserção da psicóloga no cotidiano escolar, trabalhando de maneira colaborativa, é uma forma de contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem a partir da especificidade de sua formação. Assim, assumir um papel de superioridade frente aos demais profissionais da escola dificulta o estabelecimento de relações de respeito e colaboração, base para a transformação da realidade escolar. Ao nos despiremos do “suposto saber” atribuído a psicólogas, como identificado pelo grupo, criamos uma abertura para pensarmos junto com os professores em possibilidades de enfrentamento dos desafios da escola (Maia, 2017, p. 65).

---

<sup>5</sup> “Entende-se por matriciamento, o suporte realizado por profissionais e diversas áreas especializadas dado a uma equipe interdisciplinar com o intuito de ampliar o campo de atuação e qualificar suas ações.” Retirado de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/compreendendo-o-que-e-matricramento/49963>

Ainda não temos muitas experiências consolidadas de Comunidades de Aprendizagem no DF (no Brasil, no geral), menos ainda com a presença da figura do psicólogo escolar. Compreendemos que a função desse profissional numa Comunidade de Aprendizagem ficaria mais fluida, sendo compreendido também como educador, tutor de grupos de crianças, promotor de algumas oficinas, talvez. A especificidade do fazer, pela formação, ainda precisará ser construída, e deve sê-lo na medida do processo em que as Comunidades de Aprendizagens vão sendo construídas. E nesse sentido podemos retomar a tese de Campolina (2012), que coloca que no processo de inovar, mudanças de ordem histórico-subjetivas ocorrem, que, por sua vez, reconfiguram o contexto favorecendo a inovação. Assim, compreendendo o processo de inovação na sua dialética, então a atuação do psicólogo também pode ir se tornando inovadora à medida que a escola se inova, bem como à medida que a prática do psicólogo se inova, no sentido de promover EDH e transformação das práticas pedagógicas, a escola também se inova. E nesse sentido, uma Psicologia Escolar Educacional Crítica, alinhada com a defesa de uma educação libertadora e com os valores de uma cultura de Direitos Humanos, pode contribuir no processo de transição de escolas para Comunidades de Aprendizagem, pode contribuir na reconfiguração coletiva da prática pedagógica.

### Considerações Finais

*A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.  
(Eduardo Galeano)*

Neste trabalho tivemos como objetivo analisar a atuação de psicólogos escolares da SEEDF, envolvidos com iniciativas de Comunidades de Aprendizagem, a partir do referencial da educação em/para direitos humanos e das comunidades de aprendizagem, perpassando a análise das concepções das profissionais sobre sua atuação, Comunidades de Aprendizagem e Educação em Direitos Humanos (EDH), e a investigação dos desafios e oportunidades percebidos para a atuação da Psicologia Escolar no sentido da EDH e das Comunidades de Aprendizagem e análise das políticas educacionais que atravessam essa atuação. Com vistas a alcançar esses objetivos, realizamos durante o percurso da pesquisa, uma revisão crítica acerca da literatura científica sobre a Psicologia Escolar Educacional, sobre Educação libertadora e Comunidades de Aprendizagem e sobre Educação em Direitos Humanos. Para a investigação empírica, foram realizadas entrevistas com três psicólogas do SEAA da SEEDF atuando em projetos e iniciativas de Comunidades de Aprendizagem, bem como leitura crítica do PPP para contextualização das escolas.

Em relação à pesquisa anterior de Chagas (2010), sobre a atuação da Psicologia em escola pautada pelo ideal da democracia e nas escolas da SEEDF, pudemos perceber que as concepções e atuações de Marília, Cecília e Giovana se aproximam mais da atuação na Associação Pró-Educação do que no SEAA (Chagas, Pedroza & Branco, 2012; Chagas & Pedroza, 2013). Nossas participantes demonstraram uma perspectiva de trabalho muito mais voltada para a comunidade escolar como um todo, institucional e relacional, e um olhar para o desenvolvimento integral e potencialidades dos educandos, bem como críticas ao modelo médico-clínico tradicional da Psicologia Escolar.

Sobre essa diferença, podemos levar em consideração que essas psicólogas entraram mais recentemente na SEEDF, após a publicação da Orientação Pedagógica de 2010 (GDF, 2010), que explicita uma prioridade de trabalho institucional e relacional. Mas também é necessário considerar para essa diferença encontrada, a relação entre as concepções da escola, suas práticas e relações pedagógicas e a práxis da Psicologia Escolar Educacional (Chagas, 2010; Vigotski, 1926/2003). Além disso, considerando o fenômeno dialético envolvido na inovação educacional (Campolina, 2012), podemos pensar sobre os impactos transformativos do envolvimento das psicólogas nas iniciativas de Comunidades de Aprendizagem, bem como da atuação dessas psicólogas no sentido de promover transformações com vistas a uma educação mais libertadora tanto nos espaços que já abraçam os princípios das Comunidades de Aprendizagem quanto em escolas que seguem o modelo tradicional (considerando também a dinâmica do trabalho itinerante).



Além das questões sobre a atuação em Psicologia Escolar Educacional, com este trabalho, também pudemos olhar para algumas das práticas e dinâmicas relacionais das Escolas que buscam ser Comunidades de Aprendizagem e dos Núcleos de Projeto de Transformação. Apesar de os Direitos Humanos e a Educação em Direitos não aparecerem como bandeira, como termos incluídos nos discursos das Comunidades de Aprendizagem, eles aparecem no cotidiano, na organização da prática pedagógica e nas relações horizontais, humanas e humanizadoras, e na vivência e defesa de construção de uma educação libertadora e de uma sociedade pautada nos valores da democracia participativa, da dignidade e diversidade humana, e na solidariedade e equidade. Talvez seja importante nomear as práticas das Comunidades de Aprendizagem também com a linguagem da Educação em Direitos Humanos, de forma a convergir essas lutas, que têm objetivos e ideais comuns, como evidenciado no trabalho empírico.

Os resultados ainda levantam outros questionamentos e pontos de discussão que podem ser trabalhados em pesquisas futuras. Por exemplo, a partir da concepção de que as Comunidades de Aprendizagem têm uma proposta mais coerente com o marco legal da inclusão escolar, essa questão poderia ser investigada e aprofundada, analisando sua forma de acolher a diversidade humana e se as Comunidades de Aprendizagem podem se constituir como possibilidade de enfrentamento ao fenômeno da medicalização; Estudar o desenvolvimento infantil no processo de escolarização das Comunidades de Aprendizagem; Investigar o estabelecimento de vínculo e trabalho com a comunidade que atende; Quando houverem Comunidades de Aprendizagem mais consolidadas que contem com a figura de um psicólogo escolar, estudar essa atuação e suas especificidades; e aprofundar na questão das transformações subjetivas que envolvem a inovação educacional e o processo de reconfiguração das práticas.

Além disso, atualmente vemos que discursos e ações voltados para a preocupação com a violência nas escolas têm emergido com força na troca de governo (2019) e que tem se voltado para uma narrativa de solução pela militarização, que tem seu funcionamento na lógica de repressão de comportamentos considerados violentos. As Comunidades de Aprendizagem podem se constituir como possibilidade mais eficiente/eficaz e atuação verdadeiramente pedagógica na questão da violência justamente por se pautar numa prática que se volta para o exercício reflexivo, conscientizador, e numa prática que se pauta na construção de uma cultura de direitos humanos, verdadeira cultura de paz, que acolhe conflitos e a diversidade e os trabalha de forma saudável. Além disso, as práticas das Comunidades de Aprendizagem em relação à não violência e ao manejo da indisciplina estão embasadas na literatura científica que coloca que tais questões são melhor abordadas ao se trabalhar o senso de responsabilidade compartilhada de conscientização crítica do sentido que a disciplina assume e não em estratégias de repressão de comportamentos, que funcionam apenas enquanto há uma instância de vigilância e punição (Barcelos & Afonso, 2015).

Ademais, considero importante refletirmos sobre a formação inicial e continuada dos psicólogos escolares, pensando a inserção crítica da temática dos Direitos Humanos, da Educação em

Direitos Humanos e de modelos educacionais alternativos nas discussões, com vistas a que a práxis em Psicologia Escolar Educacional seja promotora da Cultura de Direitos Humanos.

### Referências

- Abade, F. L. & Afonso, M. L. M. (2015). Educação em direitos humanos no ensino superior: reflexões a partir de uma experiência pedagógica na graduação em psicologia. Educação e Cultura Contemporânea, 12(27), 175-198.
- Alves, R. (2001). A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papirus.
- Andrade, F. S. B. (2013). Uma práxis em direitos humanos no ensino fundamental: contribuições da psicologia e da educação. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Psicologia Escolar e Educacional, 12(2), 469-475. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Araujo, C. M. M. (2003). Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Araújo, G. M. G. (2006). Implicações do perfil e das concepções dos Pedagogos, que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Asbahr, F. da S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. Psicologia: Ciência e Profissão, 33(2), 414-427.
- Barbosa, R. M. (2008). Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: a atuação institucional a partir da abordagem por competências. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil considerações e reflexões históricas. Estudos de Psicologia, 27(3), 393-402. Disponível: [dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011](http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011)
- Barcelos, L. H. & Afonso, M. L. M. (2015). Gestão Social da (in)disciplina na escola e a educação para a cidadania. Educação Por Escrito, 6 (1), 98-117. Disponível: [dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2015.1.17843](http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2015.1.17843)
- Bock, A. M. B. & Gianfaldoni, M. H. T. A. (2010). Direitos Humanos no ensino de psicologia. Psicologia: Ensino & Formação, 1 (2), 97-115.
- Borges, J. C. G. (2014). A experiência estética como possibilidade de constituição da autonomia na infância. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Cultura e da Educação. Brasília.

Brasil (2007). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília.

Campolina, L. de O. (2012). Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Candau, V. M. F. (2012). Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, 33 (120), 715-726.

Candau, V. M. F. & Sacavino, S. (2010). Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. Em L. de F. G. Ferreira, M. N. T. Zenaide & A. A. Dias (Orgs.), Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia (p.113-138). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Carbonari, P. C. (2007). Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. Em R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. de F. G. Ferreira, M. L. P. de A. M. Feitosa & M. de N. T. Zenaide (Orgs.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos (169-186). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Carvalho, J. M. de (2013). Cidadania no Brasil: o longo caminho. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Carvalho, J. P. M., Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2018). Políticas de participação de estudantes: Psicologia na democratização da escola. Psicologia: Ciência e Profissão, 38(2), 378-390. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017>

Cerveira, R. S. (2012). Projeto Autonomia: uma história em construção no Distrito Federal. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Chagas, J. C. (2010). Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Chagas, J. C. (2018). Atuação da psicologia escolar frente à patologização e medicalização da educação superior. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Chagas, J. C. & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. Psicologia Escolar e Educacional, 17 (1), 35-43.

Chagas, J. C., Pedroza, R. L. S., & Branco, A. U. (2012). Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. Estudos de Psicologia, 17(1), 73-81.

Conselho Federal de Psicologia (2005). Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. Psicologia: Ciência e Profissão, 30 (2), 362-375.

Delmondez, P. (2018). Desafios multiculturais. Identidade e subjetivação política nas lutas por reconhecimento. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares; C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.).

Diversidade, cultura, educação e direitos humanos: mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento (pp. 135-158). Brasília: Paralelo 15.

Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (2018). Projeto Político Pedagógico. Brasília: SEEDF.

Escolas Transformadoras (2017). O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação. São Paulo: Ashoka e Alana.

Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. de (2008). Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC

Freire, P. (1983). Extensão ou comunicação? (R. D. de Oliveira, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1969)

Freire, P. (1986). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996/2008). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. & Shor, I. (2000). Medo e ousadia - o cotidiano do professor. (A. Lopez, Trad.) São Paulo: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1986)

Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo. Psicologia: Ciência e Profissão, 33(número especial), 66-77.

Gomes, C. A. V. (2013). Direitos humanos e demandas escolares: problematizando a aproximação entre Psicologia e Conselho tutelar. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, 1(1), 131-145.

Gonçalves, M. G. M. (2010). Psicologia, subjetividade e políticas públicas. São Paulo: Cortez.

González, A. M. B. & Castro, E. A. (2016). Direitos humanos, cultura de paz e currículo. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares; C. B. da Costa; C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.). Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico (pp. 31-80). Brasília: Paralelo 15.

Governo do Distrito Federal (2010). Orientações Pedagógicas: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília: SEEDF.

Governo do Distrito Federal (2014). Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF.

Governo do Distrito Federal (2015). Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF. Brasília: SEEDF.

Governo do Distrito Federal (2017). Portaria 561 de dezembro de 2017. Brasília: SEEDF.

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P. & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26 (n. especial), 131-141.

Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. da C. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. Avaliação Psicológica, 10(2), 163-171.

Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D. de & Oliveira, R. D. de (1987). Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.

hooks, b. (2017). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. (M. B. Cipolla, Trad.) 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1994)

Hunt, L. (2009). A invenção dos direitos humanos: uma história. (R. Eichenberg, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras.

Kohan, W. O. (2003). Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica.

Mahoney, A. A., Almeida, L. R. de & Almeida, S. H. V. de (2007). Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. Psicologia da Educação, 24, 1º sem. de 2007, 35-50.

Maia, C. M. F. (2017). Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Maia, C. M. & Maass, M. C. (no prelo). Escolas transformadas e transformadoras: o papel catalisador do design para as novas construções sociais de aprendizagem. inVISIBILIDADES.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Intervenção Institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. Em C. M. Marinho-Araujo & S. F. C. Almeida (Orgs.), Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional, (pp. 83-96). Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. J. N., Penna-Moreira, P. C. B., & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia Escolar no Distrito Federal: história e compromisso com políticas públicas. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Orgs.), Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras (pp. 47-76). Campinas: Alínea.

Martin-Baró, I. (1997). O papel do psicólogo. Estudos de Psicologia, 2 (1), 7-27. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>

Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional compromissos com a educação brasileira. Psicologia Escolar e Educacional, 13 (1), 169-177. Disponível: [dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020)

Martins, P. L. (2013). Experiências pedagógicas inovadoras: valores e a transformação da educação escolar. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Meireles, J., Moreira, A. P. G., Mezzalira, A. S. da C. & Guzzo, R. S. L. (2014). Avaliação psicossocial e desenvolvimento da criança: uma história de vida. Temas em Psicologia, 22(4), 715-724.

Molina, R. de A. M. & Gurgel, C. P. de P. (2013). Dificuldades de escolarização: novo enfoque de atuação profissional. Brasília: Kiron.

Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro (C. E. F. da Silva & J. Sawaya, Trad.) 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO.

Neves, M. M. B. J (2001). A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Newman, F., & Holzman, L. (2002). Lev Vygotsky cientista revolucionário. (M. Bagno, Trad.) São Paulo: Loyola. (Trabalho original publicado em 1993)

Nunes, L. V. (2016). Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF..

Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 9 (3), 648-663.

Oliveira, G. M. de (2015). No descomeço era o verbo: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa da Educação Infantil. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Oliveira, G. M. de (2018). A infância no contexto dos direitos humanos: a criança como sujeito da fala. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares; C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.). Diversidade, cultura, educação e direitos humanos: mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento (pp. 179-200). Brasília: Paralelo 15.

Oliveira, M. K. de, Rego, T. C. & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. Pro-Posições, 17 (2(50)), 119-138.

Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Pacheco, J. (2012). Dicionário de valores. São Paulo: Edições SM.

Pacheco, J. (2014). Aprender em comunidade. São Paulo: Edições SM.

Pacheco, J. (2016). A educação como projeto de corresponsabilização: práticas, saberes e mudança social no século XXI. Entrevista com José Pacheco. Cadernos CIMEAC, 6 (2), 5-14.

Paiva de Paula, I. (2018). Diálogos sobre patologização na formação em psicologia: uma experiência. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Passos, C., Silva, C., Alvim, D. & Pacheco, J. (2017). GAIA Escola: construindo Comunidades de Aprendizagem para um mundo sustentável - Cartilha 1. EcoHabitaré.

Patto, M. H. S. (1984). Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz.

Pedroza, R. L. S. (2014). A formação do professor: possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. Em M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.), A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a Psicologia e a Educação (pp. 327-355). Curitiba: Juruá.

Pedroza, R. L. S. & Chagas, J. C. (2012). Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática. In: Ribeiro, M. R. & Ribeiro, G. (Orgs.). Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares (pp. 221-245). Maceió: EDUFAL.

Pedroza, R. L. S. & Chagas, J. C. (2016). Direitos humanos e o Projeto político-pedagógico. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares; C. B. da Costa; C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.). Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico (pp. 81-116). Brasília: Paralelo 15.

Pedroza, R. L. S. & Maia, C. M. F. (2016). Possibilidades de pensar a relação Psicologia Escolar e políticas educacionais: o caso da extensão universitária. Em H. C. Campos, M. P. R. Souza & M. G. D. Facci (Orgs.), Psicologia e políticas educacionais (pp. 231-249). Natal: EDUFRRN.

Penna-Moreira, P. C. B. (2007). A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as equipes de atendimento/apoio à aprendizagem do Plano Piloto. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Pequeno, M. (2008). O fundamento dos direitos humanos. Em M. de N. T. Zenaide, L. de F. G. Ferreira & A. A. G. Náder (Orgs.), Direitos humanos: capacitação de educadores - volume 1: Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos (pp.23-28). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Peretta, A. A. C. e S., Silva, S. M. C. da, Souza, C. S. de, Oliveira, J. O. de, Barbosa, F. M., Sousa, L. R. de, Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. Psicologia Escolar e Educacional, 18 (2), 293-301. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>

Pulino, L. H. C. Z. (2016a). Diversidade cultural e ambiente escolar. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. da Costa, C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.), Educação e diversidade cultural (pp. 29-78). Brasília: Paralelo 15.

Pulino, L. H. C. Z. (2016b). Tornar-se humano e os direitos humanos. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. da Costa, C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.), Educação em e para os direitos humanos (pp. 125-160). Brasília: Paralelo 15.

Quevedo, T. L. (2014). Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

Rabenhorst, E. R. (2008). O que são Direitos Humanos? Em M. de N. T. Zenaide, L. de F. G. Ferreira & A. A. G. Náder (Orgs.), Direitos humanos: capacitação de educadores - volume 1: Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos (pp.13-22). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Rechtman, R., Castelar, M. & Castro, R. (2013). Ética e Direitos Humanos na formação de profissionais de Psicologia em Salvador - Bahia. Psicologia: Ensino & Formação, 4 (2), 81-99.

Rodino, A. M., Tosi, G., Zenaide, M. N. T. & Fernandez, M. B. (2014). Apresentação. Em A. M. Rodino, G. Tosi, M. N. T. Zenaide & M. B. Fernandez (Orgs.), Cultura e educação em direitos humanos na América Latina (pp.). João Pessoa: Editora da UFPB.

Rosenberg, M. B. (2006). Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. (M. Vilela, Trad.) São Paulo: Ágora.



Sanches, S. G. & Kahhale, E. M. P. (2003). História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. Em A. M. B. Bock (Org.), A perspectiva histórica na formação em psicologia (pp. ). Petrópolis: Vozes.

Senna, S. R. C. M. (2003). Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília-DF.

Silva, M. E. P. da (2006). Burnout: por que sofrem os professores? Estudos e pesquisas em Psicologia, 6 (1), 89-98.

Silva, M. V. O. (2003). Apresentação. Em M. V. de O. Silva, H. de B. C. Rodrigues, L. Camino, P. A. Guareschi, A. L. de S. Castro, G. Ieno Neto & M. do C. Lara (Orgs.). Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos. Comissão Nacional de Direitos Humanos no Conselho Federal de Psicologia. Brasília.

Silva, I. R. & Maciel, D. A. (2014). A escola como contexto de desenvolvimento: contribuições da psicologia escolar e educacional. Em M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.), A Ciência do Desenvolvimento Humano – Desafios para a Psicologia e a Educação (pp. 265-296). Curitiba: Juruá.

Silva, L. A. V. da & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Orientações Pedagógicas: Contribuições para atuação de psicólogos escolares no Distrito Federal. Linhas Críticas, 22 (49), 685-707.

Sousa, J. V. de (2016). Atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. da Costa, C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.), Educação e diversidade cultural (pp. 127-178). Brasília: Paralelo 15.

Sousa, N. H. B. de (2016). Retrospectiva histórica e concepções da educação *em e para* os direitos humanos. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. da Costa, C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.), Educação em e para os direitos humanos (pp. 73-124). Brasília: Paralelo 15.

Sousa Junior, J. G. de (2016). Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. da Costa, C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.), Educação em e para os direitos humanos (pp. 31-72). Brasília: Paralelo 15.

Souza, M. P. R. de (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. Psicologia Escolar e Educacional, 13 (1), 179-182.

Souza, M. P. R. de (2011). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. Em L. de S. Viégas & C. B. Angelucci (Orgs.), Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar (p. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. de, Ramos, C. J. M., Lima, C. P. de, Barbosa, D. R., Calado, V. A. & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. Psicologia da Educação, 38 (1º sem. de 2014), 123-138.

van Stralen, C. J. (2012). *Psicologia Política e Direitos Humanos*. Em A. M. C. Guerra, L. Kind, L. Afonso, M. A. M. Prado (Orgs.), Psicologia Social e Direitos Humanos (pp. 33-44). Belo Horizonte: Artesã.

Vigotski, L. S. (1996). Teoria e método em psicologia. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1927)

Vigotski, L. S. (2003). Psicologia Pedagógica. (C. Schilling, Trad.) Edição comentada. Organização Guilherme Blanck. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1926)

Vigotski, L. S. (sd/2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança anormal. Educação e Pesquisa, 37(4), 861-870.

Viola, S. E. A. & Zenaide, M. N. T. (2010). A produção histórica dos direitos humanos. Em L. F. G. Ferreira, M. N. T. Zenaide & A. A. Dias (Orgs.), Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia (pp. 141-169). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Wanderer, A. & Pedroza, R. L. S. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. Psicologia Escolar e Educacional, 14 (1), 121-129. Disponível: [www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a13.pdf)

Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? Psicologia: Ciência e Profissão, 32 (número especial), 6-17.

Zaneti, I. C. B. B. (2016). Educação ambiental e cidadania planetária. Em L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. da Costa, C. A. Longo & F. L. de Sousa (Orgs.), Educação em e para os direitos humanos (pp. 161-186). Brasília: Paralelo 15.

Zenaide, M. N. T. (2014). A institucionalização da educação em direitos humanos na América Latina. Em A. M. Rodino, G. Tosi, M. N. T. Zenaide & M. B. Fernandez (Orgs.), Cultura e educação em direitos humanos na América Latina (pp. 29-60). João Pessoa: Editora da UFPB.

Zibetti, M. L. T., Pacífico, J. M. & Tamboril, M. I. B. (2016). A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. Em H. C. Campos, M. P. R. Souza & M. G. D. Facci (Orgs.), Psicologia e políticas educacionais (pp. 17-42). Natal: EDUFRN.

## Anexos

### Anexo A: Relato de Vivência Profissional

Em janeiro de 2017 prestei o concurso para Analista de Gestão Educacional - Psicologia, nome do cargo do psicólogo escolar na SEDF. Nesse mesmo ano, iniciei o mestrado na UnB com o desejo de trabalhar com psicólogos escolares da SEDF a questão da Educação em/para os Direitos Humanos, variando entre objetivos e propostas de entrevistas, grupos focais, oficinas, pensando possibilidades de atuação. Ao mesmo tempo, surgiu o (per)curso formativo Escolas em Transição, da EcoHabitaré com José Pacheco. O ano de 2017 foi então um ano de muitas provocações e reflexões sobre o que é a escola, a educação, ser educadora, psicologia escolar e pensar as muitas possibilidades de me tornar psicóloga escolar, especialmente no estágio de prática docente na disciplina de Psicologia Escolar.

Eram muitas as expectativas, muitas idealizações, sem saber nem para qual regional ou tipo de escola que eu iria (infantil ao ensino médio) - ensaiei na imaginação possibilidades encantadoras em diversos contextos e com pessoas diversas (todos imaginários). Lia artigos, capítulos, via falas em congressos e pensava: vou tentar fazer isso quando for psicóloga. Inventava ações a partir de outras leituras e vivências. Eu queria muito ser psicóloga escolar.

E então, em março de 2018 tomei posse na Secretaria de Educação do DF, meu primeiro emprego (as outras experiências profissionais foram todas em estágios ou voluntárias). Fui muito bem acolhida na regional da minha escolha, a coordenadora intermediária das equipes me recebeu, explicou o funcionamento, escolhemos as três escolas para onde eu iria, das escolas que ainda não tinham psicólogo, me levou em cada uma das escolas e me apresentou para minhas colegas de equipe pedagógicas. Nas primeiras semanas acompanhei o trabalho de duas colegas psicólogas em suas escolas, com uma delas participei de encontros/entrevistas com as famílias de estudantes que tinham laudo (a equipe estava chegando esse ano nessa escola do campo) e na outra escola acompanhei a apresentação das três equipes de apoio na coordenação coletiva. Com a outra colega, acompanhei algumas reuniões com famílias e uma reunião com a gestão escolar. Em outro momento, uma terceira colega psicóloga me recebeu e apresentou os testes e outros instrumentos que utilizava em suas avaliações. Tudo isso, sempre acompanhado de muitos relatos de suas experiências profissionais.

A recepção das escolas foi muito positiva, na maior delas, particularmente positiva. O que me fazia pensar “o que será que rola nessa escola?” E “o que eles acham que faz um psicólogo escolar?” “a psicologia escolar é vista como um solucionador dos problemas?”. Junto com aquele sentimento de “uau, a psicologia escolar é importante aqui”

Tendo estudado tanto sobre a história da Psicologia Escolar e sobre as críticas ao modelo médico clínico tradicional, eu sabia bem que o que eu não queria com minha atuação era reproduzir e perpetuar ações que reforçassem um fazer da psicologia escolar que fosse patologizante e medicalizante, individualizante, naturalizador das práticas educacionais tradicionais e dos problemas de aprendizagem. Nesse sentido, acabei adotando uma postura de dizer aos colegas o que eu não fazia - não era clínica, não fazia psicoterapia, dava explicações do PAIQUE (Procedimentos de Avaliação e Intervenção das

Queixas Escolares) dizendo que o atendimento ao aluno era o último passo na queixa escolar... e com o tempo fui vendo que essa postura da negação pode ter colocado alguns obstáculos na criação de vínculo com professores, inclusive para que me procurassem para compartilhar alguma questão em relação aos alunos já que meu trabalho não era o de atendê-los (cl clinicamente?).

Nos primeiros dias chegando nas escolas considero como positiva uma das minhas iniciativas (mas que com as críticas que me fiz das minhas negações, talvez se pudesse voltar atrás tivesse falado diferente): busquei nos momentos de coordenação ir na sala dos professores e me apresentar a quem estivesse lá como a psicóloga que estava começando na escola e pedia que se apresentassem para mim e dissessem como era trabalhar naquela escola em particular, suas vivências positivas e as dificuldades encontradas.

A maior parte dos professores traziam casos de alunos com dificuldades, seja no processo de aprendizagem (e o não saber o que fazer), seja em questões sociais - econômicas e familiares, que lhes traziam sentimentos de impotência, frustração e pena (?). Depois desse compartilhar eu dava uma explicação teórica sobre a história da psicologia escolar e as minhas negativas e que eu gostaria de ser psicóloga institucional, coletiva, relacional - como diz a nossa OP. Acho que se repetisse essa ação hoje, buscaria uma postura mais investigativa sobre o que pensam sobre as possibilidades da psicologia nas escolas e menos depositadora do meu conhecimento teórico de psicologia escolar.

A demanda que mais chega ainda é a da avaliação psicológica. A queixa das dificuldades de aprendizagem, de que a criança tem alguma coisa errada porque ela não está aprendendo - especialmente a dificuldade na alfabetização - e que é esperado que a gente saiba dizer o que é essa coisa errada e talvez como resolvê-la. Seja o problema algum distúrbio/diagnóstico ou “disfunções” emocionais ou comportamentais devido a algum histórico - e aí se espera que o psicólogo encontre a causa e dê alguma solução, a impressão que me vinha era que eu “dar uma olhadinha” no fulano pudesse ser mágico e que depois do meu olhar a criança se ajustaria aos comportamentos esperados. O quanto dava eu tentava resistir a essas “olhadas”.

As contradições de orientações para a atuação das EEAA e da SEEDF também se fazem muito evidentes nesses primeiros meses de trabalho. Primeiramente, o Currículo em Movimento da SEEDF diz que a ação pedagógica se pautará na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural - mas não acredito ter presenciado de fato ainda uma organização pedagógica realmente embasada nessas teorias. A OP das EEAA também é baseada na Psicologia Histórico-Cultural e propõe que acima de tudo nossa atuação seja institucional, que trabalhemos pensando a escola como um todo e visando a melhoria da educação. Pela OP, quando houver a queixa, dificuldades de aprendizagem, por exemplo, primeiramente ela deve ser pensada em âmbito escolar e por último numa avaliação individualizada, quando necessário apenas. Assim, esse é um documento norteador que está coadunado com os avanços da Psicologia Escolar no sentido de não ser uma atuação médico-clínica, patologizante (e medicalizante) e individualizante. No entanto, toda a organização da SEDF ainda nos empurra para um fazer mais clínico, individualizante e patologizante. Para começar, o direito à inclusão - que parece ser

entendido mais só como poder participar da sala de recursos, ter uma turma que não esteja superpopulacionada, umas atividades diferentes e às vezes monitores ou educadores sociais - está sujeito a um laudo médico (graças a Deus tiraram o poder do psicólogo da SEDF laudar deficiência intelectual pois já ouvi falar de buscas ativas de diagnósticos na escola para que a Sala de Recursos tivesse o número necessário de alunos para poder se manter na escola ???) e ao relatório da EEAA. Acompanhei e participei de vários encaminhamentos para serviços de saúde e recebi com minhas equipes vários pedidos de avaliação psicopedagógica vindo de médicos - de pedido de avaliação psicológica, pedagógica, de nível mental (descompasso total esse), de questões emocionais... Transparecendo uma relação bem fragmentada entre saúde e educação. E assim um olhar limitado para o sujeito educando com dificuldades na escolarização.

Esses pedidos todos de avaliações me angustiavam muito, ainda mais com alguns argumentos (que ressoavam em mim como chantagens emocionais) de que era necessário para que a criança tivesse direitos e que a comunidade era pobre então não teria acesso a psicologia de outra forma e afins...

Nos primeiros meses vivi numa dissonância: ser psicóloga escolar era o que eu queria de verdade e ao mesmo tempo, quando me perguntavam se eu estava gostando do trabalho eu dava uma travada, pois de fato eu não estava gostando, não sentia que estava atuando como achava que deveria ser, estava lidando com ter que sustentar que não queria reproduzir a prática que me pediam sem ter um norte concreto de como atuar da forma que acreditava. Agir contra meus ideais da psicologia escolar seria uma forma de me machucar também.

Para essa leva de contratados, graças a Deus, foi pensada uma formação para os ingressantes psicólogos e orientadores educacionais. Para além da preciosidade que era ter um espaço de formação para a atuação como psicólogos na SEDF, o espaço de encontro com outras psicólogas e psicólogos vivendo as mesmas angústias dessa exigência de atuação dissonante com a concepção do que é psicologia escolar foi muito positivo. Poder esvaziar e trocar essas angústias, poder pensar possibilidades, poder criticar o sistema e ver sua voz ressoada na dos outros tem sido muito bom. E também vinha um sentimento positivo em relação ao futuro: uma leva de psicólogos chegando com concepções de atuação contrárias à concepção médico-clínica. Espero que a gente consiga transformar um tico que seja o sistema e não ser engolido por ele... Os temas e discussões propostos nas formações também contribuíram para me fortalecer no meu posicionamento, me tranquilizaram que minhas concepções não eram viagens idealizadas e que devo, sim, ir contra às expectativas psicologizantes, de atuação-avaliação clínica.

No final do recesso de meio de ano encontrei com uma amiga-colega psicóloga (que também é uma das entrevistadas do mestrado), com quem tinha convivido no ano passado como voluntária no núcleo do Escolas em Transição e compartilhei com ela algumas angústias, o fato de não estar gostando (ou me encontrando no) do trabalho, as crises de ansiedade que vivi... e ela me deu alguns conselhos muito sábios, compartilhou algumas das suas vivências. Um deles foi que é necessário achar uma ação em cada escola que nos sustente naquele espaço, algum projeto que nos nutra para dar conta de todas

as outras demandas que não gostamos, não concordamos, que nos sugam. Além de conselhos relacionados ao nosso limite enquanto uma única psicóloga para três escolas e a necessidade de fazermos escolhas e definirmos prioridades...

Não sei o quanto essa fala de estabelecermos ações sustentadoras me impactou, mas sei que iniciei o segundo semestre com mais coragem e mais apropriada de mim mesma e consegui me aventurar a oferecer “intervenções” nas escolas - buscando essa sustentação. Comecei a fazer rodas de leitura dialógica com as crianças da escola rural, mediei oficinas e reflexões com os professores, me autorizei a estar com crianças fazendo atividades lúdicas diversas para escrever contribuições nos relatórios avaliativos (nem cheguei perto de testes, ufa) e fui assim conseguindo estreitar laços e possibilidades nas escolas.

Uma coisa que fiquei pensando é que nos artigos, livros, apresentações de congresso, palestras e afins sobre práticas profissionais em psicologia escolar de diversos grupos não é explorado o caminho, o desbravamento, as frustrações e percalços que aqueles profissionais passaram/viveram até que a experiência apresentada, da forma como foi apresentada pôde se dar. Estou vivendo essa tomada de consciência, de que o primeiro ano vai ser essencialmente a exploração/aberturas de caminhos para projetos que um dia eventualmente possam ser apresentados como práticas consolidadas. Essa tomada de consciência da humildade e da paciência necessárias. De que é necessário plantar sementes, regá-las, adubá-las e com o tempo é que pode ser que tenhamos um árvore frutífera.

Agora, quase no final do ano letivo e de quase um ano como psicóloga escolar na SEDF começo a de fato entender o que vinham me dizendo desde os primeiros dias: a gente precisa viver um ano inteiro na SEDF para conseguir se situar no funcionamento, nas rotinas anuais e nas possibilidades de atuação. Os tempos e espaços de cada escola e da rede de ensino e de cada pessoa lá dentro.

Uma coisa tem ficado cada vez mais evidente para mim. A cada dia confirmo mais que o modelo educacional que temos, essa educação bancária, está fadado ao fracasso. Ainda mais que o meu olhar é sempre puxado para aqueles que menos se adequam, menos são incluídos na escola em seu funcionamento tradicional. Sinto que só quando reconfigurarmos completamente as práticas pedagógicas/escolares, e acredito que o “modelo” das comunidades de aprendizagem é uma ótima possibilidade, é que de fato poderemos vencer os problemas (dificuldades de aprendizagem, questões de disciplina e comportamento, relações mais saudáveis...). Já ouvi muitas queixas por aí da impossibilidade da inclusão por serem muitos alunos e não dá pra preparar uma aula diferente para cada aluno - concordo totalmente. Se o ensino está totalmente centralizado na figura do professor que deposita conhecimentos, realmente é a uma tarefa hercúlea incluir todos os jeitos de aprender e interesse de 20 - 30 alunos... o modelo das comunidades de aprendizagem que pensa o educador como tutor, é pensado para permitir que hajam 30 processos verdadeiramente distintos de ensino-aprendizagem - permite 30 relações realmente acontecendo.

Falamos muito sobre respeitar a história, a singularidade, a subjetividade, o tempo dos educandos, mas a prática concreta desse respeito é muito difícil numa organização pedagógica pensada

para massificar. Vejo que muitas problemáticas só têm como mudar se mudarmos o sistema, se sairmos do modelo de escola tradicional, bancário. Os projetos não podem ser acessórios. Cada uma das crianças precisa ser vista nas suas particularidades, a organização atual não permite isso para todas.

Um dos meus grandes desafios tem sido como pensar numa atuação que seja de fato preventiva e institucional, inserida no cotidiano, me dividindo entre três espaços escolares. Uma das minhas falas “brincando” para colegas nas escolas é de que eles têm “um terço de psicóloga”... A sensação é de estar sempre pegando o bonde andando. De identificar várias necessidades e possibilidades de intervenções, de escutar inúmeras queixas, de vislumbrar possibilidades de ações... e não conseguir pensar numa estruturação de tempo para planejar e executar ações sistemáticas, efetivas... Me sinto um depósito de angústias, queixas e demandas e me angustio por não conseguir dar vazão e seguimento a isso. Juntando a isso minhas dificuldades de organizar as demandas e tarefas do trabalho...

Nesse período de inserção na SEDF e no território do Paranoá/Itapoã (novidade e choque de realidade para quem morou sempre no Plano) tomei conhecimento das reuniões da rede social local do Paranoá e Itapoã, consegui participar de alguns encontros, e na formação rede comunidades de aprendizagem conheci a gerente de uma das UBS e passamos a realizar encontros entre profissionais da estratégia de saúde da família e educação para pensar a educação com base nas ideias das comunidades de aprendizagem e de uma atuação com o Programa de Saúde na Escola mais significativo. Essas experiências me evidenciam cada vez mais a importância do trabalho efetivamente em rede, de conhecer as pessoas que tocam cada serviço e instituição naquele território e articular nossas ações. Conhecer os protocolos e possibilidades de cada serviço... Os trabalhos de ONGs nos arredores, as parcerias possíveis...

Também no território do meu trabalho se encontra a CAP (Comunidade de Aprendizagem do Paranoá), um dos principais motivos da minha escolha por essa regional. Inclusive fica pertinho de uma das “minhas” escolas. No segundo semestre pude fazer algumas visitas lá, além da visita para a entrevista do mestrado, e sempre saio de lá encantada. Escutei de lá também os muitos desafios e dificuldades que tem sido a construção dessa escola e do que não anda tão bem assim com as pessoas lá... Mas. O encantamento fica em ver a relação estabelecida com as crianças, a forma como esse relacionar-se e a execução sistemática e intencional de ações (que deviam ser praxe nas tradicionais também - rodas de conversa diárias, mediação de conflitos...) já tem mostrado seus frutos em tão pouco tempo. Numa oportunidade sentei com um grupo de crianças para elas contarem a vivência dos dispositivos e saí maravilhada. Nunca tinha visto um grupo de crianças tão bem articulado e seguro, olhando pra sua realidade de forma crítica. Sempre saio de lá pensando: como que eu levo isso pras minhas escolas tradicionais??? Como contribuir para as relações com as crianças serem respeitadas e que elas tenham espaço de fala, escuta e expressão? Como sensibilizar? Como trazer essas práticas? Como, como, como?

Enfim, tenho construído uma relação boa com minhas parceiras de trabalho e acho que uns dos melhores elogios/feedbacks que pude ouvir nesse tempinho foi ser reconhecida como uma psicóloga

escolar com visão de atuação mais institucional e de que eu tenho um olhar para o pedagógico, em contraponto com psicólogas de olhar e atuação clínicos.

Tenho um caminho árduo ainda para conseguir concretizar, materializar minhas visões e minhas ideias. Sinto muito medo mesmo de escorregar numa atuação que é tudo o que venho criticando. Constantemente me pego refletindo o porquê de uma fala minha assim ou assado. Tenho medo de iniciar processos de avaliação e cair na lógica medicalizante, patologizante... mas preciso construir processos avaliativos e interventivos que sejam formativos e propulsores de desenvolvimento - como achar esse caminho? Quero promover uma cultura de não violência nas escolas - como fazer isso ao mesmo tempo promovendo os conflitos como espaços ricos de aprendizagem e desenvolvimento? Quero trabalhar com desenvolvimento socioemocional - vai ser só para bonito ou isso será vivido? Como fazer isso sem cair no ajustamento emocional? Como? Como? Como?

Um pouco do mapeamento que pude fazer das escolas:

- formações capengas dos professores... além da questão do número muito grande de contratos temporários que para mim é baratear a contratação de professores efetivos - e os conflitos que vêm dessas duas categorias de professores. Além disso, muitos não queriam estar nessa profissão...

- impressão de que muitos não sabem o que é uma criança... Atividades lúdicas, brincadeiras para puxar aprendizagem e desenvolvimento não são o principal...

- práticas muito tradicionais, crianças sentadinhas fazendo tarefa no papel (essa é a expectativa, pelo menos, e sofrem quando a criança fica correndo e brincando)

- muito sofrimento por conta dos históricos de vida e família das crianças

- das queixas sobre as famílias eu percebi duas categorias: 1) famílias que são negligentes, não acompanham as crianças, até em questão de higiene, que dirá nos processos de aprendizagem; 2) o contrário famílias superprotetoras, que não dão limites (criança o "reizinho" da casa), regras fracas, pouco claras... Essas crianças dando muito problema de comportamento e etc.

- algumas turmas têm questão de bullying, brigas e etc. - e é super atravessado pelo racismo (principalmente), machismo, outros preconceitos sociais.

- já apareceram casos de cutting no 5o ano

- discursos muito medicalizantes ("fulano tem que ter alguma coisa") e nisso uns mea culpa e falta de intervenções consistentes para cada caso de crianças (com ou sem diagnósticos)

- MUITO adoecimento de professores (tem um tanto readaptado, que não pode ter contato mais com crianças) - e também adoecimento e conflitos por conta da falta de gestão democrática (verdadeira)

- gestões mais centralizadoras, pouco democráticas

- tem algum problema, alunos são mandados para a direção/supervisão/coordenação

- a inclusão escolar é um pouco questionável... (A coisa do estar no espaço escolar apenas e umas atividades diferentes)

- casos de repetência crônica e nisso processos de evasão (escola não fazendo sentido)



- o afetivo é meio ignorado (maior parte não sabe lidar com o emocional) - e por não se falar de, não trabalhar o emocional... reatividade dos alunos nos desentendimentos (brigas e agressões), e também os casos de cutting que tão aparecendo...

- casos de abusos sexuais e a falta de preparo para lidar e encaminhar (muitas vezes emocional, ou de não querer se envolver judicialmente), além do não falar sobre questões de sexualidade

Mas tá... O que eu estou fazendo nas escolas... É engraçado que é até difícil de dizer exatamente...

Mais concretamente visitei algumas turmas (às vezes com a desculpa de olhar alunos especiais), fiz umas entrevistas mais informais com professores, participei dos conselhos de classe (tomando coragem aos poucos pra fazer intervenções nas falas...), participei de reuniões de pais, festividades (pra me vincular e participar desse cotidiano), já acompanhei avaliações pedagógicas que as pedagogas da equipe fazem, já participei de entrevistas com algumas famílias (anamnese, aff!), e já me angustiei até o céu com as demandas de avaliação psicológica de alunos com dificuldade de aprendizagem (até pq não quero aplicar testes que não é minha linha de compreensão de desenvolvimento mas tenho que aprender e estruturar uma forma de avaliar mais histórico cultural - quando necessário - pq é um empurra empurra de culpados...)

Já fiz uns acolhimentos eventuais de alunos e também de professores. E fazendo contato com a gestão, coordenação, pra ver possibilidades de propor alguma ação de formação continuada ou até de qualidade de vida no trabalho

Isso da organização dos tempos é algo que eu tô vendo que preciso muito mas que tenho que aprender a como fazer... E aprender a escolher prioridades, saber que não dou conta de todas as demandas, ainda mais ao mesmo tempo.

### **Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A psicologia escolar e a educação em/para os direitos humanos: a atuação de psicólogos a partir do olhar das Comunidades de Aprendizagem”, de responsabilidade de Carolina Bauchspiess, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a atuação de psicólogos escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir do referencial da educação em/para direitos humanos e das comunidades de aprendizagem. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista gravada em áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone xxx ou pelo e-mail xxx.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatórios escritos e/ou encontro para apresentação da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### Anexo C: Roteiro de Entrevista

Nome:

CRE de atuação:

Níveis das escolas em que atua:

O que é educação para você? Para o que ela serve? E o que é uma escola? Para que ela serve? O que é psicologia escolar para você? Qual o objetivo da existência de um psicólogo escolar numa escola?

Você poderia me contar sobre sua trajetória de formação e de atuação profissional com a psicologia? Como você veio a tornar-se psicóloga escolar? Há quanto tempo você é psicóloga escolar? Há quanto tempo na SEDF? Como você descreveria sua atuação? Que atividades você faz? Como isso aparece em cada uma das escolas em que atua? Qual atividade é mais prazerosa pra você? Você percebe os impactos da sua atuação? Quais são eles?

Como você descreveria a proposta das comunidades de aprendizagem?  
Como se deu o seu envolvimento com a iniciativa das comunidades de aprendizagem?  
Após o contato com as ideias das comunidades de aprendizagem, você acha que sua atuação nas escolas mudou de alguma forma?  
Qual a função do psicólogo escolar numa escola em que o projeto pedagógico seja o das comunidades de aprendizagem? E no processo de transição e/ou formação desse espaço educativo? Você percebe diferenças entre as escolas que tem buscado atuar em relação às práticas das comunidades pedagógicas e as que não se pautam por essa proposta? E semelhanças?

Pensando a organização e políticas educacionais da SEDF, das escolas e das propostas do SEAA, quais são os desafios e quais são as oportunidades para a atuação do psicólogo nas escolas?  
E pensando especificamente na atuação da psicologia escolar nas propostas das comunidades de aprendizagem quais os desafios e quais as oportunidades?

Para você, o que são os direitos humanos, o que eles significam? Para você, o que é educação em e para os direitos humanos? Você percebe essas questões nas escolas em que atua? E na sua atuação eles aparecem de alguma forma?  
Existe algum projeto e/ou atividade nas escolas que você trabalha para promover educação em/para os direitos humanos? Esse tema aparece no cotidiano escolar?