

Diálogos interdisciplinares em Psicologia e Educação

Maria Fernanda Diogo
Organizadora

Diálogos Interdisciplinares em Psicologia e Educação

**Maria Fernanda Diogo
(Organizadora)**

**Diálogos Interdisciplinares em
Psicologia e Educação**

Copyright © Autoras e autores

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

Maria Fernanda Diogo [Org.]

Diálogos interdisciplinares em Psicologia e Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 220p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0944-9 [Digital]

1. Interdisciplinaridade 2. Psicologia. 3. Educação. 4. Alteridade. I. Título.

CDD – 150/370

Arte da capa: Mariah Fraga Ferreira da Silva

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Dedicatória

Dedicamos essa obra ao professor Adriano Henrique Nuernberg, um dos fundadores do LAPEE, que nos deixou um legado pessoal e acadêmico pleno em amorosidade, dedicação e comprometimento em prol da psicologia e dos direitos das pessoas com deficiência.

Prefácio

Ângela Soligo
(Unicamp)

Quando aos 24 anos iniciei na docência universitária, jovem, inexperiente, mas cheia de sonhos e projetos, assumi a disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem consciente de que a Psicologia que eu entendia como importante no contexto escolar era uma Psicologia para e com a escola, que abordasse as questões de ensino-aprendizagem, da convivência escolar democrática, entre outras, em perspectiva cultural, contextual, relacional. Leitora de Raquel Guzzo, Maria Helena Patto, Sérgio Leite, buscava referências e práticas que fossem formadoras e emancipadoras dessa Psicologia. Tarefa nada fácil, em 1980, quando tudo estava no começo, sendo tecido, experimentado. Ah, se tivéssemos um abecedário como este **“Diálogos interdisciplinares em psicologia e educação”** que se apresenta hoje, com verbetes ricamente analisados, que nos situa nas questões relevantes para pensar a interface Psicologia e escola e sua imbricação na dinâmica social e histórica. Certamente teríamos um ponto de partida organizado, em perspectiva reflexiva e crítica.

É, portanto, com enorme prazer que recebi o convite para prefaciar esta obra, e com profundo senso de responsabilidade face à sua relevância para a Psicologia Escolar e para a Educação. Difícil tarefa, encontrar os fios para tecer esse texto, fios que conduziriam a leitora, o leitor aos capítulos que viriam. Optei então por destacar dois importantes episódios da nossa história recente. O primeiro deles foi a aprovação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de serviços de Psicologia e Serviço Social na rede básica de

educação pública, para atuarem em equipes multidisciplinares, em consonância com as políticas educacionais locais e Projetos Pedagógicos das escolas.

Essa lei, fruto de uma luta das duas categorias por sua aprovação e, no momento, por sua regulamentação nos estados e municípios, tem uma longa história de mais de 20 anos, e está suportada por 50 anos de estudos e pesquisas no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Foram décadas de trabalhos que se propuseram a desconstruir a ideia corrente de uma clínica para/na escola, de que os “males” da escola seriam ou estariam nos alunos e suas famílias. Para entender que a escola, como instituição do Estado, não paira protegida/alienada da dinâmica social, faz parte dessa dinâmica, está circunscrita às políticas de Estado, produz e reproduz as desigualdades sociais e as violências e preconceitos presentes em nossa sociedade, assim como promove desenvolvimento, aprendizagens, autonomia, no contexto das contradições que, como descreveu Gramsci¹, caracterizam a escola e a sociedade².

Nessa dimensão histórico-crítica, destaco neste livro os verbetes “Psicologia escolar e educacional”, “Licenciatura em Psicologia”, “Direitos das crianças e adolescentes”, que situam com maestria a Psicologia Escolar em sua relação com os tempos e princípios que a constituem.

Pensando as subjetividades constituídas na relação entre as pessoas, com a cultura, o espaço, o tempo, a dinâmica social, a Psicologia Escolar tem trilhado necessários caminhos, na perspectiva da atuação na/com a escola, para promoção dos processos de ensino-aprendizagem em perspectiva inclusiva e emancipadora³; do acompanhamento dos processos de

¹ GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. 9.ed., vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

² PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 5.ed. São Paulo: IPUSP, 2022.

³ FACCI, M.; ANACHE, A.; Caldas, R. *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2021.

desenvolvimento dos estudantes⁴; do apoio e promoção do trabalho e formação continuada de docentes e gestoras/escolares⁵; da relação escola-família⁶.

Nessa direção, merecem atenção os verbetes “Comunidade”, “Território”, “Infância”, “Juventude”, “Liberdade”, “Obutchénie”, “Zona de desenvolvimento proximal”, “Queixa escolar”, “Sentido e significado”, “Formação de Professores”.

Esses verbetes e suas análises montam um preciso cenário da complexidade de temas, questões e dilemas presentes na escola, não de forma pretensamente neutra, mas situando sua significação nos distintos contextos educativos e sociais. Destaco entre eles o conceito de “obutchénie”, inicialmente proposto por Vigogiski, pouco explorado no campo escolar, mas de significação central para os processos educativos uma vez que, alicerçado em uma relação dialética ensino-aprendizagem, coloca em evidência não apenas a atividade do aluno, seu esforço em aprender (ênfaticamente na perspectiva escolanovista), mas a atividade e intencionalidade do ensino e o papel da/do professora/or como organizadora/or e mediadora/or do processo. Em um tempo de desvalorização do trabalho docente, de investimentos e políticas educacionais contraditórias, que aproximam demais e perigosamente a relação público-privado, enfatizar a centralidade do trabalho docente é não somente necessário; é urgente.

Destaco ainda os conceitos de território, comunidade, que evidenciam a estreita relação entre o que acontece na escola e seu entorno e as gentes que o compõem. Nesses verbetes, compreendemos o sentido de uma pedagogia que se constitua a

⁴ GUZZO, R. (org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. 1.ed. Campinas: Átomo Alínea, 2014.

⁵ BORUCHOVITCH, E.; AZZI, R.; SOLIGO, Â. (org.). *Temas em Psicologia educacional: contribuições para a formação de professores*. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

⁶ FREITAS, F. *A relação escola e família: análise de uma política em construção*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2016.

partir de seu povo, de nossas culturas e experiências concretas, encarnadas, como nos ensinou Paulo Freire⁷.

O segundo episódio não é um fato isolado, embora assim tenha sido tratado recentemente. Trata-se dos ataques externos às escolas ocorridos neste ano de 2023. Segundo o relatório “Ataques de violência extrema em escolas do Brasil: causas e caminhos”⁸, do total de 36 ataques extremos ocorridos desde 2001, mais da metade aconteceram nos últimos 10 meses. Mas pensar a violência no contexto educativo/escolar não pode se limitar aos ataques extremos, embora o aumento assustador desses episódios nos impõe refletir sobre a dimensão cultural e social, sobre o avanço de pensamentos neofacistas, e da violência naturalizada que se espalha pelo país. É necessário também refletir sobre as microviolências, sobre as práticas racistas, machistas, capacitistas, LGBTQIA+fóbicas e muitas incivildades que estão presentes no cotidiano da escola, no conjunto das relações e como violência institucional. E escola não é neutra, reflete e se manifesta a partir das experiências sociais, e precisa ser pensada na complexidade e nas contradições que carrega e reproduz.

Nessa perspectiva, destaco os verbetes “branquitude”, “alteridade”, “capacitismo”, “homofobia”, “racismo”, “transgressão”, “medicalização”, “violência”, que nos remetem a essa escola viva, corporificada, sentida e, com frequência, sofrida. Pensar a Psicologia Escolar e suas contribuições para a Educação, portanto, impõe buscar, a partir de nossos conhecimentos, formas de promover reflexão, desnaturalização, estranhamentos que tragam inquietude e desejo de outros possíveis, do difícil caminho em contramão. Por dentro, juntas.

Mas se a escola é esse lugar do conflito silenciado, recalcado, vivido ferozmente e amansado no discurso, é também lugar de encontro, de desenvolvimento, de afetos. É esse espaço que a

⁷ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

⁸ <https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>

muitos propicia conhecer histórias diversas, elementos culturais emancipadores, saberes que instigam, que encontram o desejo. E nesse lugar do desejo, encerro com um verbete que expressa a escola que queremos, pela qual lutamos: “acolhimento”.

Campinas, 05 de dezembro de 2023.

Sumário

- 17 A... de Apresentação**
Maria Fernanda Diogo
- 19 Acolhimento**
Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
Denise Cord
- 25 Acontecimento**
André Strappazon
Michele Fernandes Gonçalves
- 31 Alteridade**
Apoliana Regina Groff
- 39 Branquitude**
Lia Vainer Schucman
- 47 Capacitismo**
Marivete Gesser
Pamela Block
- 55 Comunidade**
Leandro Castro Oltramari
- 61 Direitos das Crianças e Adolescentes**
Iramaia Ranai Gallerani
Rudinei Luiz Beltrame
- 67 Educação Midiática**
Raquel de Barros Pinto Miguel

- 71 Formação de Professores**
Leandro Castro Ultramari
- 77 Gênero**
Raquel de Barros Pinto Miguel
- 83 Homofobia**
Emerson Vicente-Cruz
- 93 Infância**
Rogério Machado Rosa
- Juventude**
- 101** Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
Raquel de Barros Pinto Miguel
- 107 Liberdade**
André Luiz Strappazon
Iacã Machado Macerata
Tatiana Minchoni
- 115 Licenciatura em Psicologia**
Marta Corrêa de Moraes
- 123 Medicalização**
Juliana Silva Lopes
Denise Cord
- 133 Norma/Normalizar/Normalização**
Juliana Silva Lopes
Juliana Cavalcante Marinho Paiva
- 141 Obutchénie [Обучение]**
Maria Fernanda Diogo

- 149 Psicologia Escolar e Educacional**
Lígia Carvalho Libâneo
Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
- 157 Queixa Escolar**
Matheus Eduardo Rodrigues Martins
- 165 Racismo**
Lia Vainer Schucman
Monica Mendes Gonçalves
- 173 Sentido e Significado**
Maria Fernanda Diogo
- 181 Território**
João Eduardo Martins Junior
Neiva de Assis
- 187 Transgressão**
Rudinei Luiz Beltrame
- 191 Universidade**
Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
- 197 Violência**
Apoliana Regina Groff
Marta Corrêa de Moraes
Rogério Machado Rosa
- 205 Zona de Desenvolvimento Próximo, Imediato ou Iminente**
Andrea Vieira Zanella
Maria Fernanda Diogo
- 215 Sobre as Autoras e os Autores**

A... de Apresentação

Maria Fernanda Diogo

Não quero faca, nem queijo.

Quero a fome.

(Adélia Prado)

Este livro de verbetes é uma produção do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O grupo foi criado em 2011 e reúne docentes, técnicos/as e estudantes de graduação e pós-graduação da UFSC.

Os caminhos trilhados pelos/as pesquisadores e pesquisadoras do grupo se estruturam em ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da psicologia escolar e educacional crítica. Os estudos do LAPEE debatem os processos educativos e de escolarização nas suas múltiplas dimensões e estão organizados em 3 linhas de pesquisa: Processos formativos em diferentes contextos educativos; Educação inclusiva, interseccionalidade e territórios; e Medicalização, desigualdades e processos educativos.

O campo educacional é complexo e multifacetado. Para melhor compreendê-lo, o LAPEE aproximou-se de parceiros/as e grupos de pesquisa que estudam outros campos do conhecimento. Em um encontro de estudos, nasceu a ideia de construirmos esta obra, estabelecendo diálogos interdisciplinares entre a psicologia e a educação. Cada autor ou autora escolheu e apresentou os verbetes desde a sua ótica singular e a perspectiva crítica deu coesão ao empreendimento. No cenário contemporâneo pululam discursos naturalizantes que desconsideram por completo os aspectos sócio-

históricos constituintes do humano – os verbetes aqui dispostos vão na contramão dessa perspectiva reducionista, compreendendo seus objetos do conhecimento como sínteses de múltiplas determinações.

Buscamos na obra criar a fome descrita por Adélia Prado na epígrafe desta apresentação. Cada um dos verbetes expôs uma temática ou conceito, identificou alguns autores/as que a discutem, descortinou possíveis caminhos para trabalhos e pesquisas, debateu pontos de vista, abriu perspectivas de estudo. Desejamos que os/as leitores/as sintam a necessidade de aprofundar saberes nos temas aqui tratados. Que a fome se instale, instigante, provocativa, desafiadora.

Boa leitura!

Acolhimento

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
Denise Cord

O acolhimento é um conceito tradicionalmente reconhecido no campo do conhecimento da psicologia. No entanto, entre os anos de 2020 e 2022, o impacto da doença provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), no mundo, fez com que esse termo ganhasse representatividade em diferentes frentes de atuação profissional, inclusive em escolar e educacional.

A adoção de medidas sanitárias e epidemiológicas para mitigar a disseminação da SARS-CoV-2, bem como para evitar hospitalizações e óbitos em decorrência dos efeitos mais severos da doença, provocou mudanças significativas no modo de trabalho de atores educacionais, famílias e estudantes (Organização Mundial de Saúde, 2020). Em 2020, por meio de diferentes dispositivos legais, autorizou-se a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (TICs), além da flexibilização dos calendários escolares, desde que as horas mínimas exigidas para cada modalidade de ensino fossem cumpridas.

Em meio às questões epidemiológicas constavam agora os desafios de instaurar novos processos educacionais. As escolas assumiram a responsabilidade de manter a qualidade dos processos de formação dos estudantes, incluindo a garantia de aulas remotas e atividades de apoio durante esse período de crise sanitária.

Considerando o esforço institucional para oferecer processos formativos e pedagógicos de qualidade aos estudantes, o termo “acolhimento” ganhou destaque nos espaços educacionais. Muitas

instituições escolares adotaram iniciativas e propostas para oferecer espaços acolhedores aos alunos. Devido à natureza polissêmica do termo, o objetivo deste verbete é discutir o conceito de acolhimento, no campo da psicologia, como um princípio educativo das instituições escolares.

O acesso à educação é amplamente discutido no cenário político e científico no mundo. Entendido como um direito de todo cidadão, investir massivamente na entrada de alunos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, requer a proposição de políticas e a manutenção de uma estrutura educacional equânime, diversa e inclusiva para todos que fazem parte desses espaços. Quando esse acesso é oferecido, o apoio à inserção e à participação dos alunos nas diferentes vivências escolares torna-se um princípio fundamental.

Apresentar a dimensão do princípio educativo para a concepção do acolhimento é evidenciar a importância de desenvolver e fortalecer a integração da comunidade escolar, a fim de oferecer uma formação capaz de produzir respostas às necessidades locais, regionais e nacionais. A constituição desse princípio é pautada na defesa de uma cultura escolar cooperativa, que fortaleça os vínculos e as trajetórias de todos os atores que constituem esses espaços. Para tanto, é necessário investir na convivência pelo bem comum, respeitando e valorizando a diversidade como um elemento garantidor de um ambiente saudável e potente. Sob essa perspectiva, compreender as institucionalidades escolares junto à comunidade educativa possibilita a construção da concepção de acolhimento como parte dos processos educacionais.

No campo da Psicologia, o conceito de acolhimento pode assumir diversos matizes. Na interface com a Educação, as produções científicas da área associam essa discussão aos estudos pertinentes às vivências dos estudantes, às transições comuns em suas trajetórias e aos impactos na saúde dos escolares (Anselmo; Dias-Santos; Feitosa, 2022). Entretanto, os debates realizados até o momento ainda materializam o acolhimento por meio de ações pontuais e iniciativas isoladas de atores educativos, sem uma

articulação com as políticas institucionais das escolas. Nesse sentido, faz-se necessário nomear o acolhimento como um princípio educativo capaz de garantir o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Ao considerar o acolhimento como princípio educativo, é necessário definir esse conceito de forma a instrumentalizar psicólogos(as) escolares e educacionais em suas análises e intervenções. Para tanto, é preciso que se compreenda o acolhimento como um termo afiliado ao campo da Educação, com uma diferenciação clara da sua significação em outros campos, como a saúde e a assistência social. Essa afiliação requer uma análise cuidadosa dos elementos que compõem o conceito de acolhimento no contexto educacional, bem como uma reflexão sobre o papel dos diversos atores envolvidos no processo educativo. Ademais, é importante considerar a relação entre acolhimento e outros princípios educativos, como a inclusão e a equidade, para compreender como o acolhimento pode contribuir para uma educação mais justa e democrática. Nesse sentido, a definição de acolhimento como princípio educativo deve ser embasada em uma reflexão teórica que permita sua aplicação prática de forma consistente e efetiva.

Partindo de uma perspectiva dialético-crítica de educação e psicologia, pode-se afirmar que a concepção de acolhimento em educação é resultado da síntese entre a materialidade do campo educativo e o conjunto de símbolos que também o caracterizam. Essa materialidade compreende as estruturas físicas, a organização curricular, a oferta de atividades e certificados, entre outros aspectos que compõem o espaço educativo. Já a dimensão simbólica diz respeito às relações interpessoais, aos valores, às representações sociais e culturais, bem como às práticas educativas que permeiam o cotidiano escolar.

A relação entre a materialidade do campo educacional e os símbolos que o caracterizam é fundamental para compreender a prática pedagógica e a construção de sentido pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, autores como Paulo Freire

(1987) destacam a importância da leitura crítica da realidade, ou seja, a capacidade de compreender as relações de poder e as contradições presentes na sociedade e na educação, para a construção de uma prática pedagógica transformadora. Vygotsky (2001), por sua vez, enfatiza a importância da mediação simbólica na construção do conhecimento, ou seja, o papel dos signos e dos símbolos na mediação da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Dessa forma, a concepção de acolhimento pode ser entendida como uma síntese entre a materialidade do campo educacional e os símbolos que o caracterizam a partir da prática pedagógica, da relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e das suas diferentes perspectivas e papéis sociais exercidas ao longo da vida escolar. Assim, o acolhimento em educação se torna uma questão complexa e multifacetada, que demanda a compreensão da interação entre diversos fatores, desde a infraestrutura das instituições até as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos.

Considerando essa perspectiva crítica, pode-se afirmar que o processo de acolhimento em educação é uma atividade de mediação de processos educativos, que envolve a comunicação e o compartilhamento de significados entre os escolares. Nesse sentido, para que o conceito de acolhimento possa operar efetivamente em uma comunidade escolar, é necessário estabelecer mecanismos de mapeamento e comunicação das significações elaboradas por esses sujeitos em seus diferentes papéis sociais.

Acolher em educação implica, portanto, em sustentar um campo de tensão e disputa que caracteriza a elaboração e vivência de novas significações para e no coletivo. Esse processo envolve a publicização e o reconhecimento de vozes, corpos e ideias dissonantes, que contribuem para a construção de uma cultura escolar mais diversa e inclusiva. Nesse sentido, o acolhimento pode ser compreendido como uma prática de resistência aos processos de homogeneização e exclusão presentes nas instituições educativas. Não se trata, portanto, de criar espaços de apaziguamento pela escuta unilateral da síntese subjetiva, psico(lógica), mas de torná-la signo no e do diálogo

institucional e material, transversalizado cotidianamente por divergências e inconclusões.

Em síntese, acolher como princípio educativo implica projetar e exigir mediações que promovam a circulação de conteúdos entre os elementos da relação. Mais do que simplesmente escutar e criar espaços de intervenção, que funcionam como moratória para a expressão de desencontros e dificuldades no desenvolvimento dos distintos papéis pelos agentes do processo educativo, implica transformar as práticas educativas para que estas possam promover a construção coletiva de significados, a resolução de conflitos e a construção de relações mais justas e solidárias entre todos os envolvidos no processo educativo.

Acolher em educação implica ocupar lugares de disputa por recursos materiais e simbólicos que viabilizem a gestão e a vivência de um cotidiano escolar pautado por este princípio, ou seja, que esta seja a ação e a reflexão pretendida, avaliada, reeditada a cada passo, em cada projeto aprovado. Acolher exige coerência teórico-metodológica e ética. É necessário reconhecer que não há saídas fáceis ou rápidas para as questões complexas que envolvem o acolhimento em educação. Para isso, é preciso apoiá-la em um conjunto de indicações e soluções que não dependam da capacidade de resiliência dos sujeitos, de suas condições socioeconômicas ou de sua etnia. Pois não há saída, pelo menos não enquanto escapatória, atalho, forma de não ser afetado. Acolher em educação exige este re(conhecimento), e só assim será educativo. As questões que fundamentam ações, com tal intencionalidade, precisam ser históricas, no sentido epistêmico do termo, mas também vivenciais. Abranger passado, presente e futuro. Do sujeito. Da instituição. Do sujeito e da instituição. Dos agentes em relação com a sociedade e suas leis. Entre agentes que se reconhecem sociais e históricos. E humanos. E, que só o são enquanto parte de um sistema mais amplo, global, planetário.

Trata-se de uma pretensão, de uma aposta em Psicologia e em Educação, vinculada à dinamização, equacionamento, ação, frente a questões que se caracterizam como objetos de investigação em

ambos os campos há décadas, e que ainda demandam compreensão e intervenção neles: estigmatização e exclusão (racismo, misoginia, xenofobia, lgbtqia+fobia, capacitismo, dentre outras), sofrimento psíquico grave, dificuldades de ensino-aprendizagem; fracasso laboral e escolar. Como tal, vai exigir atualizações e novos desenvolvimentos teórico-técnicos. Nessas perspectivas, que revisitemos nossas epistemologias de base. Que nos projetemos enquanto profissionais, juntamente com as mudanças que precisam ser alcançadas.

Referências

ANSELMO, M. R.; SANTOS, D.; FEITOSA, L. R. C. Entrelugares para o acolhimento no ensino superior: Breve reflexão acerca do estado da arte. *In*: SILVA, C. A.; FERNANDES, A. G. N. (org.). **Psicologia escolar e educacional: ensaios da dimensão prática e da pesquisa**, p. 63-79, Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 01 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global research on Coronavirus disease (COVID-19)**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov/>. Acesso em: 01 abr. 2023.

Acontecimento

André Strappazon
Michele Fernandes Gonçalves

Pode-se extrair da filosofia de Espinosa (2015), que a existência se configura como um conjunto de relações de força entre os corpos, tecidas em um infinito movimento de composição e decomposição. Tudo o que existe se combina, produzindo interações que se transformam continuamente, tudo está inscrito em um curso transicional e só o que é passível de repetição é a própria diferença, o devir¹ de todas as coisas: o que o filósofo denominou *natureza*. Cada ser, cada ente e cada gesto são dotados da capacidade de diferir, porque estão inscritos em uma trama de conexões sem fim nem começo. É nesse eterno movimento que o *acontecimento* tem lugar.

Gilles Deleuze, talvez, tenha sido um dos filósofos que mais trabalhou com esse conceito. Uma das passagens de *Lógica do Sentido* diz:

Deste gosto e deste desejo, nada muda de uma certa maneira, salvo uma mudança de vontade, uma espécie de salto no próprio lugar de todo o corpo que troca sua vontade orgânica por uma vontade espiritual, que quer agora não exatamente o que acontece, mas alguma coisa *no* que acontece, alguma

¹ Deleuze e Guattari (2012) compreendem o devir como uma zona de indiferenciação: um lugar onde o “vir a ser” está ativado como potência, ou seja, onde já não se pode distinguir uma forma, apenas movimentar-se *entre*, na vizinhança das formas. Nas palavras dos autores “devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, extrair partículas entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (*Ibid.*, p. 67).

coisa a vir de conformidade ao que acontece, segundo as leis de uma obscura conformidade humorística: o Acontecimento (Deleuze, 1974, p. 83).

O excerto dá pistas de que o acontecimento não está na combinação das coisas, mas se inicia nessa combinação. É nela que algo se compõe e, dessa composição, outro algo se extrai, se produz – é esse movimento que caracteriza o acontecimento. Ele se coloca nesse lugar instável entre o geral e o particular: não o “todo” do que passa, mas “algo” naquilo que passa e modifica um “estado de coisas” – um corpo, um fenômeno, uma materialidade. Ele é a potência de combinação e recombinação constantes, efetuada de maneira singular. O que do infinito se revela enquanto parte, o que do intensivo² se coloca como expressão possível, como extensão³. Não “a coisa em si”, mas sua atualização⁴ permanente em um “estado” particular.

² Para Deleuze (2018), o intensivo, ou a intensidade, é um plano de forças que engendra e dispara a sensibilidade. Esse disparo acontece sempre a partir do encontro com algo que, por causar um estranhamento não reconhecível à percepção, a violenta. Em outras palavras, o intensivo é o que ainda não encontrou lugar no plano da expressão e que, justamente por isso, ao não poder ser reconhecido como algo já sabido, já dado, produz, na percepção, um estranhamento. Esse estranhamento é a condição para que uma experiência primeira das coisas, ainda não acessível à cognição, possa ocorrer. O autor nomeia essa experiência como *experiência real*.

³ A extensão é concebida por Deleuze (2018), como a forma adquirida pela intensidade após irromper como materialidade e ser elaborada pela percepção que cria, para ela, um modo possível de ser reconhecida. Ela é a maneira como a sensibilidade vê-se capaz de apreender o estranhamento causado à percepção pela intensidade. Em outras palavras, a extensão é a intensidade tornada visível, atualizada. Essa atualização é nomeada pelo autor como *experiência possível*, na medida em que ela é aquela que a percepção acessa como reconhecimento, como cognição, posso elaboração.

⁴ Para Deleuze, tudo o que existe, em seus variados graus de existência, é composto de atuais e virtuais. O atual é “a individualidade constituída” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 177), o que aparece, a forma que apresenta a constância necessária para se fazer visível. Em outras palavras, o que as coisas “são”. Já o virtual é o que as coisas “podem ser”, o que, nelas, conserva uma potência intensiva (ou seja, ainda não sabida, mas sentida) de realidade, pronta a se atualizar como singularidade.

O acontecimento “existe” apenas no momento em que encarna uma atualização: em um indivíduo, uma pessoa, um ente, uma composição específica da matéria – aquilo que encontra o corpo e provoca uma ferida. Mas ele começa, como virtualidade, muito antes de ganhar essa “existência material”, quando não é nem pessoal nem impessoal, nem geral nem particular, mas pré-individual, ainda não circunscrito na expressão, nos contornos de “algo”, nem na imagem ou na palavra que o possam elaborar. Antes do acontecimento existe o caos, uma “infinidade de mundos possíveis dos quais apenas um é selecionado” (Cardoso Filho, 2011, p. 155). É essa própria seleção, única a cada vez, que o constitui.

O corpo é, assim, sua superfície de passagem, a extensão vibrátil onde “singularidades comunicantes efetivamente liberadas dos limites dos indivíduos e das pessoas” (Deleuze, 1974, p. 153) *acontecem*. O corpo dá lugar ao acontecimento apenas como “contorno e esplendor” (*Ibid.*), carregando da “profundidade das coisas” (*Ibid.*) apenas uma marca no espaço-tempo que se apresenta como duração expressiva. O corpo se torna o intérprete do seu próprio acontecimento, vibrando e ressoando no que Deleuze (1974) nomeou *contra efetuação*. Sendo mais do que apenas *o que* acontece; sendo “algo” presente *no que* acontece e que passa a dizer respeito ao corpo *onde* acontece – “o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (Deleuze, 1974, p. 152), o acontecimento é uma espécie de “tornar-se digno” (*Ibid.*, p. 83) do que passa a esse corpo, não em sua generalidade estabelecida, mas em sua especificidade imanente. Ser digno “disso que acontece”, portanto, é inserir-se no devir que festeja o acontecimento como um “eterno vir-a-ser”, extraindo, dele, a centelha de todas as coisas.

As virtualidades podem ser entendidas como modos de existência inacabados que habitam todas as coisas como gérmenes de porvir, possibilitando-as a extensão de suas formas, a criação de outras formas, o movimento constante do “vir a ser”. Elas são tudo o que rodeia o atual possibilitando-o aparecer daquela maneira, mas que não possuem a constância necessária para perdurar no tempo perceptível, a não ser na forma de uma *atualização*. A atualização, assim, é a transformação do virtual em atual.

Ao elaborar o acontecimento em sua rede filosófica, Deleuze toma a história de Joe Bousquet, um combatente cujos ferimentos de guerra tornam-se “a mais pessoal relação com uma ferida” (*Ibid.*, p. 151). Essa ferida, para o pensador, é o acontecimento, e sobre ele o próprio Bousquet escreverá: “Tudo estava no lugar nos acontecimentos de minha vida antes que eu os fizesse meus; e vivê-los é me ver tentado a me igualar a eles como se não devessem ter senão de mim o que têm de melhor e de perfeito” (Bousquet, 1955, p. 103 *apud* Deleuze, 1974, p. 151)⁵.

Assumindo essa ferida como sua, o combatente não atribui a culpa de sua dor a alguém, a alguma causalidade. E a isso Deleuze (*ibid.*, p. 154) interroga: “Que quer dizer então querer o acontecimento? Será que é aceitar a guerra [...], o ferimento e a morte quando chegam?”. O próprio filósofo contesta a afirmação contida nessa pergunta ao dizer que a aceitação, na forma da resignação, não é mais que uma das tantas figuras do ressentimento e que, portanto, aceitar o acontecimento como ferida não é resignar-se nela, nem a ressentir, mas travar uma “guerra contra a guerra” (*Ibid.*) – uma contra efetuação. Em outras palavras, fazer com que esse corpo tome para si a vida que lhe corresponde na crista mesma de seu acontecimento. Essa ferida contra efetuada no corpo, esse acontecimento em forma de ferida carrega consigo uma parte de todas as feridas que marcam todos os corpos, reunidas em uma série única de eventos que produzem os contornos de uma singularidade. Nas palavras de Deleuze (1974, p. 156):

É no ponto móvel e preciso em que todos os acontecimentos se reúnem em um só que opera a transmutação: o ponto em que a morte se volta contra a própria morte, em que o morrer é como a destituição da morte, em que a impessoalidade do morrer não marca mais somente o momento em que me perco fora de mim, mas a figura que toma a vida mais singular para substituir a mim.

⁵ O texto original de Bousquet não está traduzido para o português.

Querer o acontecimento é reconhecê-lo como passagem intensiva que abala e transforma. Isso não significa, como vimos, aceitá-lo como resignação, mas captar sua verdade aparente e extrair, dela, não a transformação em si, mas o reconhecimento de que tudo transita em um jogo inevitável entre o "vir-a-ser" e o "deixar-de-ser". Assumir o acontecimento para além da resignação – como a fluidez que provoca um novo nascimento – implica a decisão de uma ausência: a do plano das moralidades que, ao tentar tudo aprisionar, cria a falsa percepção de um mundo estável a ser alcançado. Essa percepção apenas tem a função de modificar e tornar irrelevante, passível de ser sensivelmente ignorada, uma outra percepção, talvez uma percepção "primeira" das coisas: a de que tudo já está a fugir, e sempre a fugir, assim que se materializa no "é". O entendimento de que esse "é" é portador de uma contingência instantânea e, portanto, incapturável para além do momento exato em que "acontece" é de difícil aceitação, porque implica o fato de que o nanosegundo subsequente à afirmação já mudou a própria afirmação, tornando-a, em alguma medida, "inexata" para os padrões fixados da razão – aberta ao *porvir*.

É justamente essa aceitação – do acontecimento como transformação e interrupção de uma relação representacional com o "mundo" – que delinea a ruptura necessária no plano moral, tornando possível a fluidez ontológica revelada pela diferença. Essa fluidez pode ser pensada na relação com o terceiro gênero da ética em Espinosa: aquele que nos conduz a nos ocuparmos com a vida sem necessidade de pensar e temer a morte. Em outras palavras, ela é o abandono, nem que fugaz, da sensação e da ideia de finitude rumo a uma espécie de "eternidade imanente". O risco daí advindo é o de assumir a retirada de si do lugar histórico e hierárquico do sujeito da moral e do dever, quase sempre abrigado do intempestivo por territórios que lhe são familiares.

Querer o acontecimento como combinação de forças que emergem na multiplicidade e repousam em um corpo como marca expressiva; assumir a vida e tomar para si o sentido que em suas marcas se produz e que, em um mecanismo de retroalimentação,

também as produz; compreender a fração da eternidade, a substância infinita que todo acontecimento carrega; e não mais temer a morte, pois que é a vida que agora toma o corpo como figura singular, como combinação daquilo que não termina. Isso não significa ir contra a “natureza” – em seu sentido espinosista –, mas extrair dela, o conhecimento que, com sua ajuda, “aumenta a existência para os lados”, em intensidades inequívocas. Do contrário, sobra-nos apenas aquela sensação de que, enquanto tentamos controlar o “é” das coisas, nada acontece, e ele – o “é” – passa mais rápido que nós, levando um pouco de nosso infinito.

Referências

CARDOSO FILHO, C. A. **Ceticismo e ingenuidade: a problematização da subjetividade no pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, G.; PARNET, C. O atual e o virtual. *In: Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998, n.p. Disponível em: https://antropologiassociativa.files.wordpress.com/2010/06/deleuze_1996_o-atual-e-o-virtual_bookchapt.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Editora USP, 2015. [Obra original publicada em 1677].

Alteridade

Apoliana Regina Groff

O Outro está aí! O Outro como condição para a nossa existência. O Outro em cada um/a de nós. O Outro com o qual nos relacionamos e com o qual temos nossa vida alterada em cada encontro. Na relação com o Outro, conhecidos e desconhecidos, na rua, na escola, na família, nossa existência é interrogada. A alteridade trata-se, portanto, de uma experiência questionadora daquilo que pensamos e, ao mesmo tempo, como vivemos o que pensamos na relação com o Outro. Uma experiência produtora do vir a ser à medida em que o Outro constitui a nossa existência, forçando o rompimento com a lógica da mesmidade. A alteridade é um acontecimento entre corpos. Por isso, não é possível falar sobre alteridade direcionando o olhar para o Outro. Interessa, antes, perguntar pelo olhar que olha e que ao olhar marca o Outro com suas certezas prontas, com sua vontade de identidade e unidade.

A afirmação de que o Outro está aí, nos coloca a reponsabilidade ética em falar menos sobre o Outro e mais com o Outro, sensível aos afetos que nos atravessam em cada encontro. Falar com o Outro, desfazendo o lugar da pergunta pelo outro para quem sabe, desnaturalizar e duvidar dos pensamentos e palavras que dizem do Outro, sem a experiência com o Outro (Larrosa, 2009; Skliar, 2011a). Desterritorializar o lugar confortável da mesmidade, do olhar que procura a congruência, a normalidade, que deseja que o Outro seja como nós, ou ao contrário, seja nossa completa negação como forma de afirmar uma vez mais a identidade de quem observa, fala, avalia, escreve. É possível desfazermos olhares que mancham o Outro?

Como quebrar a fortaleza dos nossos conceitos sobre o Outro? Como afirmar a alteridade?

Existir é um acontecimento sempre aberto, é parte da contingência da vida e do seu devir com o Outro. O que pensamos e sentimos não está fixado a uma unidade irremediável. Existimos enquanto corpos que se constituem nos encontros com o Outro, marcados pelos afetos de que são capazes (Spinoza, 2009). Compreender a existência como esta singularidade mutante, como este estar sendo em cada encontro, abre brechas para uma experiência outra com a produção da vida, das relações sociais e educativas, o que implica nos relacionarmos com o Outro e com nós mesmos/as também de outros modos, pois nenhum saber prévio sobre o Outro pode abarcar a experiência da alteridade:

El estar siendo es un acontecimiento de la alteridad que quita de nuestras bocas las palabras habituales, las frases precisas, la gramaticalidad correcta. Nos inhibe, como mismidad, a decir qué es o qué no es el otro, qué es o qué no es su identidad. [...] Estar siendo es el acontecimiento imprevisto que nos obliga a pensar más en 'nuestro' ser, en nuestra identidad, que en el ser del otro, que en su identidad. Nos obliga a fragmentarnos nosotros mismos, a quitarnos de encima aquel tiempo y aquella temporalidad en que el otro era, podía ser, debía ser, no podía ser, un artificio mímico de la mismidad (Skliar, 2011a, p. 39).

Por outro lado, vivemos cotidianamente a disputa pela nomeação do Outro que nos é supostamente estranho ou anormal, mais do que a possibilidade do encontro com este Outro. O que está entre o contato dos corpos, a relação de alteridade, não adentra, em muitas situações, a ordem do discurso sobre o Outro, seja nos discursos habituais, seja na produção de conhecimentos em psicologia como em educação. Há uma dificuldade em falar do encontro, em dizer a diferença que ali se produz, justamente porque no encontro estamos nós e o Outro. Portanto, a alteridade nos convoca a olhar para o Outro em nós, o que do Outro nos perturba, como o Outro nos afeta, quais afetos fazem balançar as nossas certezas teóricas, técnicas e políticas.

Sustentar a diferença produzida nos encontros com o Outro, requer um trabalho ético, estético e político com a linguagem, pois a partir das suas possibilidades e do modo como a utilizamos, revela-se a dificuldade em dizer a diferença, em dizer o movimento, em expressar o estar sendo. Temos uma experiência de aprendizagem com a linguagem que limita o que podemos ver e dizer numa relação com o Outro, pois estamos quase sempre autoreferenciados/as. A linguagem predominante nas nossas relações com o Outro tem sido aquela que produz enunciados que congelam, em detrimento de enunciados moventes. Há diferentes intensidades na linguagem, diferentes modos de concretizá-la em nossos dizeres sobre o Outro e sobre nós mesmos/as. Ela pode ser escrava da permanência, da norma, da explicação unicausal, ela pode acionar binarismos e eliminar a vida que pulsa em seu devir, como também, pode liberar a vida, sua multiplicidade e polissemia, ampliando o mundo. Não há, neste sentido, um uso equipolente da linguagem, pois ela se efetua sempre em meio a relações de poder, sendo produto de contextos históricos e culturais. Assim, a linguagem tem a sua potência, basta saber, o que pode cada signo que ela cria? Que tipo de linguagem liber(t)a possibilidades de vida? Qual linguagem positiva a alteridade?

O que nos preocupa em relação à linguagem que intenta dizer sobre o Outro não são necessariamente as características gramaticais e sintáticas que a envolvem, mas o plano ético-político que a constitui enquanto uma prática social. Nos preocupa o que as palavras dizem sobre o mundo, os sentidos que são instituídos, as realidades que são criadas. Portanto, pensar e escrever sobre a alteridade implica polemizar as relações de poder e de saber envolvidas nos modos como:

nombramos lo que vemos y cómo vemos lo que nombramos, cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, cómo normativizamos o desnormativizamos nuestro modo de dar un sentido al mundo y a nosotros mismos, en suma cómo pensamos, cómo actuamos y cómo vivimos (Larrosa, 2001, p. 73).

A linguagem está no plano das práticas e não é um meio neutro para expressar, nomear e dar sentidos à concretude sensível da relação com o Outro. A linguagem opera na trama das relações sociais, políticas, históricas e culturais que a constitui e que nos constitui, produzindo efeitos nos atos de olhar, pensar e sentir. A concepção que temos do uso da linguagem e a experiência que construímos com ela, afeta não só o modo como nomeamos o mundo, mas também, como sentimos as coisas que nos acontecem. Por isso, oferecer a palavra alteridade, exige problematizar a vontade de duração, fixação, estabilidade da linguagem e sua correspondência com as coisas e acontecimentos da vida, para pensar uma linguagem desde a experiência com a linguagem e desde a potência da linguagem que surge desta experiência (Larrosa, 2002; 2009). A experiência como “el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (Larrosa, 2003, p.5) e; experiência como aquilo que podemos nos tornar quando exercitamos uma reflexão sobre nosso lugar no mundo, sobre o nosso encontro com o Outro, ao reconhecermos o que nos afeta e o poder que temos de afetar e agir em direção ao que nos potencializa, individual e coletivamente, para a vida (Spinoza, 2009).

Há uma multiplicidade de formas de relação com a linguagem e do que elas podem no campo da produção discursiva e seus efeitos na fabricação de verdades sobre nós e sobre o Outro. Quando falamos de uma linguagem específica da experiência, estamos demarcando a possibilidade de uma linguagem que abre modos inventivos de existência com o Outro. Uma linguagem desde a experiência nos provoca a:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar

a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Nestes gestos de paragem que nos expõe sensivelmente às coisas do mundo e que ampliam a nossa capacidade de expansão e composição, podem emergir formas outras de relação com o Outro e com os afetos produzidos nos encontros. Um modo de relação com o Outro que suspende a pressa em dizer, em nomear, em afirmar o que pensamos, o que somos, o que vemos; que suspende a pressa em dizer o que o Outro é, deve ser, pode ser; que expõe a temporalidade e espacialidade daquilo que está no meio, entre os corpos e que só encontra passagem quando abdicamos dos discursos prontos, universais e genéricos. Deste modo, as diferentes experiências com a linguagem, incluindo a linguagem da experiência, fabricam e ficionam a realidade possibilitando a produção de sentidos sobre alteridade. Há experiências reificadoras do Outro e das relações por meio da linguagem. Modos de enunciar que expressam um olhar monológico sobre a vida, que capturam e condensam tudo em uma só voz, buscando o consenso e violentando a diferença. Contudo, este tipo de trabalho com a linguagem “[...] es una relación de uno consigo mismo, sin implicar la transformación de uno mismo desde la relación de alteridad” (Skliar; Téllez, 2008, p. 115).

Por isso, a aposta é na produção de uma linguagem com o Outro que tenha como potência o devir e a dialogia da existência. Uma linguagem ética que:

no quiere definir, no quiere diagnosticar, no quiere etiquetar, no quiere decir ‘cómo son las cosas’. Más bien, y aquí viene quizá lo interesante, es una lengua (una escritura, una literatura) que intenta nombrar ‘lo que hay en las cosas’. Noten esa diferencia de acento, [...]: la diferencia entre lo que una cosa ‘es’ y lo que ‘hay’ al interior de una cosa (Larrosa; Skliar, 2005, s/p).

Uma linguagem, então, descomprometida com a vontade de definir sempre como as coisas são, mas que procura dizer o que há nas coisas, o que há entre eu e o Outro, pois é aí que alteridade está,

na diferença como relação e não como característica do Outro. Entendemos que uma leitura que abarca o que existe aí, reconhece, sobretudo, a dialogia do mundo, a multiplicidade e o dever de cada corpo. E, um uso da linguagem que expressa o sentido da relação com o Outro a partir do que há, requer de nós a máxima responsabilidade como produtores/as do Outro, isto é, o posicionamento de nossos corpos na linguagem, nossa implicação no ato de ler e dizer aquilo que nos afeta.

Assim, a provocação de uma linguagem desde a experiência da alteridade está em “sentir e pensar o que nos acontece quando certas palavras são pronunciadas, quando somos nós que pronunciamos essas palavras” (Skliar, 2011b, p. 6). O desafio está em nos ocuparmos com o que nos chega como discurso da norma e com o modo como enunciamos, em especial, a relação com o Outro. Há, neste sentido, a necessidade de olharmos para o lugar que assumimos para dizer algo, em especial, como produtores/as de conhecimentos e práticas em psicologia. Sobre isso, Skliar (2013) aponta para alguns lugares da enunciação: um lugar de distanciamento ou suposta neutralidade onde algumas coisas são invisibilizadas e, por não se falar delas, passam como se não existissem; um lugar em que se fala de algo, mas somente como tematização, ou seja, há um tema a ser falado (pobreza, violência, diversidade); um lugar em que se fala de alguém como objeto do nosso discurso (a criança, o adolescente, a mulher, dentre outros); um lugar em que se fala do Outro como uma segunda objetificação, uma fala atravessada pela norma (o aluno, o delinquente, a professora) e; um lugar em que se fala com o Outro, e que talvez seja um dos únicos lugares em que o Outro realmente está aí. Deste modo, há lugares de enunciação diferentes em cada experiência com a linguagem para dizer a alteridade. Há uma experiência em que se jogam modos de enunciar massificadores, que leem o mundo e os sujeitos por meio de uma linguagem monológica. Há modos de enunciar excludentes dos multiplanos que envolvem os acontecimentos da vida. Há um lugar da enunciação em que o Outro é normatizado e normalizado desde ideias-força que

ganham vida nas relações imanentes entre linguagens econômicas, jurídicas, educativas, estatísticas, psicológicas, ancoradas em saberes especializados onde o Outro aparece como um tema a ser falado e como objeto daqueles que sabem.

O que tencionamos diante destas possibilidades de experiências com a linguagem, é fazer surgir uma linguagem ética que intenta significar o encontro e não o Outro, pois trata-se de garantir que o Outro exista aí, como Outro e não como espelho de nós mesmos/as. A alteridade é uma experiência compositiva, por isso, é preciso alterar a linguagem (Larrosa; Skliar, 2005) e alterar nossos corpos para afirmar a diferença. Alteridade, uma experiência vinculada àquilo que nos passa, que nos altera, que coloca em dúvida quem somos na relação com o Outro. Por isso, uma linguagem que mantém a suspeita sobre nós mesmos/as e que não reduza o Outro àquilo que pensamos, vemos e sentimos é necessária se desejamos existir com e na diferença, eis o que o acontecimento da alteridade pode rebelar.

Referências

- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. (19), p. 20-28, 2002.
- LARROSA, J. Experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *In: Serie Encuentros y Seminarios: La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2003.
- LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. *In: SKLIAR, C.; LARROSA, J., Experiencia y alteridad en educación*. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 13-44.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Entre literatura y pedagogía**. Una conversación, 2005. Disponível em: http://www.academia.edu/4253283/Entre_pedagog%C3%ADa_y_literatura_con_Jorge_Larrosa/.

SKLIAR, C. **Y si el otro no estuviera ahí?** Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011a.

SKLIAR, C. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado:** Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011b.

SKLIAR, C. **Educación a todos significa educar a cualquiera y a cada uno:** sobre la singularidad y la pluralidad en educación, 2013.

Acesso em: <http://www.the.uma.es/noticia/ver/id/25/>.

SKLIAR, C.; TÉLLEZ, M. **Conmover la educación:** ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

SPINOZA, B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Branquitude

Lia Vainer Schucman

A branquitude é uma posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis - colonialismo - onde sujeitos brancos foram sistematicamente beneficiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. A branquitude é, portanto, uma estrutura de poder concreta em que as desigualdades raciais se ancoram.

Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais da branquitude é o nó conceitual que está no centro do debate público sobre o tema. Ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é estático e tampouco algo estabelecido pelo mundo “natural” da genética ou da biologia. A branquitude precisa ser considerada como uma posição de sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis nos contextos do colonialismo. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram.

O livro *Black Reconstruction in America* (1935), de Du Bois é referência para entender a branquitude. O autor negro norte-americano apresenta uma dinâmica que entrelaça as categorias de raça, classe e status, demonstrando que a aceitação do racismo e filiação na categoria racial “branca” pela classe trabalhadora de imigrantes do Leste e Sul da Europa, que ao chegarem nos E.U.A não eram considerados totalmente brancos, foi uma forma de se

apropriar de benefícios da classe dominante e se diferenciar dos escravizados recém libertos. Du Bois nomeou este lugar de prestígio da brancura de “salário público e psicológico”, que resultavam em acessos a bens materiais e simbólicos, que os negros não podiam compartilhar. Ou seja, os brancos trabalhadores, ao aceitarem a raça como um divisor dessa classe se aproximavam dos brancos de todas as outras classes sociais, dividindo com estes os mesmos acessos a lugares públicos, o mesmo direito a voto e, portanto, o *status* dado à branquitude.

No nível material, os trabalhadores brancos podiam monopolizar recursos econômicos, sociais e estatais. No nível psicológico, todos os trabalhadores brancos, particularmente os brancos trabalhadores nas margens econômicas ou sociais, foram fornecidos com um "salário" inesgotável na forma de status social, capital simbólico e distinção dos negros, que a adoção da supremacia branca proporcionou. Assim, ao adotarem as crenças e práticas racistas do grupo dominante os trabalhadores do Sul e do Leste da Europa foram capazes de se livrar do estigma de ocupar uma identidade racial mediana entre brancos e negros. As recompensas materiais da brancura foram substanciais para trabalhadores imigrantes e a adesão da branquitude concedeu aos trabalhadores pobres uma mobilidade social na estrutura de classes, que garantiu para as próximas gerações a “entrada” no grupo de brancos e, então, a capacidade de acumular e transferir riquezas

Desta forma, a ideia de que a branquitude é um lugar de valor e uma posição em que os sujeitos que as ocupam recebem e distribuem benefícios simbólicos e materiais, apenas por pertencerem a este grupo social, foi construída por Du Bois, permanecendo até hoje como o maior legado do autor para o que na década de 1990, foi nomeado como “estudos críticos sobre a branquitude” (*critical whiteness studies*). Apesar de os Estados Unidos serem pioneiros nos estudos sobre branquitude, encontramos produções acadêmicas sobre essa temática na Inglaterra, na África do Sul, na Austrália e no Brasil.

Edith Piza (2002) e Ruth Frankenberg (2004) argumentam que, na identidade racial branca, normatividade que se concretiza diariamente através da falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado, a brancura, neste caso, é vista pelos próprios sujeitos brancos como algo “natural” e “normal”, estabelecendo a ideia de quem tem raça e etnia são os “outros” racializados, no caso do Brasil, negros e indígenas.

Outros fatores relacionados à branquitude são os privilégios materiais que os brancos têm em relação aos não brancos. Isso significa que ser branco produz cotidianamente situações de vantagem em relação aos não brancos. Diferentes pesquisas demonstram que há para os brancos mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego, à transferência de riqueza herdada entre as gerações, à segurança pública e principalmente o acesso ao sistema de justiça. No Brasil, tais dados são evidentes em diferentes pesquisas de cunho quantitativo e qualitativo. A literatura dos estudos raciais demonstra a presença e a persistência das desigualdades raciais e da situação subalternizada de negros e indígenas em relação aos brancos na sociedade brasileira, um olhar focado nos brancos demonstra as vantagens que eles adquirem no que diz respeito ao acesso à educação, à saúde, ao emprego, à moradia e às diferentes formas de bem-estar social.

Aqui, cabe ressaltar que os privilégios que os brancos recebem em relação aos negros já foram interpretados por diferentes discursos sociológicos como um fator relacionado apenas à condição de classe em que os negros foram inseridos após o regime escravagista, bem como à condição de ambiência com a natureza que os indígenas brasileiros têm como modo de vida. Contudo, vale dizer que os estudos de desigualdades raciais demonstram como o racismo no Brasil faz com que esta estrutura de desigualdade racial permaneça. Os brancos têm vantagens tanto com a opressão racial quanto com o racismo, pois são os mecanismos racistas que fazem com que a população branca tenha vantagem no preenchimento das posições da estrutura de classes

que comportam privilégios materiais e simbólicos mais desejados. Além disso, os brancos têm privilégios menos concretos, mas que são fundamentais no que se refere ao sentimento e à constituição da identidade dos indivíduos, tais como honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação.

Assim, na sociedade brasileira, os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem. Nos classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso e outros atributos. A concepção estética e subjetiva da branquitude é, dessa maneira, supervalorizada em relação às identidades raciais não brancas⁶, o que acarreta a falsa ideia de que a superioridade constitui um dos traços característicos da branquitude⁷.

O argumento de que a branquitude foi construída socio-historicamente como uma posição racial de superioridade é tese unificadora de diferentes teóricos⁸. Nesse sentido, é importante frisar que não necessariamente os sujeitos brancos se sentem superiores aos não brancos, trata-se de uma crítica direcionada à significação da branquitude como o lugar racial da falsa ideia de superioridade⁹. Assim, os brancos obtêm e distribuem entre si benefícios simbólicos em razão dessa pertença, mesmo que involuntariamente.

Sob este enfoque, Peggy McIntosh (1989) argumenta que a ideia de privilégio é essencial para a compreensão da branquitude, e estes não são percebidos pelos sujeitos que os obtêm, pois as

⁶ SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, V. (org.). *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363-386.

⁷ Consultar (Fanon, 1980).

⁸ A exemplo de (Britzman, 2004; Hage, 2004; Bento, 2002; Lourenço, 2008; Schucman, 2014).

⁹ STEYN, M. Novos matizes da "branquitude": a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, V. (org.). *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.

sociedades ocidentais ainda são, em sua maioria, sociedades eurocêntricas e, por isso, tendem a ser “monoculturais”, ou seja, a constituição de uma determinada perspectiva sobre o mundo que se baseia centralmente nos padrões culturais dos grupos dominantes, mantendo uma visão única sobre as formas de viver e ser no mundo, que não permite que os sujeitos consigam perceber sua singularidade e seu próprio fechamento. “O monoculturalismo, como toda forma de ‘sistema-único de visão’, é cego à sua própria especificidade cultural. Ele não consegue perceber a si mesmo.” Ele confunde seus particularismos com neutralidade.

De que forma e como os sujeitos brancos agem para que estes privilégios sejam mantidos e perpetuados? Ou o que faz com que grande parcela da sociedade tenha estes privilégios e não os perceba. Maria Aparecida Bento (2002) argumenta que os brancos, em nossa sociedade, agem por um mecanismo que ela denomina de *pactos narcísicos*, alianças inconscientes, intergrupais, caracterizadas pela ambiguidade, e, no tocante ao racismo, pela negação do problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política do negro, no universo social. Assim, a branquitude é “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (Bento, 2002, p.5).

Os estudos críticos sobre branquitude demonstram que, como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de vantagens ou desvantagens relativos tais como classe, gênero, nacionalidade, no caso do Brasil as regiões e estados em que as pessoas estão, porém estes não apagam o privilégio racial branco, mas o modulam ou modificam-no. Ainda, é preciso pensá-la como produto da história e como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco,

É preciso pensar que os parâmetros citados como características da identidade racial branca produzem significados,

sentidos e formas de agir e de se movimentar no mundo, diferentes em cada sujeito branco, ao passo que cada sujeito percebe de forma diferente cada um destes aspectos, cada sujeito se *torna* branco e exerce o poder da branquitude de uma maneira, entrecruzando sempre com outros aspectos relacionados à classe, gênero, história de vida, dentre outros.

A branquitude é produto da história. Ela é o resultado do racismo e da dominação colonial persistente. Em um mundo no qual o racismo e a dominação não estivessem presentes a branquitude deixaria de existir, dando espaço para outras localizações sociais. Somente com uma sociedade realmente igualitária, a brancura da pele passaria a ser apenas uma característica fenotípica, e não um lugar de poder.

Referências

BENTO, M. A.; CARONE, I. (org.). **Psicologia Social do Racismo** 2a. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BRITZMAN, D. A diferença e tom menor: algumas modulações da história, da memória e da comunidade. In: WARE, V. (org.). **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo**. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FRANKENBERG, R. **White women, race masters**: The social construction of whiteness. USA: University of Minnesota, 1999.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma Branquitude não marcada. In: WARE, V. (org.). **Branquitude, identidade branca e**

multiculturalismo. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

HAGE, G. A “Ásia” e a crise da branquitude no mundo ocidental. In: WARE, V. (org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 139-160.

MCINTOSH, P. **Interactive Phases of Curricular and Personal Revision with Regard to Race**. Stone Centre: Wellesley, 1989.

PIZA, E. Porta de vidro: uma entrada para branquitude. In: I. CARONE, I.; BENTO, M. A. (org.). **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 59-90.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, V. (org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363-386.

Capacitismo

Marivete Gesser

Pamela Block

O capacitismo¹ é um termo que vem sendo amplamente estudado por diversos autores ao redor do mundo. No cenário internacional, destacamos os trabalhos de Campbell (2001, 2009), Wolbring (2008), Taylor (2017), Nario-Redmond (2019) e Brown (2020). No cenário brasileiro, destacamos Mello (2016, 2020), Dias (2013), Gesser (2019, 2020), Ivanovich e Gesser (2020).

O capacitismo foi o termo escolhido por ativistas da deficiência para nomear a opressão vivenciada por pessoas com deficiência que são posicionadas como incapazes, por terem corpos que desviam de um padrão normativo, socialmente estabelecido. Esse padrão é produzido com base no ideal de sujeito moderno, representado pelo homem branco, do norte global, cisheterossexual, tipificado pelo conhecimento moderno/colonial como totalmente capaz. O capacitismo é uma categoria muito importante para ser considerada nas pesquisas e práticas relacionadas a deficiência, uma vez que ele opera como uma rede que atravessa e constitui as formas como são estabelecidos os tempos, os espaços e as formas de se estabelecer relações na sociedade.

O capacitismo tem sido considerado um elemento basilar na produção das barreiras presentes nos diversos contextos sociais, à

¹ Capacitismo é a tradução da palavra em inglês *ableism*. Para maiores informações sobre a decisão pela utilização deste termo, em detrimento do termo “deficientismo”, que deriva da palavra “disablism”, sugiro a leitura de Mello (2016).

medida que estes contextos têm sido construídos com base em um padrão corponormativo (Gesser; Block; Leite, 2023). Assim, o capacitismo é uma categoria fundamental para o entendimento do porquê, apesar de termos uma das mais avançadas legislações do mundo no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência (Maior, 2017), muitas pesquisas no campo da deficiência têm apontado que ainda há muitas barreiras que obstaculizam a participação social das pessoas com deficiência (Luiz, 2023, Paiva, 2023, Ivanovich & Gesser, 2020, De Mozzi, 2020). Com base na lógica capacitista, constrói-se uma escada ao invés de uma rampa, estabelece-se um tempo padrão para a aplicação de uma prova, difundem-se as informações sem considerar que algumas pessoas vão precisar que elas estejam disponíveis em diferentes formatos para quem, por exemplo, utiliza libras ou leitores de tela.

Outra característica do capacitismo é que ele é fortemente sustentado pelo modelo médico da deficiência, que entendemos como um efeito da colonialidade do saber e do poder². Esse modelo tem como base os binômios norma/desvio, típico/atípico, saudável/doente. A partir dele, a deficiência é caracterizada como uma tragédia pessoal (Oliver, 1990), decorrente de impedimentos de origem orgânica. Há um entendimento de que a pessoa com deficiência é passiva e entendida como um “fardo” social que implica em gastos com reabilitação ou demanda ações de caridade. Ademais, a premissa do modelo médico da deficiência é a de que é o sujeito que deve se adequar à sociedade e não o contrário. Assim, as ações voltadas às pessoas com deficiência tendem a ficar circunscritas à busca de tratamentos voltados à “correção do corpo deficiente a qualquer custo” e, se isso não for possível, a práticas que corroboram a segregação, tal como aponta Lanna Júnior (2010). Dessa forma, o capacitismo produz a dispersão das pessoas com deficiência (Campbell, 2009; Taylor, 2017), que concentram suas

² Para saber mais sobre a colonialidade do saber, recomendamos Grosfoguel (2016) e, sobre a colonialidade do poder, Quijano (2005).

ações na busca por soluções médicas ao invés de lutar pela remoção das barreiras que obstaculizam a participação social.

Inspiradas no pensamento das autoras do feminismo negro, que destacam a importância de se visibilizar a opressão de raça para que se possa denunciá-la e fomentar a luta antirracista (Akotirene, 2018; Ribeiro, 2019), acreditamos na potência de se visibilizar o capacitismo e seus efeitos na vida das pessoas com deficiência. Dessa forma, é possível mobilizar coalizões para o fortalecimento da luta anticapacitista, necessária e urgente para a produção de fissuras nos modos normativos de se relacionar com a deficiência (Gesser; Block; Mello, 2020).

A partir do diálogo com autoras como Campbell (2009), Taylor (2017) e Wolbring (2008), Gesser, Block e Mello (2020) têm argumentado que o capacitismo tem um caráter estrutural e interseccional, uma vez que está presente e é reproduzido em diversas instituições sociais e afeta em diferente medida pessoas marcadas por múltiplas intersecções. Nessa direção, embora os efeitos do capacitismo sejam muito mais experienciados pelas pessoas com deficiência, as autoras destacam que ele afeta também outros grupos tais como mulheres, pessoas negras, pessoas do sul global, e todas aquelas pessoas que desviam do ideal normativo. Essas são patologizadas e lidas como menos capazes.

McRuer (2006) e Kafer (2013) têm apontado que as normas estabelecidas acerca do que é um corpo capaz são produtoras do capacitismo, à medida que fomentam a construção e manutenção das inúmeras barreiras sociais. Situar o capacitismo como decorrente das normas complexifica a luta anticapacitista, pois implica direcioná-la para o rompimento com as relações de poder que são basilares delas. Também implica em visibilizar o privilégio que pessoas com corpos normativos têm em contextos que não foram pensados para proporcionar o acolhimento de pessoas com corporalidades múltiplas e diversas.

É possível afirmar que o capacitismo é fundamental para a manutenção e até para o fortalecimento do sistema capitalista neoliberal. O sistema capitalista precisa de corpos capazes

(produtivos, eficientes, independentes, não doentes), para se reproduzir, tal como apresentam os estudos de (Mello, 2020; McRuer, 2021; Gesser; Zirbel; Luiz, 2022). Além disso, a lógica capacitista, em dissonância ao que vem sendo apontado pelos estudos da deficiência, tende a centrar, no sujeito e na sua família, a responsabilidade pelo seu acesso, enfraquecendo as lutas das pessoas com deficiência pela oferta de insumos, produtos e serviços de suporte de que necessitam, as quais a partir dessa lógica devem ser buscadas no mercado. Assim, o capacitismo fortalece as políticas neoliberais, pois ao situar a deficiência como um problema individual, decorrente do desvio do que é considerado típico da espécie, deslegitima a luta, pelas pessoas com deficiência e suas famílias, por serviços, suportes, apoios para tornar o contexto social mais acessível, de modo a garantir a participação de pessoas com corpos plurais, desobrigando o Estado a fornecê-los (Gesser; Zirbel; Luiz, 2022).

A relação entre o capacitismo e o neoliberalismo fica muito explícita, por exemplo, no âmbito da educação superior. Nishida (2016) argumenta que as universidades, cada vez mais, operam na lógica da hiperprodutividade, sendo que os acadêmicos são avaliados com base no valor financeiro de seu trabalho e em suas capacidades de cumprir o que é esperado deles. Essa expectativa da academia neoliberal é materializada por meio do processo de mensuração do valor de alguém como acadêmico.

Ainda sobre o capacitismo, Gesser (2019), a partir do diálogo com Butler (2015) e Mello (2016), considera que esse tende a corroborar para a produção de vulnerabilidades. A autora desenvolve o argumento destacando que a organização dos contextos sociais tem se dado com base em normas capacitistas, as quais tornam determinadas vidas ininteligíveis, fomentando a produção de uma condição de precariedade da vida e produção de relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ou patologizantes dos corpos. Como efeito dos enquadramentos da deficiência baseados em normas capacitistas, a autora destaca: a) a responsabilização das pessoas com deficiência pela sua condição; b) a construção de

estratégias direcionadas à adequação dos corpos às normas que tornam possível o reconhecimento destes como humanos; c) a manutenção das hierarquias entre corpos com diferentes capacidades com base nas normas; e d) a emergência de uma condição precária, produzida pelo descomprometimento do estado e da sociedade em geral, garantir a adequação dos espaços com base nas corporalidades plurais (Gesser, 2019). Portanto, o capacitismo corrobora para tornar pessoas mais ou menos inteligíveis e dignas de políticas voltadas à garantia dos direitos humanos.

Por fim, Gesser *et al.* (2020) destacam a importância de se desenvolver uma perspectiva emancipatória para o enfrentamento do capacitismo. Essa tem como principais características: a) o entendimento da deficiência como uma forma de opressão social; b) a necessidade de visibilização das barreiras sociais que obstaculizam a participação social das pessoas com deficiência; c) a crítica ao processo de patologização e objetificação das pessoas com deficiência; d) a análise dos efeitos do entrelaçamento entre gênero, raça, deficiência e outras categorias sociais para a produção de subjetividades e vulnerabilidades; e) a importância de se produzir conhecimentos e práticas psicossociais com as pessoas com deficiência, subvertendo a histórica associação desse grupo social ao desvio e à patologia, em consonância com o lema do Movimento Político das Pessoas com Deficiência “Nada sobre nós, sem nós”.

Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**: feminismos plurais. São Paulo: Suely Carneiro/Pólen, 2019. [Coleção Feminismos Plurais].
- BROWN N. Theorizing ableism in academia. *In*: BROWN, N.; LEIGH, J. **Ableism in Academia**. London: UCL Press, 2020, p. 1-10.
- BUTLER, J. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMPBELL, F. K. Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. **Griffith Law Review**, London, v. 10, n.1, p. 42-62, 2001.

CAMPBELL, F. **Contours of Ableism**: The production of disability and abledness. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2009.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/Diversitas/ USP Legal**. São Paulo, p.1-14, 2013.

GESSER, M. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. *In*: VEIGA, A. M.; NICHNIG, C. R.; Wolff C. S.; Zandoná, J. (org.). **Mundos de mulheres no Brasil**, Curitiba: CRV, 2019, p. 353-361.

GESSER, M. Por uma educação anticapitista: contribuições dos estudos sobre deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. *In*: OLTRAMARI, L. C.; GESSER M.; FEITOSA, L. R. C. (org.). **Psicologia Escolar e Educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque, UFSC/CFH, 2020, p. 93-113.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P.H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-35.

GESSER, M.; ZIRBEL, I.; LUIZ, K. G. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos feministas**, 30(2), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286995>

GESSER, M.; BLOCK, P.; LEITE, L. P. Do capacitismo ao acesso coletivo no ensino superior. *In*: MARTINS, S. E. S. O.; CIANTELLI, A. P. C. (org.). **Inclusão universitária no século XXI**: dilemas atuais. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023, p. 79-109.

GROFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e**

Estado, 31(1), p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003/>.

IVANOVICH, A. C. F.; GESSER, M. Disability and ableism: correction of bodies and production of (a)political persons. **Cuadernos de Psicologia**, 22(3), 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618/>.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LUIZ, K. G. **Implicações psicossociais do cuidado: uma análise a partir das experiências de mulheres com deficiência que vivenciam a dependência complexa**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc**, 10(2), 28-36, 2017. Disponível em: [http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029 /](http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029/).

MCRUER, R. **Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability**. New York and London: New York University Press, 2006.

MCRUER, R. Aleijando as políticas queer, ou os perigos do neoliberalismo. **Educação em Análise**, Londrina, 6(1), 105-119, 2021. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2021v6n1p105/>.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10), 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>

MELLO, A. G. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Brasil**, (n. esp.):98-102, 2020.

MOZZI, G. de. **Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos**. 151 f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Lume UFRGS, 2020.

- NARIO-REDMOND, M. R. **Ableism**: The Causes and Consequences of Disability Prejudice. Wiley-Blackweell, 2019.
- OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. Macmillan, 1990.
- PAIVA, J. C. M. **Os sentidos da participação política de pessoas com deficiência**: uma análise a partir de narrativas de ativistas deficias. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, 2005, p. 107-130.
- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- TAYLOR, S. **Beasts of Burden**: Animal and Disability Liberation. New York: The New Press, 2017.
- WOLBRING, G. The politics of Ableism. **Development**, Washington DC, 51(2), 252-258, 2008.

Comunidade

Leandro Castro Oltramari

As discussões sobre comunidade e sua relação com a escola não são recentes, mas torna-se fundamental continuar a pensá-las. Em tempos de aumento do uso de tecnologias, isolamento cada vez maior em torno de comunidades virtuais e afastamento social em virtude de pandemias. O que esta palavra continua significando para a educação? Deixo presente que esta discussão é bastante abrangente, portanto, aqui neste verbete serão apresentadas duas ideias: a primeira delas, a concepção de comunidade escolar e a segunda, a relação da escola com a comunidade exterior a ela.

Bauman (2003), já se debruçou sobre o conceito de comunidade. A princípio, no ocidente, o autor a relaciona à uma ideia de conforto e segurança para um determinado grupo de pessoas. Mas para ele, a comunidade é uma organização em transformação, derivada da constituição daquilo que ele compreende como modernidade líquida, ou transitória e disruptiva. O autor revela que o sociólogo Ferdinand Tönnies define que a ideia de comunidade está ligada ao *“entendimento compartilhado por todos os membros”* (Bauman, 2003, p. 15). Contudo, Bauman (2003) revela que não há um consenso junto a ideia de comunidade, para ele poderia ser pensada a partir de um sentimento recíproco de pertencimento entre os seus integrantes. Indo neste sentido, podemos considerar, a partir de Sawaia (2000), ao citar Nisbet, a ideia de comunidade como uma *“fusão do sentimento e do pensamento, da tradição e da ligação intencional, da participação e da volição”* (Nisbet *apud* Sawaia, 2000, p. 50), de um determinado grupo de pessoas.

Podemos assim pensar que a comunidade está relacionada a uma determinada circunscrição da cultura. Ela é parte de uma relação que se estabelece entre indivíduo/sociedade, de forma integrada e que necessariamente não está vinculada a um espaço físico, mas sim a uma “rede de significados” (Geertz, 1989), que faz com que sujeitos e grupos compreendam o cotidiano de forma minimamente compartilhada e assim deem sentido a ela.

Voltando ao verbete em questão. A partir da ideia de comunidade escolar, não se pode perder de vista que a relação vincular compreendida a partir deste conceito, deve ser pensada com a corresponsabilização, comprometimento e vinculação afetiva entre aqueles que convivem em um determinado espaço, ou nos tempos atuais, até mesmo sem ele. Sem compreender aqui, a ideia de uma homogeneização de posições ou ainda, de uma mesma identidade como princípio comunitário. O que se concebe é um comprometimento político com o espaço e o grupo do qual se faz parte. Compreendendo aqui a concepção de política para Giroux (Figueiredo; Siqueira, 2020). Segundo Giroux, a ideia de política está atrelada ao engajamento. Ou seja, uma corresponsabilização na disputa dos argumentos e das posições tomadas, se comprometendo com os antagonismos e se responsabilizando por suas ações. Além disso, para o autor, isso deve acontecer a partir da implicação dos sujeitos com um projeto em comum, mesmo no interior das contradições entre grupos. A concepção de uma participação e reconhecimento mútuo, mesmo na divergência, dentre aqueles que fazem parte da mesma.

Para Jovtchelovitch (2008), através da comunidade surge espaço intersubjetivo entre os sujeitos, a partir da comunicação, diálogo e interação entre as pessoas. A comunidade é percebida como um nicho de resistência, ainda existente, naquilo que podemos identificar como esfera pública. Compreendo aqui a esfera pública como espaço fundamental para um ambiente participativo e democrático para a constituição de pertencimento comunitário. Por isto, Jovchelovitch (2008) ressalta o papel importante das comunidades na vida dos sujeitos. A comunidade

é um espaço intermediário entre família e sociedade em geral que oferece recursos simbólicos para a vivência entre singularidade e coletividade. Segundo Jovchelovitch (2008), os membros de uma comunidade, através de suas relações e preocupações, se endereçam ao futuro. A partir destas vivências eles irão, através de redes intersubjetivas e objetivas, construindo laços que possibilitarão a continuidade da própria comunidade. Assim, a comunidade é constituída a partir do Outro que está fora dela, uma relação com a diferença. É pensando sobre esta relação engajada com a diferença que a escola, na acepção de Giroux (2003) tem uma importância significativa. Para o autor a escola tem uma possibilidade concreta de ampliar o espírito democrático e participativo e com isso podemos assim pensar, o sentimento de comunidade escolar conciliado com o engajamento e reconhecimento da legitimidade do Outro.

Por outro lado, o entendimento da associação entre comunidade e escola, por vezes, fica restrita a uma concepção da ligação da escola com a família. Mas, a noção de comunidade é mais ampla, englobando inclusive a família, contudo, não ficando restrita a ela. Neste caso, a ideia de comunidade a partir de agora será pensada e direcionada ao espaço amplo que a escola ocupa na esfera pública de seu entorno territorial.

É bastante recorrente, as escolas apresentarem dificuldades de sua vinculação e de seu projeto institucional com a comunidade exterior a ela. Isto acontece com pessoas que, muitas vezes, não moram no entorno da mesma e suas crianças estudam em locais que não fazem parte necessariamente do convívio direto, ou seja, sem uma vivência próxima, a escola assim não se insere e não é vivenciada como um serviço público integrado à comunidade.

Desta maneira, a relação existente entre a escola e seu entorno comunitário, não é tarefa fácil. É necessário que sejam pensadas estas relações sem qualquer determinismo e muito menos romantismo, que seria a compreensão que a instituição e seu entorno terão, necessariamente uma relação harmônica.

É importante termos consciência que as pessoas no interior das comunidades também não apresentam entre si, uma homogeneidade de posições e pensamentos. Neste caso, devido a multiplicidade de “vozes” sociais, principalmente, motivadas pelas transformações da modernidade, não existe uma homogeneidade entre os integrantes da comunidade (Bauman, 2003). Assim podemos compreender, que o universo da comunidade se estrutura em uma relação entre sujeitos que se constroem a partir das diferenças e a ação entre entorno da escola e ela, se faz a partir de um exercício desafiador, contínuo e permanente de construção de pertencimento mútuo.

Estas ações já são pontuadas como importantes desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que abordam uma integração entre o conhecimento produzido a partir da escola e sua relação interdependente com a sociedade e o seu entorno, promovendo a participação das pessoas como cidadãos (Brasil, 1998, p. 10).

Podemos pensar que esta relação de aproximação entre comunidade escolar e entorno comunitário pode ser promovida por uma série de ações como, por exemplo, uma abertura maior da própria estrutura institucional da escola, para que seu entorno seja apropriado, de forma legítima e reconhecendo suas possíveis demandas, fazendo com que decisões possam ser partilhadas e reconhecidas, tanto pela gestão da instituição quanto pelo entorno da mesma (Santos; Duvorney, 2022, p. 210). Para que isso aconteça é fundamental a possibilidade de espaços colegiados de decisão. Isso possibilita aquilo que hooks (2021) aponta como a busca por uma integralidade do ser, fazendo com que esta experiência seja uma forma de dar sentido aos processos de ensinar e aprender. Ela aponta ainda, que isso é um desafio dentro de uma sociedade que alimenta o medo em relação àqueles que não são identificados como pertencentes ao mesmo grupo social. Ela aponta a necessidade de uma busca por “aproximação”, por valores que podem ser partilhados e reconhecidos de forma significativa por aqueles envolvidos no projeto educacional.

Ou seja, o desafio da ideia de comunidade e sua relação com a escola é estabelecer uma participação democrática de reconhecimento às experiências diversas, problematizando-as, e buscando de forma comum e dialógica, a transformação de sua realidade através do conhecimento partilhado, por meio da educação. É no interior desta diversidade de saberes, que as pessoas procuram suas explicações para o mundo cotidiano em que vivem.

Referências

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Dentzien, P. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - 5ª a 8ª Série: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

FIGUEIREDO, G. O.; SIQUEIRA, V. H. F. Democracy is on exile. Facing the challenge of neoliberal authoritarianism: an interview with professor Henry Giroux Sponsored by the Institutional Program for Internationalization. (Programa Institucional de Internacionalização - PrInt) of Coordination of Superior Level Staff Improvement. (CAPES), Brazil. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 25, 9. 1-19, 2020, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250032/>.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, M. A. A.; DUVERNOY, D. S. A presença da comunidade nas decisões escolares como uma nova cultura de organização escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 203–222, 2021. DOI: 10.30681/21787476.2021.36.203222/.

SAWAIA, B. Comunidade: A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. *In*: CAMPOS, R. H. de F (org.). **Psicologia social comunitária**: da solidariedade a autonomia. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 35-53.

Direitos das Crianças e Adolescentes

Iramaia Ranai Gallerani
Rudinei Luiz Beltrame

No início do século XIX, as grandes tragédias da humanidade, como as guerras reacendem o debate sobre a preservação da infância. Neste contexto, destaca-se Janusz Korczak (1878-1942), um dos pioneiros do direito da criança e do reconhecimento da total igualdade de direitos frente aos adultos. Apesar de ser filho de família abastada pertencente à elite intelectual da Polônia, ainda menino, Korczak sentia a opressão contra o povo judeu e a força do sionismo. Morando em um belo e luxuoso apartamento, era proibido brincar com o filho do zelador e seus amigos. Eles, por sua vez, também não o queriam por perto (Marangon, 2019, p. 172).

Em 1912, Korczak ajudou a fundar o orfanato chamado “Lar das Crianças”, para 150 crianças judias entre 7 e 14 anos de idade, o qual havia idealizado e construído com ajuda da sociedade polonesa. Na direção do orfanato, ele implementou práticas pedagógicas inovadoras, pautadas na autogestão, com regras próprias, tais como um parlamento, um tribunal, um jornal, um sistema de horas de serviço, entre outras. A criança não era, para Korczak, sinônimo de pureza, bondade e honestidade. Ela era um ser humano como qualquer outro, tendo, por isso, desejos, vontades, sonhos, amores, ódios, mágoas, frustrações (Marangon, 2019).

Sob uma conjuntura profundamente adversa, Korczak ousou afirmar que a criança tem o direito de ser o que ela é, e que o seu indiscutível e primeiro direito é aquele que permite que expresse suas

ideias livremente. Para ele, o princípio norteador era de que os adultos não deveriam se sobressair em relação às crianças, e sim sempre levar muito a sério suas opiniões, sugestões e seu ponto de vista. As ideias de Korczak também serviram de inspiração para a Declaração dos Direitos das Crianças de Genebra (1924) que, por sua vez, serviu de base à Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959.

Embora a criança tenha ganhado visibilidade pelo sistema jurídico, na prática, a infância continuava necessitada de assistência e proteção, pois estas declarações não obtiveram o resultado esperado. Possivelmente, um dos motivos esteja atrelado ao próprio contexto social da época, emerso a duas grandes guerras mundiais (1914-1918/ 1939-1945). As guerras deixaram um grande número de crianças órfãs, abandonadas, sem condições básicas de subsistência, violando os próprios princípios da Declaração de Genebra.

Nessa conjuntura adversa, no ano de 1946, como resultado da necessidade de assistência às crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o *United Nations International Child Emergency Fund (Unicef)*. Em 1953, o Unicef tornou-se um órgão permanente da ONU e, em 1958, seus investimentos passaram a incorporar os serviços sociais para a criança e suas famílias, abrangendo também os serviços de educação e a luta pela promoção da defesa dos direitos das crianças (Andrade, 2010; Gonçalves, 2015).

A condição da criança, como prioridade absoluta e sujeito de direitos, é proclamada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959. Ela amplia o número de premissas existentes na Declaração de Genebra e configura como o primeiro instrumento internacional específico, constituindo um marco na luta dos direitos das crianças e no reconhecimento da criança enquanto sujeito detentor destes direitos. Vinte anos mais tarde, em comemoração à promulgação da Declaração dos Direitos das Crianças, foi então declarada, em 1979, o Ano Internacional da Criança, conferindo visibilidade à infância na sociedade.

Diversos estudos começaram a ganhar espaço nos debates sociais, intensificando as discussões para que os direitos das

crianças, até então proclamados, tivessem respaldo na lei internacional. Isso faz com que os Estados constituam um elenco de obrigações mais específicas de proteção da infância, o que contribuiria para a formulação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, proclamada em 1989, constituindo-se em um tratado inovador, internacional e dotado de caráter universal, visto ser ratificado por 192 países, entre eles o Brasil.

A convenção originou no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que compreenderá por criança, pessoas até 12 anos, e adolescente dos 12 a 18 anos. Embora o ECA seja um instrumento garantidor de direitos, a história que o precede mostra que as condições das crianças não são animadoras. A história da infância no Brasil é uma história de abandono. Desde o período do Brasil Colônia até metade do século XX não houve uma preocupação legítima do Estado com a proteção de milhares de crianças e adolescentes que viviam em condição de abandono, assim como não houve neste período uma política social que fosse capaz de atender as famílias e retirá-las da extrema pobreza.

Vale ressaltar que as constituições brasileiras que precedem o século XX, a de 1824, outorgada no período imperial, e a de 1891, a primeira Constituição Republicana, nada mencionam a respeito da infância. Somente no início da década de 1920 foram criadas medidas legais de prevenção, proteção e assistência às crianças abandonadas. Na realidade, as medidas legais estavam preocupadas a com presença crescente de crianças nas ruas - as negras eram maiorias - exigindo solução para estancar a circulação destes “desgraçados, sem teto, sem lar, sem educação, sem instrução e sem ordem” (Del Priori, 2012).

Em decorrência de uma época de inconstância política, alguns setores da sociedade faziam pressão para construção de leis mais rígidas às crianças. Alguns se empenham em defender o encarceramento precoce de adolescentes, outros, por sua vez, a necessidade de assistência aos mesmos. A questão da criminalidade associada aos menores incomodava as autoridades e uma política criada para a infância foi o Código de Menores (1927),

posteriormente revogado pelo Código de Menores de 1979. A promulgação do Código de Menores é um marco na política pública de proteção, assistência e vigilância à criança, entretanto, o que se reveste em forma de lei na realidade é a criminalização das crianças e jovens.

Atualmente, o Brasil é um dos cinco maiores países do mundo e encontra-se entre as 12 maiores economias mundiais. Também é um dos países onde a desigualdade social é alarmante. De acordo com o coeficiente de Gini, um instrumento para medir o grau de concentração de renda, em 2017 a nação apresentou um índice de 0,515, sendo o máximo 1 e o mínimo 0. Segundo dados do UNICEF de 2012, 20,2% dos brasileiros têm ao menos uma grave privação em educação, 5,2% em saúde, 2,8% em padrão de vida e 5,2% vivem com menos de US\$1,25 por dia. Os grupos mais pobres da população são os que apresentam as menores taxas de frequência à escola e os maiores índices de repetência e abandono. Nesses grupos, a população negra encontra-se em situação menos favorável que a branca e a discriminação racial ainda é uma das principais barreiras à educação.

A construção dos direitos das crianças percorre uma trajetória marcada por lutas, avanços e desafios, para que os dispositivos previstos nas legislações internacionais sejam incorporados nos territórios de cada nação. O Brasil, e demais países colonizados para fins de exploração de recursos, têm outros agravantes, pois a economia fica à mercê das políticas do mercado mundial, conseqüentemente, agravando as condições de vida da população. Além da economia, outros fatores como as heranças do passado escravista, as ideias burguesas assistencialistas e a acentuação da desigualdade social provocada pelas grandes concentrações de renda afetam diretamente os princípios democráticos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de políticas públicas para a infância e juventude.

Na prática, a cidadania ainda não é para todos. A trajetória da criança e adolescente no Brasil evidencia diversos problemas, tais como maus tratos, abusos sexuais, mortalidade infantil, miséria,

fome, crianças sem teto, sendo causado por negligência do Estado, da família e da sociedade. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é um fato recente na história mundial e local. Por isso, precisamos ressaltar a importância histórica dessa luta social e política para entender os entraves da dificuldade de sua realização. Partindo desse pressuposto, a atuação das(os) psicólogas(os) no contexto escolar deve se constituir como a de trabalhadoras(es) sociais comprometidas(os) com o processo de mudança, na indignação de qualquer forma de violência e exclusão. A atuação da(o) psicóloga(o) caracteriza-se como uma ação voltada para a cidadania. Deve ter como norte o compromisso com uma sociedade inclusiva, onde direitos civis, políticos e sociais possam ser efetivamente uma prerrogativa de todo cidadão.

Referências

- ANDRADE, L.B.P. Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação. In: Andrade, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- GONÇALVES, G. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2015.
- MARANGON, A.C.R. Janusz Korczak e os direitos da criança: entrelaçando vida e obra. In: BOTO, C. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 171-187.
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **A situação Mundial da Infância: Celebrando 20 Anos da Convenção sobre os Direitos da Criança**, UNICEF, 2009.

Educação midiática

Raquel de Barros Pinto Miguel

Educação midiática diz respeito a uma educação que vise à leitura crítica das produções midiáticas, assim como à produção e divulgação de produtos midiáticos de forma crítica e consciente (Bévort; Belloni, 2009). Esse termo pode aparecer sob diferentes nomenclaturas: mídia-educação, educomunicação, media literacy, educação para as mídias a depender da sua filiação teórica.

Fantin (2006) destaca que os objetivos de uma educação midiática estão presentes, independentemente da terminologia utilizada. Tais objetivos estão assentados no pressuposto de que a educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, uma vez que funciona como veículo para a democratização de oportunidades educacionais. Segundo a pesquisadora, educar para as mídias “implica a adoção de uma postura ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também” (Fantin, 2006, p.31).

O campo da educação midiática contempla, ainda, estudos que se encontram na interface de outros dois campos: educação e comunicação. Tal fato dá origem a determinadas características, obstáculos e questionamentos que evidenciam a sua estrutura complexa, exigindo uma abordagem interdisciplinar para sua compreensão. Segundo Bévort e Belloni (2009), além deste campo ser relativamente novo, ele se configura como um campo que apresenta dificuldades para se consolidar. Entre os principais motivos para tal dificuldade, as autoras destacam a pouca

importância dada a esta temática na formação inicial e continuada de profissionais da área da educação.

A integração das mídias na escola, em todos os seus níveis, é fundamental. Isso se deve ao fato de veículos midiáticos já estarem presentes na vida de crianças e adolescentes, como dispositivos pedagógicos, concorrendo com a escola e a família. Entretanto, cabe ressaltar que, não apenas às crianças e adolescentes deve-se voltar tal preocupação, pois a inclusão de populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida, também se faz importante.

O cenário atual clama por um maior número de ações e políticas públicas voltadas para a educação midiática. A presença do meio digital tem se tornado a cada dia mais marcante. *Blogs*, redes sociais, mensagens instantâneas, videochamadas, *sites*, *posts*, *lives*, *stories*, *podcasts*, estão inseridos no cotidiano, construindo novas formas de se relacionar e de interagir. Nesse contexto, a esfera digital pode ser considerada um importante espaço de produção de sentidos, possibilitado novas formas de significação da realidade, participando, conseqüentemente do processo de constituição de subjetividades (Dias, 2018).

As mídias informais, como *blogs*, *Twitter*, páginas no *Facebook* e grupos no *WhatsApp* tornaram-se uma grande esfera de informação e propagação de notícias. Conseqüentemente, vemos que “[...] A massificação do acesso à *internet* e a polarização do debate público criaram um ambiente propício para a difusão de conteúdos informacionais que corroboram crenças previamente aceitas por usuários que se identificam com algum dos polos do debate” (Ortellado; Ribeiro, 2018, p. 5). É em um cenário de intensa circulação de informações que tem sido possível acompanhar a propagação de notícias falsas, popularmente conhecidas como *fake news*.

Estamos preparados para lidar com tanta informação? Estamos preparados para ter as novas tecnologias como mediadoras de nossas relações? Como participar da promoção de cidadania, preparando pessoas capazes de utilizar as mídias como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões e saberes?

Em um país que rechaça(va) investigações sobre a fabricação de notícias falsas e difamatórias, é muito difícil pensar que haja espaço para uma educação midiática. Porém, brechas sempre são possíveis. Investir em ações que contemplem a interface mídia e educação parece ser uma forte alternativa para promover a apreensão crítica e criativa das mídias, de forma que o indivíduo possa se reafirmar como cidadão, contribuindo para sua emancipação e responsabilização. Cabe ressaltar que não se está falando em restringir o trabalho com as mídias a seus aspectos instrumentais - estes são importantes -, mas uma educação midiática deve incluir uma educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias (Bevórt; Belloni, 2009).

Da mesma forma, quando se pensa em combater a exclusão digital, é importante ter em mente que não se trata, apenas, de criar programas para distribuir computadores e acesso à *internet* (Sorj, 2003). Combater a exclusão digital abrange, também, promover ações que abordem a capacidade de ser um leitor crítico. Que saiba como e onde navegar no mar de informações disponíveis na *web*, verificar as fontes, produzir informações e compartilhá-las com responsabilidade e segurança.

Por fim, cabe refletir que a presença cada vez mais intensa das mídias na vida contemporânea, com destaque para o meio digital, pede o comprometimento da educação, visando a formação de indivíduos críticos. Assim, a mídia pode se tornar uma forte aliada da educação, sendo utilizada como instrumento, objeto de estudo crítico e gerador de novos modos de se perceber a realidade e lidar com os conhecimentos. Somente assim a escola poderá participar da promoção de cidadania, preparando pessoas capazes de utilizar as mídias como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões e saberes (Miguel; Rossi *et al.*, 2017).

Diante do exposto, é possível vislumbrar um estreito diálogo entre a educação midiática e uma Psicologia Escolar Educacional crítica. Ambas sustentam a importância de uma educação emancipatória, voltada para a cidadania e promotora de transformações sociais. Uma educação para a cidadania,

atualmente, precisa considerar a frequente participação das mídias, uma vez que estas atuam como espaços de construção de significados e de perpetuação de modos de ser, participando, assim, da constituição de subjetividades. Espera-se, então, que um diálogo mais estreito entre a Psicologia Educacional e os estudos sobre mídia venham a contribuir para a democratização de oportunidades educacionais. Visando, assim, uma educação mais justa, ética e comprometida.

Referências

- BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, 30(109), 2009, p.1081-1102.
- DIAS, C. **Análise do Discurso Digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália: Cidade Futura, 2006.
- MIGUEL, R. B. P.; ROSSI, A. E. Z.; SCAPINI, A.; KUNTZE, F. B.; HAINZENREDER, B.; KOTZIAS, F. V. Mídia e educação: produção acadêmica no Brasil e na França. **Psicologia em Estudo**, 22(1), 2017, 67-79. Doi: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.32462/>.
- ORTELLADO, P.; RIBEIRO, M. M. Polarização e desinformação on-line no Brasil. **Análise**, 44, 2018, 3-8. Acesso em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/14629.pdf/>.
- SORJ, B. **Brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Formação de professores

Leandro Castro Oltramari

A psicologia educacional, a partir da década de 80 vem repensando seu lugar como disciplina científica que aplica seus conhecimentos relacionados no campo da educação, problematizando sobre seu conhecimento em relação à alunos, família e professores, e questionando seu papel como área de formação profissional atrelada à educação (Patto, 2022a; 2022b). Entre tantas preocupações a formação de professores, tem sido historicamente um campo de atuação, muito frequente para a Psicologia Escolar e Educacional.

A ocupação com o trabalho de formação de professores denota uma implicação do psicólogo que atua nestes contextos, como ator social no âmbito da educação, com o objetivo de contribuir nas relações educativas, entendendo-as no contexto de sua complexidade de forma “subjetiva, relacional, organizacional” (Martinez, 2010, p. 41), nos diversos lugares onde ela ocorre, principalmente a escola. Mas, isso não vem sendo pensado sem suas contradições. Isso porque a educação e principalmente a formação de professores vem sendo assolada e vulnerabilizada, ao mesmo tempo em que o advento das novas tecnologias e a reestruturação das políticas educacionais vem sendo gestadas no país. Existe, em curso, uma mercantilização da educação cada vez mais avançada que tem transformado cada vez mais este universo profissional (Seki, 2021).

A formação de professores tem sido alvo constante de concepções simplificadas sobre seus objetivos e fins. Muito se tem falado sobre capacitação, meramente como a capacidade de

utilização de ferramentas e artifícios tecnológicos, explorados por conglomerados do capital financeiro, que pouco se importam com o conteúdo e mesmo fundamentos com uma educação voltada para a transformação do mundo em que vivemos, muito menos com o aprendizado de estudantes das camadas menos abastadas da população (Seki, 2021).

Este verbete vem problematizar a concepção de Formação de professores, e pretende trazer o debate a outros termos, a partir da ideia de formação profissional de professores como um *itinerário formativo* (Leone, 2012).

Segundo Bach e Paula (2019), a partir de Paulo Freire, podemos pensar a formação do educador como aquele que precisa ter condições de através de seus conhecimentos superar o conhecimento de senso comum dos estudantes e elaborar, a partir daí, o conhecimento científico. Seria uma capacidade de auxiliar o estudante a desenvolver uma atitude de curiosidade epistemológica. A formação de professores a partir de Freire, segundo as autoras, precisa estar balizada a partir dos seguintes princípios: a) o rigor na busca pelo conhecimento científico que auxilie aos educadores abordarem os conteúdos, assim como aprimorarem metodologias em sua atividade profissional; b) comprometimento com a aprendizagens das crianças, principalmente com contexto público, sem desconsiderar as dificuldades existentes neste processo; c) o comprometimento com a práxis na formação docente, rompendo com as dicotomias teoria *versus* a prática, e; d) comprometimento político do professor em pesquisar e problematizar o objeto de conhecimento de forma a comprometer-se com uma transformação social (Bach e Paula, 2019).

Segundo Leone (2012), existem dois momentos importantes para a concepção de formação de professores, a formação inicial e a formação continuada. Estes dois processos formam uma continuidade inseparável, que inclusive precisa ser pensada a partir daquilo que se identifica hoje como *saberes docentes*, que se configuram como toda uma experiência de vida prévia que a professora traz consigo, independentemente do que irá aprender.

Vale aqui ressaltar, que se precisa considerar este ponto como fundamental para uma formação de professores e eles precisam ser considerados como sujeitos capazes de pensar sobre os anseios de sua própria formação.

Segundo Leone (2012) e Viégas (2022), a categoria profissional de professores tem sobre ela um recorrente discurso referido a incompetência profissional, e virou um filão recorrente de um verdadeiro mercado de formações, que acabam se tornando viabilizadoras, tanto de ascensão profissional quanto de maiores ganhos, sem necessariamente uma preocupação com as características destas formações que seriam um aprimoramento profissional. Não há, muitas vezes, uma preocupação com a articulação destas mesmas formações com o projeto político pedagógico das escolas e, em muitos casos, estas apenas servem para uma certificação de horas aleatórias para aquela ou aquele que a registra.

Para Viégas (2022), não há categoria que tenha mais formação continuada do que professores, ainda assim há sobre esta categoria profissional uma responsabilização dela sobre o fracasso educacional brasileiro. Talvez, valha pensar sobre a qualidade, objetivos e como tem sido gerenciadas estas formações e quais fins elas produzem, principalmente se repensarmos que a qualidade educacional buscada, não pode ser apenas alcançada com uma formação de professores, individualmente, administrada sem um projeto coletivo que envolva os próprios interessados.

É fundamental pensar estas questões pois, quando se aponta a ideia de formação continuada de professores como eminentemente um *déficit* individual, ou seja falta de conhecimento ou capacidade desta/e profissional sem contextualizar as condições tanto de formação, de trabalho e políticas educacionais às quais estes profissionais estão suscetíveis, se vulnerabiliza ainda mais o trabalho pedagógico e torna este profissional mais indefeso à saídas mágicas para problemas complexos e estruturais como a educação brasileira (Leone, 2012; Viégas, 2022).

Para tanto, existe uma preocupação de voltar-se para o itinerário desta formação continuada, que pense e problematize

desde os saberes docentes até as concepções da produção deste conhecimento para sua formação, que será fundamental para a profissionalização destas/es educadoras/es.

Nóvoa (2022) defende o fortalecimento da identidade de professor como identidade profissional. Ele aponta que é necessária uma aproximação maior entre as agências formadoras, no caso, as universidades e as escolas, nas quais esses futuros profissionais irão trabalhar. Isto seria o que ele identifica como formação inicial. No que ele identifica como *indução profissional*, seria uma introdução desses futuros profissionais nas escolas. Mas, ele faz uma crítica, por exemplo, à residência pedagógica. Para Nóvoa, esta se relaciona muito mais a uma precarização do trabalho e remuneração de futuros profissionais educadores. De acordo com o autor este processo precisa ser devidamente cuidadoso, através de um suporte constante de profissionais mais experientes, que possam acompanhar aquele que está iniciando no trabalho docente. Por último, ele aponta a formação continuada como um espaço de formação. Após iniciado o trabalho, o professor precisa ter uma formação que possua uma relação direta com a proposta coletiva de educação, com o projeto político pedagógico da escola, organizado em forma de política pública coordenado e pensado de forma coletiva com a participação dos próprios professores neste processo. A formação de professores não deve ser apenas uma escolha individual e aleatória, escolhida pelo professor.

Ou seja, uma das principais preocupações com a formação de professores está em uma relação direta dos problemas enfrentados a partir da práxis, ou seja, da relação direta entre a teoria e a prática. Para isso, Nóvoa aponta que a formação de professores não pode estar presa às ortodoxias metodológicas, muito menos superdimensionada com os discursos salvacionistas das ideias de inovação, que não passam de propaganda midiática. O autor retoma a dimensão interacional do campo da formação de professores. Na aceção de Nóvoa “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (2022, p. 84).

Segundo Leone (2012), uma das questões fundamentais para um itinerário formativo de professores deveria partir, principalmente, de demandas dos próprios profissionais, buscando um trabalho coletivo junto com eles. Deve-se com os professores escutar os “anseios, interesses, expectativas, necessidades, conhecimentos e experiências prévias” (Leone, 2012, p.81), e principalmente a partir destes profissionais fomentar a ideia de um projeto de interesse público e coletivo endereçado à uma formação atrelada a uma política pública de Estado e não de governo. Citando Candau, Leone (2012) aponta que a escola básica deveria ser o local privilegiado para a preparação e acolhimento e formação profissional de professores, que os conhecimentos e saberes das, dos profissionais da Educação sejam considerados, também, no processo de formação em todo o momento do mesmo. A formação continua deve ser encarada como um processo contínuo enquanto durar a carreira da profissional.

Talvez, aqui, valha a pena voltar a Giroux (2018) e seu conceito de professor como *intelectual público*, defensor dos processos coletivos e democráticos. Ou seja, um professor que consiga fazer uma leitura histórico-crítica, não apenas de sua função como profissional no momento histórico vivido, mas que consiga ser um pensador sobre este mesmo tempo, sempre levando em consideração as condições dadas para isso. Para ele é fundamental que este professor *intelectual público*, tenha possibilidade de problematizar o trabalho, suas atribuições dentro do contexto histórico em que vive. Na acepção de Giroux (2003), a função do educador, como um intelectual público, leva em conta a educação como um campo de embate, onde através do conhecimento, se possa instrumentalizar as pessoas a transformarem a realidade em que vivem, encontrando respostas responsáveis pela defesa de valores humanos universais.

Referências

- BACH, D.; PAULA, L. C. Contribuições do conceito de práxis em Paulo Freire à formação de educadoras/es. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E. (org.). **Paulo Freire: formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 31-38.
- GIROUX, H. **The Public in Peril: Trump and the Menace of American Authoritarianism**. New York: Routledge, 2018
- GIROUX, H. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEONE, N. M. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**. Brasília, DF, v.23, nº 83, p. 39-56, 2010.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022a.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022b.
- SEKI, A. K. **O capital financeiro no ensino superior brasileiro**. (1990-2018). Florianópolis: Editora em Debate/UFSC, 2021.
- VIÉGAS, L. Medicalização. *In*: **Caleidoscópio Psi**. (Canal LAPEE). *YouTube*, 12 de setembro de 2022. Disponível em <https://youtu.be/MXn9ERaFPDw/>.

Gênero

Raquel de Barros Pinto Miguel

A ideia de gênero como uma construção social é discutida pela socióloga feminista de base marxista Heleieth Saffioti (1994), que compreende as relações de gênero como relações entre sujeitos historicamente situados. Na mesma direção, Nogueira (2001, p.123) afirma que gênero “não é um atributo individual, mas uma forma de dar sentido às transações: ele não existe nas pessoas, mas sim nas relações sociais.” Portanto, as relações de gênero se dão não apenas entre homens e mulheres, mas também entre homens e homens, e, mulheres e mulheres (Lago, 1999; Saffioti, 1994).

Gênero é, desta forma, relacional,

[...] quer enquanto categoria analítica, quer enquanto processo social, o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar (Saffioti, 1992, p.187).

Entretanto, cabe lembrar que “as diferenças de gênero são perpassadas por outras diferenças, de raças, classes sociais, idades dentre outras. Infinitudes de diferenças através das quais construímos nossas subjetividades” (Lago, 1999, p.6). Considera-se então que o sujeito é constituído tanto em gênero quanto em raça/etnia e classe social. (Saffioti, 1994). Nesse sentido, as categorias gênero, classe e raça, por exemplo, são constitutivas umas das outras, e, assim não se pode buscar a primazia desta ou daquela, nem mesmo vê-las como estruturas separadas.

Tais reflexões ganham força entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, onde o movimento feminista tece críticas a respeito de seu caráter burguês-liberal, feito por e para mulheres brancas, heterossexuais, intelectualizadas e de camadas médias (Gomes; Sorj, 2014). Nesse contexto, destaca-se a produção intelectual desenvolvida a partir da articulação de categorias como raça e gênero. São, em especial, as mulheres negras que questionam a categoria "mulher" pensada a partir de uma universalidade (Hollanda, 2019). São representantes dessa corrente de pensamentos: Hazel Carby, bell hooks, Patrícia Hill Collins, Patrícia Williams, Kimberlé Crenshaw, Glória Anzaldúa e Audre Lorde. No Brasil, destacam-se nomes como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, dentre outras autoras.

Um dos frutos dessas reflexões é a formulação do conceito de interseccionalidade, que compõe uma ferramenta para o entendimento de múltiplas opressões que se articulam ao gênero (Crenshaw, 1989). Por meio dessa concepção, as feministas interseccionais argumentam que essas experiências de opressão não podem ser entendidas a partir de uma simples "soma" desses marcadores, mas devem ser compreendidas como sobreposições complexas de diversas estruturas de dominação, que agregam questões de classe, raça, deficiência, orientação sexual, entre outras.

Lauretis (1994) contribui para essa discussão, ao afirmar que o sujeito é constituído no gênero, mas não apenas nele e muito menos unicamente pela diferença sexual, mas sim constituído no e através dos códigos linguísticos e representações culturais. Dessa forma, é perpassado pelas relações de classe e raça, além das relações de gênero, ou seja, "um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido" (*Ibid.*, p. 208). Seguindo este pensamento, Saffioti (1992, p. 211) afirma que:

A construção do gênero pode, pois, ser compreendida como um processo infinito de modelagem-conquista dos seres humano, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres e homens. Também as classes sociais se formam na e através das relações sociais. Pensar estes agrupamentos humanos como estruturalmente dados, quando a estrutura consiste apenas

numa possibilidade, significa congelá-los, retirando da cena a personagem central da história, ou seja, as relações sociais.

A partir do conceito de gênero, mais especificamente das relações de gênero, é possível uma reflexão a respeito da construção sócio-histórica da sexualidade partindo da significação das diferenças biológicas. Da mesma forma que gênero não se resume à diferença orgânica entre os sexos, ou seja, gênero não é sinônimo de sexo, sexualidade também não o é. Falar de sexualidade vai muito além das mudanças físicas ou da relação sexual, compreendendo, portanto, falar de sujeitos, da constituição destes abarcando sua multiplicidade, sua dinâmica, seu processo histórico. As mesmas palavras servem para expressar o que é falar sobre gênero.

É difícil falar de sexualidade sem abordar questões de gênero. Esta ligação entre gênero e sexualidade pode ser resgatada na afirmação de Laqueur (2001), quando o autor fala de sexo e gênero:

[...] quase tudo que se queira *dizer* sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre gênero. O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder. (Laqueur, 2001, p.23).

Entretanto, cabe lembrar que a sexualidade não se resume, nem está subordinada exclusivamente ao gênero, isto seria incongruente com sua diversidade. Villela e Barbosa (1996, p. 190) acrescentam que:

sendo o corpo um *locus* de significados sexuais, práticas históricas e sensações físicas, simultaneamente sujeito e objeto de construções sociais, e estando a sexualidade referida a este complexo, o gênero seria apenas uma das dimensões a serem consideradas na sua abordagem.

No mesmo caminho, desta discussão, encontra-se a questão abordada por Butler (2000), a respeito da distinção entre sexo e gênero, segundo a qual sexo seria natural e gênero, social, ou melhor, a construção social do sexo. Esta suposição desconsidera

que a natureza também tem uma história e que, por conseguinte, “o conceito de sexo tem uma história que fica ocultada pela figura do lugar ou da superfície de inscrição” (*Ibid.*, p.157). Esta desnaturalização do gênero, marcando-o como social, cai na armadilha da polarização, da dicotomização. Podendo-se, até mesmo, pensar nas dicotomias da seguinte maneira: natural/social, privado/público, sexo/cultura, mulher/homem. A esse respeito, Flax (1992, p. 238) afirma que “o que permanece mascarado nesses modos de pensamento é a possibilidade de que nossos conceitos de biologia/natureza sejam enraizados nas relações sociais; eles não refletem apenas a dada estrutura da própria realidade”.

O determinismo biológico aparece como justificando as diferenças qualitativas entre homens e mulheres. Esta maneira de compreender as mulheres como pertencentes à vida privada e os homens à vida pública, social, amplia-se com o processo de divisão da vida nas esferas pública e doméstica, proporcionada pela ascensão da industrialização e urbanização. Passa-se a acreditar na existência de apenas dois tipos de sujeitos: homens e mulheres, ignorando os matizes que constituem o espectro das masculinidades e das feminilidades.

Com relação à discussão dos aspectos biológicos, não se pode desconsiderar que uma vez que a sexualidade e as relações de gênero são constituintes dos sujeitos e de sua materialidade, de seus corpos, tanto sexualidade quanto gênero têm lugar nesses corpos. Longe da visão naturalizante, o corpo, como afirmado por Villela e Barbosa (1996), passa por modificações físicas, de ordem biológica, mas estas são significadas historicamente e culturalmente, de acordo com o contexto no qual estes sujeitos estão inseridos. Butler (2000), da mesma maneira que afirma que o sexo possui uma história, também ressalta a historicidade do corpo.

Assim como os corpos possuem história e são significados pela cultura, também os conceitos de masculino e de feminino passam pelo mesmo processo. Há uma tendência em classificar o feminino como sendo característica inerente às mulheres, compreendendo a sensibilidade, maternagem, afetuosidade. Já a masculinidade é

exclusividade dos homens, associada à força, agressividade, determinação, ao social.

Joan Scott, em entrevista concedida à Miriam Grossi, Carmen Rial e Maria Luiza Heilborn (1998), quando questionada sobre a existência de uma subjetividade feminina, Joan Scott responde com um “sim e não”. Ela nega uma essência feminina, ligada a aspectos biológicos e a uma mulher sem história; mas concebe a existência de uma subjetividade criada para as mulheres, em determinado contexto histórico, cultural e político. Assim, afasta-se da armadilha de uma identidade feminina, de uma mulher universal, o que representaria, novamente, a essencialização e a naturalização das relações entre homens e mulheres, sem considerar as diversidades, a história. A mesma reflexão pode ser transportada para as discussões sobre sexualidade: naturalizá-la, associando-a a diferenças biológicas inscritas em corpos a-históricos, ou então enxergar a heterossexualidade como a única maneira de viver a sexualidade, é ignorar seus diversos tons e ritmos, a sua plasticidade.

Referências

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. Sérgio Milliet. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-198.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum. Vol. 1989. Iss. 1, 1989. Article 8. Acesso em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf/>.

FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GOMES, C.; SORJ, B. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 433–447, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5896/>.

GROSSI, M. P.; HEILBORN, M. L.; RIAL, C. Entrevista com Joan Scott. **Revista de Estudos Feministas**, v.6, n.1, 1998, p.114-124.

HOLLANDA, H. B. de. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LAGO, M. S. C. **Conceituando gênero**. Aula ministrada no curso de Atualização Política das Mulheres, 1999. [Não publicado].

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo: Corpo e gênero dos gregos à Freud**. Relume Dumará: Rio de Janeiro, 2001.

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.) **Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p.187.

SAFFIOTI, H. I. B. Posfácio: conceituando gênero. *In*: SAFFIOTI, H. I. B.; MOÑOZ-VARGAS, M. (org.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

VILLELA, W. V.; BARBOSA, R. M. Repensando as relações entre gênero e sexualidade ... *In*: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (org.) **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996.

Homofobia

Emerson Vicente-Cruz

O conceito “homofobia” foi introduzido em um contexto médico, por meio de um artigo datado de 1971, escrito por Kenneth T. Smith. No entanto, foi descrito pela primeira vez em 1972, por George Weinberg, na obra *Society and the Healthy Homosexual*. Esse psicólogo e ativista dos direitos dos homossexuais definiu a homofobia como “[...] *the dread of being in close quarters with homosexuals- and in the case of homosexuals themselves, self-loathing*” (Weinberg, 1972, p. 5). Essa citação destaca os aspectos fóbicos e evidentes da homofobia. O papel que Weinberg (1972) desempenhou foi fundamental, pois mudou a abordagem vigente da psicologia, que tratava as pessoas homossexuais como doentes mentais. Nessa virada epistemológica, o indivíduo homofóbico “era quem tinha problema”.

Apesar de sua inquestionável contribuição, essa definição tem recebido críticas das esferas acadêmica e social (Costa; Nardi, 2015). Uma das críticas está ligada à sua etimologia. O historiador das ideologias e mentalidades John Boswell (1980) argumentou que o prefixo *homo* induzia a dois erros principais: a ideia de medo do semelhante e não medo do homossexual; e a concepção de medo do homem (humano).

Outras críticas enfocaram o componente androcêntrico do prefixo *homo*, que em latim significa homem ou humano. Esse elemento de homofobia torna invisíveis as opressões que mulheres lésbicas, ou mulheres percebidas como tal, sofrem. Além disso, pessoas transmasculinas homossexuais ou heterossexuais percebidas como gays também podem sofrer as consequências da

homofobia. Esse conceito leva ao equívoco de que apenas gays cisgêneros vivenciam as opressões associadas à homofobia.

Porém, a ênfase no significado do sufixo *fobia*, termo clínico utilizado para descrever um transtorno psicopatológico, refere-se à ideia equivocada de “medo persistente e irracional de um objeto, atividade ou situação específica” (Pérez-Testor, 2010, p. 269). Os crimes de ódio contra homossexuais não são irracionais nem arbitrários, como esta palavra sugere (Borrillo, 2001). Pessoas homofóbicas não têm medo. Pelo contrário, as reações fisiológicas e psicológicas dos experimentos científicos realizados com indivíduos homofóbicos estão mais próximas de sentimentos de raiva, hostilidade, desconforto, repulsa, entre outros (Herek, 2015). A representação de que a homofobia é uma fobia, é limitada, e existe o perigo de legitimar o ato do sujeito homofóbico.

O significado conferido pelo sufixo fobia indica outra limitação: considerar mais o componente individual ou psicológico da homofobia, ocultando os seus elementos sociais (Borrillo, 2001; Herek, 2015; Onken, 1998).

No que diz respeito ao componente individual da homofobia, os estudos clássicos centraram-se nas consequências físicas, psicológicas e emocionais das vítimas, tais como: ideação e/ou indução de suicídio; autoagressão; depressão; ansiedade; estresse crônico; perturbações alimentares; baixa autoestima; estresse pós-traumático; hipermania; pensamentos intrusivos e pesadelos; consumo e/ou abuso de substâncias que causam dependência; aumento da vulnerabilidade para contrair infecções sexualmente transmissíveis; sentimentos de vergonha, culpa, isolamento social, entre outras. Esses estudos não se aprofundaram nos elementos que compõem a homofobia social. Esse tipo de homofobia está associado a raízes históricas, sociais, culturais, ideológicas, políticas, religiosas e outras, que facilitam, apoiam e mantêm sua opressão.

A homofobia social foi teorizada por diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia Social, Sociologia, História, Medicina e outras. Por isso, é difícil encontrar uma definição precisa, devido ao número de elementos que vêm a integrá-la, tais

como: o componente *individual*, que condena a homossexualidade por concebê-la como uma subversão da cisheteronormatividade; o *interpessoal*, que condena a homossexualidade por meio das relações interpessoais; o *liberal*, que exclui a homossexualidade da esfera pública por seu suposto caráter voluntário; o *simbólico*, que isola a homossexualidade das imagens, códigos, símbolos, dentre outras; o *ideológico*, que oprime a homossexualidade por meio de um conjunto de ideias políticas, econômicas, culturais, históricas; o *cultural*, que nega a homossexualidade como uma construção cultural; o *institucional*, que separa a homossexualidade das esferas públicas; o *estrutural*, que sanciona a homossexualidade da estrutura social e outras. Como se vê, não há consenso sobre o conceito de homofobia social. Propor uma definição para esse componente empobreceria o seu vasto significado.

Outra limitação conceitual refere-se às suas formas de expressão. Ainda é válida na sociedade a representação de que esse fenômeno se apresenta de forma mais evidente, direta, manifesta e explícita. Um estudo realizado para analisar os substantivos mais comuns para definir a homofobia (Campo *et al.*, 2013), mostra que as palavras mais usadas são manifestas ou explícitas, como rejeição, ódio, condenação, aversão, nojo, ansiedade, desconforto, medo e raiva. Esse fenômeno não se restringe às suas formas de expressão mais evidentes e explícitas.

Tudo isso mostra que a homofobia é um fenômeno ativo, que está inserido na sociedade e que se expressa, cada vez mais, de forma silenciosa. Por isso é difícil desconstruí-lo, até porque se reveste de ares de respeitabilidade, de ser socialmente admissível. Essa é a principal razão pela qual os estudos empíricos de diferentes contextos têm investido esforços para investigar, tanto os componentes explícitos quanto os sutis (Rodríguez-Castro *et al.*, 2013).

As consequências da homofobia sutil são tão insidiosas quanto as da homofobia explícita. Essa faceta da homofobia, mais eufemizada e social (Borrillo, 2001), é aquela que se exerce na vida cotidiana, nas práticas recorrentes e habituais que a mascaram, banalizam, naturalizam e colocam na normalidade social. As

sociedades ocidentais têm tolerado homossexuais que não expressam publicamente seus desejos e estilo de vida, negando-lhes qualquer realidade psíquica, localizada além dos limites da periferia social. Em vez disso, a cisheterossexualidade foi promovida e difundida nas esferas públicas. Segundo Borrillo (2001), a homofobia liberal busca excluir lésbicas e gays da esfera pública, ao considerar a homossexualidade como uma escolha voluntária. Esse tipo de homofobia tem, como lema, a tolerância. No entanto, tolerar é uma coisa e reconhecer é outra completamente diferente. Pessoas que não lutam por seus direitos e existência são toleradas e podem subsistir ao preço da humilhação e da invisibilidade. A homofobia sutil deixa rastros, mesmo em ambientes igualitários, pois as sociedades, com seus conflitos, relações de poder, formas de estratificação e mobilidade social, geram opressões (Wieviorka, 1992).

Há, também, uma tendência a generalizar a homofobia a outras formas de opressão, como: a bifobia, que é a discriminação sofrida por pessoas bissexuais; transfobia, que é a discriminação sofrida por pessoas trans; interfobia, que é a discriminação sofrida por pessoas intersexuais, dentre outras. A homofobia não abrange todas as opressões contra a população LGBTQ+. Por exemplo, as pessoas bissexuais vivenciam opressões específicas, como: ser etiquetadas como confusas, reprimidas, serem promíscuas, serem portadoras do HIV e outras.

Devido às limitações conceituais mencionadas e retomando a vontade que existe de substituir o termo homofobia por definições mais inclusivas, atualmente estão sendo utilizados conceitos como LGBTQfobia, diversofobia, entre outras. Esse conjunto de terminologias tenta ampliar o escopo do termo homofobia para a população LGBTQ+. No entanto, não há consenso sobre quais letras devem compor a sigla que representa o coletivo. Há um debate sobre se o 'I' de intersexo ou o 'A' de assexualidade, por exemplo, deve ou não aparecer na sigla do coletivo LGBTQ+.

Tipos de homofobia

A homofobia não pode ser tratada como um fenômeno periférico que afeta apenas os homossexuais. Essa manifestação afeta o conjunto de indivíduos que não se conformam e/ou não se enquadram nos papéis predeterminados pelo gênero normativo vinculado ao sexo binário biológico. Por essa razão, as pessoas são vitimizadas pela sua orientação sexual real e percebida (Borrillo, 2001; Welzer-Lang, 1994). No primeiro caso, a homofobia é dirigida a pessoas homossexuais. No segundo caso, a homofobia é dirigida a indivíduos percebidos como homossexuais, mas que não o são.

A atribuição equivocada da homossexualidade, geralmente, ocorre pela violação das rígidas pautas da cisheteronormatividade. Ou seja, está amplamente relacionada à forma como os homens ou mulheres se apresentam na sociedade. Entre as diferentes causas para atribuir erroneamente a orientação sexual a uma pessoa, podem-se citar: transgredir a expressão normativa de gênero; descumprir os papéis e mandatos da masculinidade/feminilidade; ou estabelecer uma relação de proximidade com LGBT+.

A primeira tentativa de classificar as diferentes formas de homofobia foi realizada por Daniel Welzer-Lang (1994). Esse sociólogo estabeleceu a diferença entre dois tipos de homofobia: a geral e a específica. A homofobia geral é dirigida a todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual. Esse tipo de homofobia é aplicável a pessoas heterossexuais que não se conformam e/ou não se enquadram com as normas pré-determinadas pela sociedade. A homofobia específica é dirigida às pessoas homossexuais. A que afeta as mulheres lésbicas é denominada de **lesbofobia**. A que afeta os gays é denominada de **gayfobia**. Nesses subtipos de homofobia existem outras particularidades. Por exemplo, no caso da gayfobia, o desprestígio social em relação à feminização masculina é uma evidência de que o estigma sofrido pela homossexualidade está associado à violação dos padrões tradicionais da masculinidade, como a ruptura dos papéis tradicionais de gênero, a subversão dos mandatos de gênero

ou a transgressão da expressão de gênero. Homens percebidos como femininos sofrem de um tipo de gayfobia chamada plumofobia ou *sissyphobia* (Eguchi, 2009, 2011).

A plumofobia se expressa de forma devastadora entre os homens. Suas vítimas sofrem opressões intimamente associadas à misoginia e ao estigma social sofrido pela homossexualidade masculina. Nesse caso, o desprezo experimentado é baseado na efeminação masculina. Em outras palavras, a plumofobia está associada ao posicionamento e envolvimento dos homens na subjetividade e no universo feminino e à violação das normas da masculinidade tradicional.

A homofobia situa as suas raízes nas complexas relações da organização social cisheteropatriarcal que situa a cisheterossexualidade como o ideal afetivo e sexual. Para entender a construção de seus significados, é preciso analisar a interação que se estabelece entre os elementos que naturalizam, normalizam e banalizam o desprezo a lésbicas e gays. Apesar de suas limitações conceituais, a definição de homofobia é a mais utilizada nos campos político, acadêmico, midiático e do senso comum (Chamberland; Lebreton, 2012).

O bullying homofóbico

O *bullying* homofóbico é a expressão da homofobia presente nas escolas. Existe um certo consenso em entendê-lo como a rejeição, discriminação, exclusão e/ou violência por parte das instituições, estruturas sociais e indivíduos contra pessoas que não se enquadram na cisheteronormatividade (Vicente da Cruz, 2019). Portanto, a parte dos gays e lésbicas, as pessoas heterossexuais podem sofrê-la. O *bullying* homofóbico traz problemas que aumentam o seu alcance e complexidade, como: o estigma social; a naturalização da homofobia; ou a normalização da linguagem homofóbica.

As vítimas pensam que não terão apoio no seu contexto social. Essas circunstâncias podem explicar a sua invisibilidade na família

(Mcdavitt *et al.*, 2008), e nos centros educativos que, por vezes, se tornam os primeiros cúmplices do *bullying* homofóbico (Pichardo *et al.*, 2015). A influência do estigma associado à homossexualidade pode inibir o apoio social. A literatura científica documentou o estresse generalizado resultante desse estigma (Craig; Austin; Huang, 2018; Eisenberg *et al.*, 2016).

Isso intensifica o isolamento e causa um sentimento de impotência (Safer *et al.*, 2016). Outro problema está relacionado à normalização da linguagem homofóbica nas escolas, que é percebida como inofensiva, pois faz parte da linguagem dos jovens (Bailey *et al.*, 2018; Espelage *et al.*, 2018). Esse tipo de linguagem pode criar um ambiente hostil e causar consequências no bem-estar e na saúde das vítimas (Birkett *et al.*, 2009).

Em suma, assim como a homofobia, o *bullying* homofóbico é um fenômeno psicossocial complexo e ramificado, que se renova e transforma continuamente para adaptar os seus conteúdos às condições cambiantes das sociedades contemporâneas.

Referências

- BAILEY, B. M.; MELISSA, A. H.; AARON, P. J.; SARAH, M. C.; MARLEEN, S. W. The influence of group values and behaviour on adolescent male perceptions of and use of homophobic language. **Journal of adolescence**, v. 69, p. 1-10, 2018.
- BIRKETT, M.; ESPELAGE, D. L.; KOENIG, B. LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. **Journal of youth and adolescence**, v. 38, n. 7, p. 989-1000, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1>.
- BORRILLO, D. **Homofobia**. Barcelona, España: Bellaterra, 2001.
- BOSWELL, J. **Christianity, social tolerance, and homosexuality**. Chicago, USA: University of Chicago Press, 1980.
- CAMPO, A.; HERAZO, E.; OVIEDO, H. C. Sustantivos para definir homofobia. **Revista Ciencias de la Salud**, v. 11, n. 3, p. 287-294, 2013.

CHAMBERLAND, L.; LEBRETON, C. Réflexions autour de la notion d'homophobie: succès politique, malaises conceptuels et application empirique. **Nouvelles questions féministes**, v. 31, n. 1, p. 27-43, 2012.

COSTA, A. B.; NARDI, H. C. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. **Temas em psicologia**, v. 23, n. 3, p. 715-726, 2015.

CRAIG, S. L.; AUSTIN, A.; HUANG, Y. Being humorous and seeking diversion: Promoting healthy coping skills among LGBTQ+ Youth. **Journal of Gay & Lesbian Mental Health**, v. 22, n. 1, p. 20-35, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/19359705.2017.1385559/>.

EGUCHI, S. Negotiating hegemonic masculinity: The rhetorical strategy of "straight-acting" among gay men. **Journal of Intercultural Communication Research**, v. 38, n. 3, p. 193-209, 2009.

EGUCHI, S. Negotiating sissyphobia: A critical/interpretive analysis of one "femme" gay Asian body in the heteronormative world. **The Journal of Men's Studies**, v. 19, n. 1, p. 37-56, 2011.

EISENBERG, M. E.; GOWER, A. L.; MCMORRIS, B. J. Emotional health of lesbian, gay, bisexual and questioning bullies: does it differ from straight bullies? **Journal of youth and adolescence**, v. 45, n. 1, p. 105-116, 2016.

ESPELAGE, D. L.; BASIL, K. C.; LEEMIS, R. W.; HIPPI, T. N.; DAVIS, J. P. Longitudinal examination of the bullying-sexual violence pathway across early to late adolescence: implicating homophobic name-calling. **Journal of youth and adolescence**, v. 47, n. 9, p. 1880-1893, 2018.

HEREK, G. Beyond "homophobia": Thinking more clearly about stigma, prejudice, and sexual orientation. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 85, n. 5, p. 29-37, 2015.

McDAVITT, B.; IVERSON, E.; KUBICEK, K.; WEISS, G.; WONG, C. F.; KIPKE, M. D. Strategies used by gay and bisexual young men to cope with heterosexism. **Journal of Gay & Lesbian Social Services**, v. 20, n. 4, p. 354-380, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/10538720802310741>.

ONKEN, S. Conceptualizing violence against gay, lesbian, bisexual, intersexual, and transgendered people. **Journal of Gay y Lesbian Social Services**, v. 8, n. 3, p. 5-24, 1998. DOI: 10.1300/J041v08n03_02.

PÉREZ-TESTOR, C. Transtornos fóbicos. *In*: JARNE, A.; TALARN, A. (Eds.). **Manual de psicopatología clínica**. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, 2010, p. 269-296.

PICHARDO G. J. I.; BARBERO, M. S.; FAURE, J.; SÁENZ, M.; RAMOS, J. W. **Abrazar la diversidad**: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico. 2015. Disponible em: <https://healtheducationresources.unesco.org/librariy/documents/abrazar-la-diversidad-propuestas-para-una-educacion-libre-de-acoso-homofobico-y/>. Acceso em: 14 dez. 2022.

RODRÍGUEZ-CASTRO, Y.; LAMEIRAS-FERNANDEZ, M.; CARRERA-FERNANDEZ, V.; VALLEJO-MEDINA, P. Validación de La Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. **Anales de Psicología**, v. 29, n. 2, p. 523-533, 2013.

SAFER, D. L.; BULLOCK, K. D.; SAFER, J. D. Obsessive-compulsive disorder presenting as gender dysphoria/gender incongruence: a case report and literature review. **AACE Clinical Case Reports**, v. 2, n. 3, p. 268-271, 2016.

VICENTE DA CRUZ, E. **Representaciones sociales del bullying homofóbico en adolescentes de Brasil**. Tesis (doctoral) – Universitat de Barcelona, Barcelona, España, 2019.

WEINBERG, G. H. **Society and the healthy homosexual**. New York, USA: St. Martin's Press, 1972.

WELZER-LANG, D. L'Homophobie: la face cachée du masculin. *In*: WELZER-LANG, D.; DUTEY, P. J.; DORAIS, M. (Eds.). **La peur de l'autre en soi. Du sexisme à l'homophobie**. Montreal, Canada: VLB, 1994. p. 13-92.

WIEVIORKA, M. **What is a case?** Exploring the foundations of social inquiry. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992.

Infância

Rogério Machado Rosa

Aqui falo de uma infância que está muito além do que fizeram as teorizações modernas, que a confinaram a um primeiro período da vida. Diferente disso, me remeto a uma perspectiva outra sobre a infância. Uma infância minoritária, que “habita outra temporalidade, outras linhas [...] essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2003, p. 63). Uma infância que me provoca, e me toca, por seu caráter polissêmico, fugidio, cambiante e infinito. Infância como imagem em aberto, como devir, pois não se restringe a um dado pacto social/institucional, a uma condição histórica concreta ou a um aparato simbólico-cultural. Sim, a infância que aqui quero afirmar é inventada na nudez imanente do seu tempo, mas, paradoxalmente, está sempre para além dela.

Infância como experiência animada por um devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio. Incessantemente a procurar, como diria Deleuze (2006), por novos mapeamentos: encontro real-imaginário. Uma infância artística e/ou arteira, pois carrega em si a capacidade de transformar qualquer tipo de movimento em dança, qualquer tipo de som em música, e qualquer tipo de palavra ou sentença em poesia. Cabendo à história, à cultura, às instituições e às demais forças que desejam capturá-la e regulá-la, quase que sem exceção utilizando-se de argumentos voluntariosos e salvacionistas (vamos salvar a infância com o nosso saber-poder-verdade-bondade); a tarefa ético-estético-política de criar condições concretas de possibilidades para insuflar

a infância daquilo que ela pode. Potencializar e afirmar o seu poder, contra o poder sobre ela.

Desde a adesão a esta perspectiva (que não é a melhor e nem a pior, contudo, mais uma entre tantas...), passei a me relacionar com o espectro da infância, presumindo-o, inspirado em Lyotard (1997b), como o inumano do qual a alma humana é refém; como os restos sensíveis do inumano, aquilo que é sem nome, anterior às nossas apropriações culturais, às nossas representações identitárias e elaborações conceituais/mentais. Infância como força cravada na nossa carne. “Corpo vibrátil”. Registro do indiscernível. Força de vida que nos acompanha, e pode nos mover, por toda a vida. Aqui e agora, escrevo (co)movido pela potência estética da **infância enquanto experiência** do inumano que me convoca à dilatação e à irrupção de tudo o que em meu corpo-pensamento-ação flerta com o indelével. Essa é a imagem da infância como experiência transversal aos fluxos de uma vida imanente. Imagem da diferença.

Assumir essa concepção de infância implicou em concebê-la como experiência atemporal (Lyotard, 1997a) à condição humana. Extensiva à natureza, inclusive, e não dela cindida. Infância como experiência fugidia aos modelos teóricos descritivos e explicativos que, a respeito das variações da nossa existência, tudo querem dizer, prever e controlar. Tal posicionamento me aproxima do território epistemológico da Filosofia da Infância e da Diferença, territórios discursivos escolhidos porque me ajudam a pensar e a dar sentido à infância para além do bem e do mal (Nietzsche, 2001). Descolada do corpo da criança, já que não o tem como lugar exclusivo para se manifestar. Infância como experiência transversal à existência demasiadamente humana; diz dos rastros do inumano em nós.

As relações entre infância e filosofia vêm sendo um tema emergente nas produções acadêmicas nas últimas décadas. Dentre esses estudos, tenho relativa predileção pelos que se inspiram em alguns filósofos por muitos reconhecidos como produtores da corrente de pensamento denominada pós-estruturalismo; além de também me amparar diretamente nas perspectivas desses filósofos.

Apresento alguns deles e uma síntese provisória de seus pensamentos sobre a infância. Para Nietzsche (2011), a infância é considerada *figura de começo e da afirmação*; em Benjamin (1984), encontro uma visão de infância como *experiência original e originária a ser recuperada*; Agamben (2005) a define como *condição da experiência, da história e da linguagem*; Deleuze (1997) a concebe como *bloco, devir, figura da transformação minoritária*; Lyotard (1997a) assume-a como *uma dívida do humano com o inumano*.

Reitero que a experiência da infância que eu persigo não se manifesta exclusivamente nos corpos das crianças. Ela tem a ver com uma forma de subjetividade/corpo/manifestação sem idade, sem lugar, sem rosto ou corpo fixamente endereçado. Pode estar nos mares, onças, professoras, bruxas, formigas, estrelas, cozinheiras, montanhas, costureiras, ventanias, florestas, entidades, psicólogas, amigas, literaturas, pedagogias, encontros, pajés... São elas, todas, ativas coautoras de uma experiência corpo/infância complexa e paradoxal. Feita por tudo que existe e pelo que ainda não sabemos da existência (ainda bem). Por todos e por ninguém. Um enigma muito concreto, mas absolutamente indecifrável. Experiência-corpo-infância despatriada. Sem pátria. Sem mátria. Nômade. Seu chão, sua cidade, sua sede é seu próprio corpo-mundo em constante desterritorialização. Infância a desfazer-se no encontro com outros corpos (barro, besouro, boneco de pano, minhoca, amiga, galho, bola de meia, cachorro, chuva...). Seu corpo é cósmico. É o mundo e tudo o que ele abarca. Infância da montanha, do mar, do manguezal, da trovoada, das estrelas, das nossas antepassadas, dos assovios dos ventos, das lobas, das camadas da terra... Um corpo-mundo por vir. Errante dançarina: uma experiência anterior e posterior à linguagem. Ela diz do que somos, do que podemos ser e do que precisamos deixar de ser.

Na medida em que a infância é uma experiência, ela “é eminentemente transformadora do que somos, não importa a idade” (Larrosa, 2000, p. 28). Uma abertura para a novidade, ou a própria anunciação do novo que entra no mundo. Nela há ausência de cronologias e lógicas causais-lineares-sucessivas. Terreno

insólito e movediço. Anarquias no lugar de hierarquias. É uma questão política, porque se ocupa da resistência a uma imagem consagrada do que tradicionalmente assumimos como compatível e como concebível/legítimo ao que seja a experiência do pensamento, da infância e do corpo. Vejamos o que nos diz Kohan (2003, p. 250) a esse respeito:

Afirmamos nesta imagem de infância, uma política do pensamento. Uma aposta pela igualdade e pela diferença, pelo não-hierárquico, pela não-representatividade em qualquer nível em que se manifeste. Ninguém está habilitado a pensar por ninguém. Todos podem pensar por si mesmos. Pensar não é uma questão de idade nem de capacidade, mas de condições e de sentido. Aqueles que negam às crianças (e a qualquer ser humano) a capacidade de pensar – ainda que o façam revestidos da mais sofisticada cientificidade – é porque previamente têm constituído uma imagem autoritária do pensamento, hierárquica, que exclui o que depois qualificará de incapaz.

Esta concepção de infância-experiência-corpo é profundamente comprometida com a experimentação da liberdade. Uma liberdade afirmadora da vida. Ela desamarra o pensamento da ditadura dos universais representativos; dando a ele um “chapéu de guiso” (Larrosa, 2006, p. 180), para que dance e ria. Sorrir e dançar como compete a uma deusa, a um poeta ou a uma criança. Risos, danças e piruetas pelas ruas do bairro, da cidade e das trilhas no campo. Riscando liberdade no encontro com os elementos da natureza.

Pensamento livre é pensamento de pé no chão. É pensamento de corpo inteiro. Corpo-pensamento que rola, salta, rasteja, rodopia, acelera e descompassa como em uma divertida brincadeira ou alegre dança. Chocalho. Reco-reco. Atabaque. Berimbau. Agogô. Peteca. Peão. Pega-pega. Esconde-esconde. Pula corda. Amarelinha. Kizomba. Tambor de crioula. Maracatu. Capoeira. Corpo-pensamento-infantil-belo, ancestral e cosmológico. Algo como o que nos diz Lopes (2021, p.23), inspirado em Theophile Obenga. Para o povo bantu “a ideia de beleza está indissoluvelmente ligada às de bem, vida e verdade. Em toda a África banta, é belo o que é bom,

vivo e verdadeiro, e que carrega dentro de si uma tradição de ancestralidade, que a cria e a diviniza”.

O pensamento-corpo-infantil-experiência forma uma imagem vibrante, por vezes, indiscernível. Oposto à lógica do experimento racional, ele é desrazão. Ante ao um corpo-pensamento sedentário, mineralizado e carcomido pelos ritos do tempo instituído e institucionalizado (não dança e nem experimenta outridades); o pensamento-corpo-infantil-experiência se traduz em potência criacional e em linhas de resistência à morbidez de toda vontade de controle sobre o que é incontrolável. Uma evidente exemplificação do entendimento de que “o problema do pensamento é a velocidade infinita, mas esta precisa de um meio que se mova em si mesmo infinitamente, o plano, o vazio, o horizonte. É necessário elasticidade, mas também a fluidez do meio” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 46).

Pensamento-corpo-infantil-experiência desterritorializado, sem imagem pré-concebida. Experiência sem nome e sem feição. Pensamento-corpo-infantil-experiência estendido em lampejos de eternidade. Um pouco mais leve, um pouco mais vivo e, quiçá, mais potente do que os demais. Imagem semelhante à que comove Zaratustra (poético e imperscrutável personagem nietzschiano); em que para ele parece haver na infância, “borboletas e bolhas de sabão. Ver esvoejar essas alminhas ligeiras, tolas, encantadoras e volúveis leva Zaratustra às lágrimas e ao canto. Eu acreditaria somente num deus que soubesse dançar” (Nietzsche, 2011, p. 40). Soltura. Fuga. Explosão. Delicadeza. Salto. Velocidade. Força. Lentidão. Ruptura. Um plano de imanência que “não é um conceito pensado, nem pensável, mas a imagem do pensamento” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 47), ou próprio pensamento sem imagem. Antídoto à violência recognitiva, o pensamento-corpo-pensamento-infantil-experiência é um dançarino; já que só há dança no instante em que já não se pode mais dizer “eu”, e onde já não se pode performar um corpo-pensamento mesmo/ordinário. De dança, conhecem as crianças!

A tarefa de escrever sobre as forças agenciadoras da infância como experiência, isto é, sobre o seu poder de agência ético-estético-político (sua gênese dançarina), me remeteu ao primeiro princípio da Ética de Espinosa (2011): uma única substância para todas as propriedades. Tudo está em todos. Todos estão em tudo. Mas também me remeteu ao terceiro, ao quarto e ao quinto dos seus princípios: “uma única Natureza para todos os corpos, uma única Natureza para todos os indivíduos, uma Natureza que é ela própria um indivíduo variando de uma infinidade de maneiras” (Deleuze, 2002, p. 127). Busquei experimentar, nestas linhas de escrita desejanste, não “uma substância única, mas um plano comum de imanência em que estão todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos” (Deleuze, 2002). Instalar-se nesse plano intensivo implicou na busca por construir um *habitus* outro, um estilo indecifrável de corpo-pensamento marcado pelo espírito dionisíaco da infância/experiência. Digo de uma composição a qual foi impossível chegar ao seu fim do mesmo modo como comecei (e esse não era mesmo o objetivo). Tratou-se, então, de reconhecer-se como parte do plano que se co-constroi ao se perguntar por ele. Encarnar a **infância como experiência** significa a abertura do corpo-pensamento para o (im)possível. É poder dizer o indizível.

Referências

- AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.
- DELEUZE, G. **Espinosa**: Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascarada. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis Vozes, 2000.
- LYOTARD, J. F. **Lecturas de infância**. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires, 1997a.
- LYOTARD, J. F. **O inumano**: considerações sobre o tempo. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997b.
- LOPES, N. **Bantos, malês e identidade negra**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: prelúdio para uma filosofia do futuro. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

Juventude

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
Raquel de Barros Pinto Miguel

Os termos “juventude”, “adolescência”, “puberdade”, “pré-adolescência” podem ser compreendidos a partir de diversas concepções e caracterizações para nomear esta fase da vida. Por conta disso, muitas são as questões levantadas ao se iniciar estudos e reflexões sobre esse tema, a saber: será a juventude uma fase, um momento na vida de uma pessoa? Todos passam por este momento? Será ela uma etapa natural do desenvolvimento? Existem diferenças entre estes conceitos?

Inicialmente, importa destacar que a discussão acerca da juventude implica também na compreensão da adolescência. Na produção de estudos atinentes à ciência do desenvolvimento humano, por exemplo, por um lado tem-se concepções teóricas que exploram a periodização dos ciclos do desenvolvimento por meio de eventos bem delimitados acerca da adolescência e da juventude; e de outro, há estudos que conferem maior visibilidade às dimensões qualitativas e socioculturais das trajetórias dos sujeitos (Carneiro; Sampaio, 2021). Contudo, ainda são encontradas na produção científica resquícios de uma concepção de adolescência centrada na referência da adultez, provocando frequentemente conflitos intergeracionais (Abramovay *et al.*, 2021).

A denominação adolescência é privilegiada pela psicologia, psicanálise e pedagogia, estando relacionada a mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento, enfocando, geralmente, a singularidade do sujeito (Matheus, 2002; Groppo, 2000). Caberia à Sociologia e à História a preferência pelo uso do

termo “juventude”, valorizando o contexto ao qual o sujeito pertence, fazendo uma leitura do âmbito coletivo. Desta forma, a adolescência estaria relacionada a questões individuais, enquanto a juventude retrataria uma manifestação coletiva, problematizando a ordem social.

Entretanto, Matheus (2002, p. 83), traz a seguinte reflexão:

[...] se o fenômeno individual é, desde o princípio, social, a distinção entre ambos passa a depender sobretudo da perspectiva em que determinado fenômeno é analisado, mais do que de uma questão quantitativa de quantos indivíduos ele abarca. [...] Falar em adolescência ou juventude torna-se assim, mais uma questão do referencial teórico com o qual se trabalha do que uma distinção estrita do campo do individual frente ao coletivo.

Partindo de uma visão de ser humano “[...] como ser social, como sujeito histórico, produto do contexto social no qual se insere e, concomitantemente, produtor desse mesmo contexto” (Zanella, 1995, p.188), seria totalmente incoerente conceber a ideia de juventude como uma fase da vida, naturalizada e universal. Fala-se aqui de construção de juventudes no plural, para marcar o olhar a respeito dessa categoria, considerando as diversidades, particularidades e peculiaridades do que atualmente é chamado de juventude ou adolescência.

Na produção científica brasileira, as juventudes têm sido estudadas por diferentes áreas do conhecimento. A Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, em especial, abordam a condição juvenil a partir de contextos diversos. Tais abordagens anunciam as juventudes como sujeitos de natureza relacional e dialógica e atravessadas por contextos e experiências que são construídas ao longo da vida (Dias; Feitosa; Hostensky, 2021).

Mais especificamente, na Psicologia, tradicionalmente, os estudos envolvendo as juventudes foram desenvolvidos sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento (Dessen; Costa Júnior, 2005). Por muito tempo, os jovens foram interpretados pelo fenômeno das crises que os acometem nesse ciclo da vida. Para Dessen e Costa Júnior (2005), essa concepção tem sido questionada

para dar espaço aos estudos sobre juventudes a partir do modelo do desenvolvimento contínuo.

Para Machado e Lopes de Oliveira (2019), as juventudes podem ser compreendidas a partir das trajetórias centradas em processos permanentes de reconstrução. Esses processos revelam as possibilidades de transformação que os jovens experienciam, bem como a construção de vivências e a criação de horizontes de futuro ao longo do seu desenvolvimento. Essa compreensão permite analisar as juventudes sob a perspectiva de que eles são agentes de seu desenvolvimento e são constituídos pelas nuances das relações socioculturais. Nesse sentido, o jovem pode ser conhecido como um sujeito que transita e experimenta transformações por meio de vivências não lineares entre o passado e o presente e, assim, obter recursos para prospectar possibilidades de futuro.

Portanto, em linhas gerais, pode-se dizer que a juventude é construída historicamente não sendo, portanto, uma fase natural do desenvolvimento, devendo ser compreendida inserida no processo histórico de sua constituição. Sabe-se, entretanto, que a sociedade moderna “destaca e significa” algumas marcas para identificar a adolescência (Kahhale, 2003; Ozella, 2002), entre elas estão as mudanças corporais e as modificações no desenvolvimento cognitivo. Porém, é importante considerar que aquilo que é visto em determinada sociedade como natural ou normal, só o é porque assim foi significado num determinado contexto histórico. Obviamente, durante a puberdade existe um corpo em desenvolvimento, caracterizado por certas modificações corporais, mas estas recebem significados construídos pelos sujeitos. Ou seja, as características atribuídas aos jovens surgem nas relações sociais, são históricas, sofrendo modificações ou sendo reforçadas de acordo com as condições materiais, culturais e sociais de tal contexto.

À luz da perspectiva histórico-cultural, a visualização da totalidade é fundamental para a compreensão de qualquer fato. Os fenômenos humanos devem ser estudados levando-se em conta seu processo de transformação e mudança, seu aspecto histórico. “[...], [deve-se] focalizar o particular como instância da

totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (Freitas, 2002, p.26). Com a juventude não poderia ser diferente. A totalidade social é constitutiva da juventude, sem as condições sociais que constroem uma determinada juventude, esta poderia não existir ou poderia não ser a mesma caracterizada pela sociedade moderna. Entre essas condições sociais, pode-se citar algumas que servem como diferenciadores das diversas juventudes em cena na contemporaneidade: gênero, classe, raça, religião, contexto urbano ou rural.

Nessa direção, o sociólogo Antonio Groppo (2000) entende a juventude como uma categoria social, uma representação sociocultural e uma situação social, tendo sido elaborada por grupos sociais para significar comportamentos e atitudes atribuídos a essa categoria. Para esse autor, a categoria social juventude apresenta importância primordial para o entendimento das sociedades modernas. A naturalização e universalidade da juventude, bem como a existência de faixas etárias, fazem parte da criação sociocultural da modernidade. “Essa criação surge ao lado ou em conjunto com outras categorias sociais essenciais, como estruturas e estratificações sociais, relações de gênero, relações étnicas e outras, bem como junto a fenômenos históricos cruciais, como o capitalismo, o imperialismo, o ‘ocidentalismo’ etc.” (Groppo, 2000, p.27).

A modernidade constrói uma visão da infância e da juventude como períodos perigosos e frágeis da vida, estando estes expostos a todos os males. Tal concepção incentiva a vigilância e isolamento de crianças e jovens, justificando a intervenção constante de instituições na vida destas pessoas.

Diante desse contexto, mesmo com a possibilidade de ser utilizada a adolescência como sinônimo de juventude, pode-se tecer algumas diferenciações de base teórico-conceitual. Ao entender que a adolescência usualmente vem associada a uma noção universalizante de desenvolvimento que limita as percepções sobre o sujeito, defende-se, portanto, a ampliação e a

reconfiguração dessa concepção a partir dos estudos que envolvem a juventude. Para isso, importa destacar a concepção de que o uso desse termo não se remete apenas a um período de transição que se limita a determinada faixa etária. Pelo contrário, é uma categoria mais ampla e diversa que engloba modos de viver que estão associados a marcadores sociais da diferença, como classe, raça, gênero, entre outros (Costa; Lacerda Junior, 2018).

Referências

- ABRAMOVAY, M.; FIGUEIREDO, E. *et al.* Juventudes, vivências e resistências. *In: ABRAMOVAY, M. (org.). Juventudes, educação e violências: Articulações e controvérsias.* Brasília, DF: Flacso, 2021.
- CARNEIRO, A. S. C.; SAMPAIO, S. M. R. Transição para a vida adulta em famílias de origem popular: O que muda com a entrada dos jovens na universidade?. *In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; DUGNANI, L. A. (org.). Psicologia escolar na educação superior.* Campinas: Alínea, 2021.
- COSTA, M. O.; LACERDA, J. F. Concepções de juventude e o trabalho do psicólogo escolar: Apontamentos e desafios. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 21(1), 89-115, 2018.
- DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DIAS, S. D.; FEITOSA, L. R. C.; HOSTENSKY, E. L. Concepções de Juventudes nos Estudos de Carreira: contribuições para a psicologia. **Psicologia, educação e cultura**, XXV. Instituto Superior Politécnico Gaya, Portugal, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/37477/>.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, 116, 21 – 39, 2002.
- GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

KAHHALE, E. M. S. P. Gravidez na adolescência: orientação materna no pré-natal. *In*: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In*: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. (org.) **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

ZANELLA, A.V. A ideologia alemã. Resgatando os pressupostos epistemológicos da abordagem histórico-cultural. **Revista Psico**, 26 (1), 187-194, 1995.

Liberdade

André Luiz Strappazon
Iacã Machado Macerata
Tatiana Minchoni

Talvez seja ao contrário. Talvez liberdade não se restrinja ou tenha origem no indivíduo, não seja fruto de uma deliberação da razão consciente. Pode ser que ser livre passe ao largo do exercício da livre expressão que supostamente entoaria um pensamento singular e autônomo. Quem sabe liberdade não se refira à prática de um desejo ou de uma vontade, não se confunda com a ideia de liberdade de empreender, de pensar, de escolher. Quiçá, liberdade não seja um fim, um lugar a se chegar. Pode ser que tudo o que pensamos e fazemos tendo como pressuposto que somos livres não passe de uma mistificação.

Poucos são os substantivos abstratos que se inscrevem no cotidiano e na história com tamanha contundência como ocorre com o conceito ou com a ideia de liberdade. Em seu nome foram fomentadas revoluções e em sua defesa são encampadas as mais variadas tonalidades políticas e ideológicas. Desde uma escolha banal até a defesa da direção econômica de um Estado-nação, passando pela afirmação de que esta tem mais valor que a vida, a ideia de liberdade se inscreve nos mais variados modos de relação humana.

Aqui, em geografias ocidentais, em tempos modernos e contemporâneos, a ideia de liberdade se assenta na razão e é compreendida hegemonicamente como livre iniciativa do indivíduo, escolha autônoma entre distintos possíveis (Chauí,

2011). A liberdade de escolha sustenta-se na ideia da razão moderna, colocada por Descartes no centro do indivíduo e que, por si mesma, define sua existência - penso, logo existo -; e por Kant, que a traz para a ética ao compreender que, uma vez que o humano é um ser pensante, pode deixar de sujeitar-se aos afetos, sentimentos e desejos (Marcondes, 2006).

Nesta chave, a liberdade coincide com o próprio indivíduo ou com o sujeito moderno, racional, livre e independente. Esta independência se refere a três pontos primordiais: a separação humano x natureza; as respectivas separações razão/pensamento e corpo/emoção; a separação sujeito e alteridade. Aqui a alteridade é o limite do agir livre: sua liberdade termina quando começa a do outro. Aqui encontra-se a liberdade colocada na razão e na reflexão consciente, abstraída dos afetos, dos meios e dos outros. A natureza não seria livre, pois não pensa e está sujeita aos instintos e determinações genéticas, tomados como automatismos e determinismos. A emoção ou o corpo seria o que nos ligaria à natureza, o que nos aproximaria dos animais. Seríamos humanos e superiores, pois seríamos dotados de razão. Além de racionais, somos indivíduos livres transitando em um meio que não passa de um pano de fundo a ser dominado, explorado para o triunfo de nosso ser individual. Uma ideia abstrata de humanidade (Krenak, 2020). Deste modo, estamos separados da natureza, dos afetos - a matéria da relação - e dos demais seres. Mas não estaríamos aí, também, separados de nós mesmos/as/es?

E se fosse o contrário? E se nos permitíssemos encarar a razão como um dos mais grandiosos mitos da modernidade? E se a razão fosse uma potência do humano que é mais efeito de uma rede complexa de relações que causa de nosso ser? Nesta outra direção, mais do que lugar a se chegar por uma ascense, é o próprio sentido de liberdade que se transmuta: descentralizada do indivíduo, não se coloca mais como uma liberdade que se exerce apesar da alteridade, sobre a alteridade. A liberdade neste sentido é pensada como uma qualidade da relação, como característica de um certo acoplamento, agenciamento desde o meio, através do corpo, com a

alteridade. Outras qualidades prepositivas: ao invés de *contra, sobre, desde, através, com*. O axioma da liberdade como fim, veiculada à razão como início, figuras da transcendência, dos grandes e minúsculos mitos da modernidade, é desmontado, em prol de uma definição imanente de liberdade e razão (ou pensamento).

Sob esta inversão, partimos, então, de Espinosa (2015). Com o filósofo holandês, também conhecido como filósofo da liberdade, a geografia ocidental desloca-se em diáspora e o tempo moderno inverte-se em contagem contra hegemônica. A liberdade, ao invés de um fim, torna-se meio, ao invés de um ideal, transfigura-se num modo de existir, ao invés de uma direção adiante, uma expansão para os lados. A razão que a sustentaria, encontra-se fora de centro, não é ponto de partida, mas de chegada.

Espinosa (2015), em sua ontologia, concebe a existência como um agregado infinito de corpos em relação, ao que ele chamou de natureza. A essência de tudo o que existe configura-se mediante a relação de afecção entre corpos, em que um corpo afeta e é afetado por outros corpos, ressoando entre si, funcionando através de composições de relações, e nestas posições-com (Eugênio, 2019), compondo-se a si mesmo: nada do que existe, existe por si mesmo; tudo o que existe, existe em relação, em um plano de distinção e, também, em um plano de inseparabilidade.

Assim também é um corpo humano, entendido não como uma essência em si, mas como um *com-posto* da natureza. O corpo como agregado de múltiplos outros corpos em relação que afeta e é afetado por outros corpos (Deleuze, 2002). Receptividade e atividade. As relações de afeto são qualitativas e a qualidade destas relações definem o corpo como uma potência de afetar e ser afetado, de modo que o corpo, na relação com outros corpos, pode, dependendo da qualidade destas relações, ser afetado no sentido de potencializar ou aumentar sua capacidade ou aptidão para afetar e ser afetado. Por outro lado, o corpo pode compor relações de maneira que esta capacidade de afetar e ser afetado diminua.

Esta capacidade ou aptidão para afetar e ser afetado foi chamado por Espinosa (2015), de “potência de existir”, sendo que o corpo é definido por esta potência. Portanto, o corpo é uma composição relacional e transicional, nem meramente objetivo nem meramente subjetivo, definido nas relações de afetação com outros corpos, dos quais depende para se compor, para variar em sua potência de existência. Não existe, assim, separação entre aquilo que um corpo, um ser, “é” e sua capacidade de afetar e ser afetado. Nada pode ser definido *a priori*, separado das outras coisas. “Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos, há um plano intermediário que é o corpo como feixe de afecções e capacidades” (Castro, 1996, p. 128). O corpo é o meio pelo qual a alteridade é apreendida, incorporada como tal.

Podemos perceber que, nesta filosofia, o pensamento ou a razão não ocupam lugar central e privilegiado em um sentido ontológico, como na tradição da filosofia moderna, iluminista, motivo pelo qual a concepção de liberdade aqui diverge da ideia de liberdade concebida na ética do liberalismo, como veremos em seguida. Espinosa (2015), ao contrário de Descartes, não considera o pensamento como uma substância primeira e abstrata separada da materialidade, ou seja, separada do corpo e dos afetos, como se corpo e mente pudessem ser colocados no plano cartesiano como duas dimensões distintas que se tocam em um ponto e se influenciam mutuamente, de maneira que o corpo tem ação sob a mente, e esta, sobre o corpo ou que quando um prevalece, o outro padece.

Não é assim, pois, em Espinosa: nossa capacidade de pensar não está separada de nossa capacidade de afetar e ser afetado. É o corpo que pensa concomitante àquilo que sente, ou seja, a partir daquilo com o que se encontra, das relações. Em outras palavras e em termos mais contemporâneos, nossa subjetividade está no corpo e nossos processos reflexivos são efeitos das relações que estabelecemos. Corpo e pensamento são coemergentes (Varela, 1997), são imanentes nas relações de afecção. Aquilo que afeta o corpo e o faz sentir, ao mesmo tempo e sem hierarquia, produz processos reflexivos e “sentipensamos” (Escobar, 2014), em encontro.

Deleuze (2002) chamou de “bons encontros” as relações que se estabelecem de modo a aumentar a potência dos corpos para sentir e pensar e de “maus encontros” aquelas que diminuem esta potência dos corpos. E, é aqui que, da ontologia, ou a partir da definição da existência e dos corpos como vivos neste existir em composição, que existe uma passagem para a ética, e da ética, para uma concepção ao avesso dessa tal liberdade. Não se trata de uma ética compreendida como conjunto de termos e regras acordados e regulados entre pares, mas sim, da avaliação da qualidade das relações, em termos de aumento ou diminuição de potências de ser/existir/agir. Também não se trata de uma liberdade de escolha, nem mesmo de um *laissez-faire*, salvo conduto para desresponsabilização, mas sim de ação sobre as relações que nos compõem e nos definem em transição.

Neste sentido, podemos restringir, nos limites deste texto, uma concepção de ética no sentido avaliativo da qualidade das relações, de forma que não há algo nem ninguém que seja bom ou mau em si, só podemos definir o que é bom ou mau no sentido do aumento ou diminuição da potência de ser/existir/agir respectivamente. Em outras palavras, se as relações que compomos entre nós e com o mundo encontram-se em direção ao polo dos bons ou dos maus encontros. “Eis, pois, o que é a ética, isto é, uma tipologia dos modos de existência imanentes, substitui a moral, a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentais” (Deleuze, 2002, p. 29). Entende-se aqui a moral como um parâmetro avaliativo transcendente *a priori* e fora das relações de potência entre os corpos, e a ética, como uma compreensão destas relações em imanência, ou seja, por elas mesmas, em termos de seus efeitos na ampliação ou restrição de nossa potência de sentipensar dos corpos envolvidos e seus efeitos no coletivo.

A liberdade configura-se como um modo de existir que se esforça na e para a composição de bons encontros, imbuído do conhecimento (corpóreo, encarnado) da causa dos afetos que sentem os corpos em relação. Não é escolha, e sim, ação. É um modo de agir que se apoia no conhecimento das causas dos afetos

que são efeitos da relação. Pressupõe a experiência de que aquilo que, situadamente, somos, depende do modo como compomos com o que encontramos. Significa então conhecer a qualidade dos afetos e quais são os encontros que os causam. “O estatuto da liberdade em Espinosa não reside na ideia de livre-arbítrio, não coloca a tomada de decisão como ato de liberdade, mas na autodeterminação, ação de um corpo sobre si e sobre o mundo a partir do conhecimento adequado da causa de seus afetos” (Strappazzon *et al.*, 2022).

Esta noção de liberdade se apoia no conhecimento daquilo que é comum aos corpos em relação, e funciona, desde o mais básico, como a qualidade da alimentação, por exemplo, até o mais complexo, como um sistema de gestão política e econômica de uma sociedade. O fundamento do exercício ou da prática da liberdade é o conhecimento do comum, produzido e compartilhado coletivamente. É saber, por exemplo, que uma educação de qualidade é fator comum, ou seja, ela aumenta a potência dos corpos para sentir, pensar, perceber e agir no mundo em movimento e nos possibilita agir sobre o mundo no sentido de garantir que todas as pessoas, acessando-a, potencializam-se na direção de constituir um coletivo a partir do que lhes é comum, que garanta este acesso com qualidade e sem exclusividades, e que possibilite, com fundamento no comum, o exercício das potências singulares.

É neste sentido que a liberdade não é um fim, mas um meio, um modo de ser/existir/agir. Seu fundamento está nos afetos, cuja qualidade é modulada em um sentido ético, ou seja, a razão, o pensamento, a reflexão, não como ponto de partida, mas de chegada, visto que não somos livres porque antes pensamos, mas pensamos, compreendemos e sentimos melhor porque mais ampliada está nossa capacidade de compor com a alteridade, de sentipensar, de criar novas formas de vida, maior a autonomia dos sistemas de relação. Somos livres no sentido de compor as relações que potencializam o pensar, o compreender, o sentir em concomitância.

Por isso, liberdade não é escolha, não é livre expressão, não pressupõe o indivíduo, pois só é possível no coletivo. Não termina onde começa o outro, mas é produzida *com* o outro. E, fundamentalmente, liberdade é uma prática que começa pelo cuidado da relação.

Referências

- CASTRO, E. V. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, n. 2 (2), p.115 – 144, 1996.
- CHAUÍ, M. S. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. Companhia das Letras, 2011.
- DELEUZE, G. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- ESCOBAR, A. **Sentipensar com la tierra: novas lecturas sobre desarrollo, território y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.
- ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Editora USP, 2015. [Obra original publicada em 1677].
- EUGÊNIO, F. **Modo Operativo AND: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Fadainflada, 2019. [Caixa Livro].
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2020.
- MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
- STRAPPAZZON, A. L.; SAWAIA, B.; MAHEIRIE, K. A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. *Psicologia & Sociedade*, 34, p. 1-16, 2022.
- VARELA, F. Prefácio à segunda edição. *In*: MATURANA, H.; VARELA, F. (org.). **De máquinas a seres vivos – autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Licenciatura em Psicologia

Marta Corrêa de Moraes

A Resolução nº 5, de 15 de março de 2011 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e estabeleceu as normas para o projeto pedagógico complementar, que objetiva formar Professores/as da área. Mais do que mera complementação da formação acadêmica do/a bacharel/a, a Licenciatura em Psicologia é certamente “imprescindível para forjar a dimensão educativa da [nossa] prática profissional” (Moraes; Groff, 2022). Esta que se materializa nos tantos contextos de atuação do/a psicólogo/a e que requer um olhar sensível e apurado sobre os processos de ensinar-aprender que envolvem pessoas e grupos. As Referências Técnicas (Crepop) para a atuação de Psicólogos/as mostram a força educativa que nossas práticas cotidianas podem alcançar.

Considerando estas referências, podemos igualmente destacar os seguintes objetivos para a Formação de professores/as de Psicologia:

a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na Educação Básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros (Crepop).

Ao alcançar diferentes contextos e práticas, torna-se importante explicitar sobre qual concepção de educação essa complementação

pedagógica nos convoca a pensar/atuá. Partimos, pois, neste verbete, da premissa de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 98) e que, portanto, a minha/nossa prática como professores/as de Psicologia não pode ser neutra ou desinteressada. Pelo contrário, precisa atuar na direção de uma postura problematizadora que busca cotidianamente a “permanência bem-sucedida das crianças [e jovens] das classes populares na escola (Libâneo, 2014, p. 09). Ou ainda, em todos os contextos nos quais lhes são negados o direito a uma vida boa e justa. Isso envolve a escola, mas não se encerra entre os seus muros e intencionalidades. Nesta direção, se considerarmos que há uma dimensão educativa na prática de psicólogos/as, logo, podemos também afirmar que o que fazemos é sempre e inexoravelmente intervenção no mundo. Comprometimento ético com as gentes o qual nos convida a insistentemente perguntar: por quê, para quê, por quem e com quem a psicologia em sua dimensão educativa irá atuar?

Talvez a própria palavra “Licenciatura” nos dê boas pistas de como a nossa atuação pode se dar. Sem com isso estabelecer um receituário pouco implicado com os textos e contextos de nossas práticas.

Liberdade – implica reconhecer que o objetivo da educação é forjar espaços de problematização que alcancem as realidades de opressão e injustiças que envolvem a vida de tantas crianças, jovens e/ou adultos do nosso país - sujeitos históricos – atravessados por questões de gênero, classe, raça, capacitismo, geração. Como nos ensina bell hooks (2013, p. 85), “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática”. Para a autora, a teoria não é curativa, libertadora e revolucionária por si só, mas ela pode cumprir tais funções quando solicitamos a ela que o faça e passamos a direcionar os nossos esforços de teorização para essa finalidade. “Essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura” (*Ibid.*, p. 85). Isso nos permite considerar a Licenciatura em

Psicologia como uma intervenção indireta sobre processos e fenômenos psicológicos e, quem sabe, como lugar de cura.

Inquietudes – para perguntar pelo que nos parece habitual e certo. Desconfiar das grandes verdades que rondam práticas educativas excludentes e opressoras. Interrogar as teorias psicológicas nas quais amparamos nossos trabalhos educativos. Formular perguntas outras para “velhos” problemas. Indagar suas potências e limites, bem como as bases epistemológicas sobre as quais se sustentam. Nestas condições aprender criticamente se torna algo possível, embora implique e exija a “presença de educadores[as] e de educandos[as] criadores[as], instigadores[as] inquietos[as], rigorosamente curiosos[as], humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 26).

Corpos – “O que fazer com o corpo na sala de aula?”. Pergunta bell hooks (2013, p. 253). Afinal, aprendemos a negar sua presença viva e pulsante como parte indissociável dos processos de ensinar-aprender. “O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem de passar despercebido” (*Id.*). Corpo educado, disciplinado e esquadrinhado, para que reconheça o lugar da hierarquia e da submissão. Com isso, nós não só desconsideramos sua presença em processos formativos e de aprendizagem, como passamos a aceitar o pressuposto de que a paixão precisa ser banida da sala de aula. Paixão por aprender e ensinar. Paixão pelo estudo rigoroso e metódico que nos faz cruzar as fronteiras do já sabido, do acostumado.

Ética – “Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (Freire, 1996, p. 33). Como sujeitos histórico-sociais, afirma o autor, somos convocados a escolher, decidir, comparar, intervir, romper. O que temos escolhido para a docência cotidiana? Quais comparações temos provocado e a favor de quem? No exercício da comparação o que temos estabelecido/reconhecido como norma? Como produzimos a norma que rechaça todas as formas de viver-sentir-amar que não a confirmam?

Nutrir – “Entrar em uma sala de aula não é, não pode ser, não deve ser, entrar em lugar qualquer” (Larrosa, 2018, p. 334). Nutrir alcança aqui o significado de manter, alimentar, cultivar. Fazer da sala de aula um espaço de aprendizagens em que todas/os estão comprometidos com aquilo que ali se constrói. Entender que esse espaço educativo, que pode alcançar diferentes configurações, é ou deveria ser, um lugar de partilhas. Lá, onde a presença mediadora da/o professor/a anima o grupo na direção daquilo que ainda não se sabe, mas certamente se pode conhecer. Espaço-tempo que reúne docência-discência em sua condição de inseparabilidade. Como nos ensina Freire (1996, p. 23): “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Crítica – aquela que se desenvolve na presença da curiosidade que nos torna insatisfeitos/as, inquietos e indagadores do acontecer nesse *mundo-aí*. Criticidade para perguntar por nossas certezas, pelos preconceitos e estereótipos que rondam nosso saber-fazer pedagógico. Curiosidade epistemológica que pergunta pelo processo de constituição dos saberes. Quando a curiosidade critica-se, ensina Freire (1996, p. 31), ela permite alcançarmos a curiosidade epistemológica. Aquela que ao aproximar-se daquilo que pretende conhecer conota achados de maior extensão.

Interseccionalidade – como ferramenta teórica e metodológica que objetiva alcançar as intrincadas articulações entre gênero, raça e pobreza (Júnior *et al.*, 2020). Sem, contudo, ignorar, como têm feito muitas narrativas contemporâneas, afirma Collins (2017), a relação direta da emergência do conceito com as políticas feministas negras dos anos 1960 e 1970 nos Estados Unidos. É preciso também lembrar que “argumentos sobre a intersecção de raça/ classe/ gênero/ sexualidade foram forjados na intersecção de múltiplos movimentos sociais, uma localização estrutural que teve um importante efeito nas dimensões simbólicas do discurso interseccional seguinte” (Collins, 2017, p. 08). Isso implica “sair dos espaços da universidade e apresentar os resultados para as políticas públicas, organizações não governamentais, movimentos

sociais e sociedade civil relacionados às questões de classe social, gênero e raça” (Júnior *et. al.*, 2020, 223).

Amorosidade – concebida como indispensável à prática pedagógica crítica. Amorosidade que exige de professoras e professores o exercício permanente de reflexão e ação, na direção de um modo de estar juntos/as, em que ao lado da postura curiosa do/a professora/o, as/os estudantes são provocadas a assumirem-se como sujeitos da história, a partir do respeito à dignidade de cada um/a. Para Freire (1996), amorosidade e competência profissional não são incompatíveis, ao contrário, devem ser perseguidas e valorizadas nas relações educativas.

Transgredir – implica pensar como a nossa sala de aula ou espaço educativo tem tornado possível a experiência de uma comunidade de aprendizagem, que envolve professores/as e estudantes, tal qual nos ensina bell hooks (2013). Para autora, os professores/as não são atores/atrizes em sentido literal, mas ainda assim interagem com plateias distintas. Aquelas que darão o tom de singularidade de cada turma e/ou encontro. Estar atentas/os às distintas plateias e à nossa forma de atuar é aprendizado importante e inegociável de uma pedagogia engajada (hooks, 2013). Ali, no encontro com as gentes, vamos ensaiando a possibilidade de uma comunidade de aprendizagem que convoca todos e todas a ocuparem seus lugares como protagonistas. Talvez, aí, a sala de aula se torne um lugar mais empolgante e permeado de sentidos capazes de envolver o coletivo em uma finalidade comum. Mas é a própria autora quem nos adverte que não basta apenas o entusiasmo do/a professor/a para criar um clima de aprendizado empolgante o suficiente para contaminar os/as estudantes. Para isso, é igualmente necessário que tenhamos interesse uns/mas pelas outros/os, assim como uma disponibilidade genuína de escutar as vozes distintas das nossas, bem como reconhecer a presença daqueles e daquelas que não confirmam a nossa mesmidade (Skliar, 2003).

Utopia – “Ella está en el horizonte — dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el

horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminhar” (Galeano, 1994, p. 230). Utopia que nos move e faz caminhar. Aquela que flerta com a esperança quando concebemos esta última como um tempero indispensável à experiência histórica (Freire, 1996). Nos colocamos a caminhar impulsionados pela problematização do futuro que, se não está dado, nos convoca a superar compreensões fatalistas e mecanicistas da história. Quando tomamos o futuro como algo dado e que não se pode modificar, diz Freire (1996), passamos à negação da História. Como utopia e esperar têm movimentado nossa docência/prática educativa cotidiana? Desistimos de caminhar? Para onde nossa docência se põe a andar? Que cirandas pedagógicas temos arriscado dançar?

Responsabilidade – com a formação humana. O que sugere considerar a rigorosidade do estudo, da pesquisa, da docência nossa de cada de dia. Responsabilidade com aquilo que se ensina e com a impossibilidade de dizer-se neutra/o diante da vida e das/os estudantes. Responsabilidade pelo espaço educativo, pelos saberes que são compartilhados pelas/os educandas/os. Fala-se aqui da “responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (Freire, 1996, p. 15).

Alegria – para Freire (1996), existe uma relação entre a alegria indispensável à prática educativa que se desenvolve com as/os estudantes e o esperar, que nos lança na direção de um futuro a ser sonhado/vivido, para muito além dos fatalismos que o querem transformar em destino. É no encontro entre estudantes e professores/as que podemos juntos resistir às barreiras que querem fazer morrer nossa alegria de viver, aprender, ensinar, lutar por um tempo e uma educação menos desigual. A tristeza, ao contrário da alegria, cumpre uma função muito perspicaz e perigosa, pois nos deixa à mercê de uma concepção de história como puro determinismo. “A inexorabilidade do futuro é a negação da História” (Freire, 1996, p. 72).

Entre letras e palavras, uma concepção de formação de Professoras/es de Psicologia vai sendo forjada. Tantas outras

palavras, letras e significados podem ser acrescentados ao texto que agora se anuncia. No abecedário de possibilidades, a pergunta pela educação e a Psicologia que queremos continua pulsante. Convite para um olhar apurado sobre os efeitos que letras, palavras e práticas podem forjar. Leituras de mundo, a favor de quem?

Referências

BRASIL. PARECER CNE/CES Nº: 1071/2019. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN10712019.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O>

Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, nº1, vol. 5, Jan/Jun, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, E. **Las palabras andantes – con grabados de J. Borges**. 5ª ed. Buenos Aires: Catálogos S.R.L., 2001.

hooks, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MOURA JUNIOR, J. F.; BARBOSA, V. N. M.; LIMA, A. A. S.; VASCONCELOS, F. F. P.; RAMOS, T. O. Interseccionalidade como estratégia metodológica: articulações entre gênero, raça e pobreza. *In*:

BARROS, J. P. P.; ANTUNES, D. C.; MELLO, R. P. (org.). **Políticas de vulnerabilização social e seus efeitos**: estudos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mello. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

MORAES, M. C.; GROFF, A. R. **Licenciatura em Psicologia**: A Dimensão Educativa da Prática Profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2022, v. 26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wZpPWbC76rx6MTKp3P9ZyHG/abstract/?lang=pt> /. Acesso em: 23 mai. 2023.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Medicalização¹

Juliana Silva Lopes

Denise Cord

O consumo de psicofármacos entre crianças e adolescentes cresceu de forma assustadora nas últimas décadas, e estudos apontam que tal crescimento está associado à rotulação de situações que dizem respeito a problemáticas presentes no processo de escolarização como “transtornos de aprendizagem”, e a atribuição de diagnósticos psiquiátricos a condutas entendidas como socialmente perigosas ou indesejadas (Souza, 2010). As explicações organicistas para o comportamento humano são reforçadas com o avanço das neurociências e do desenvolvimento tecnológico, na busca por localizar no cérebro, e em seu funcionamento neuroquímico, as causas do sofrimento psíquico, prometendo soluções no campo da terapêutica (Caponi, 2014). Exemplo disto é o surgimento crescente de entidades nosológicas nos manuais diagnósticos em Psiquiatria, tendo o seu principal expoente, em sua edição mais recente, o DSM-V², listado mais de trezentos transtornos mentais (American Psychiatric Association [APA], 2013).

A transformação de fenômenos históricos e sociais em transtornos ou doenças de origem orgânica, localizada no corpo do indivíduo que padece, é um fenômeno que tem sido nomeado como *medicalização*. Segundo Renata Guarido (2010), diversos

¹ A escrita deste verbete teve como base as elaborações desenvolvidas na tese de doutorado da primeira autora, (Lopes, 2023).

² Sigla proveniente do título original, em inglês: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2013).

estudos da década de 1970 introduziram o conceito “medicalização” ao discutirem temáticas associadas aos processos de aprendizagem e às práticas escolares engendradas sob a égide da higienização; contudo, a lógica medicalizante não se restringe aos fenômenos educativos, atravessando toda a trama social da vida na contemporaneidade: aspectos da normatização e da fiscalização das formas de vida e interação em contextos sociais e de trabalho estão na base do fortalecimento deste campo, ocorrendo a partir daí uma retroalimentação entre eles, a qual viabiliza perspectivas patologizantes de desenvolvimento humano, cuja pretensão é estabelecer o que é normal e anormal em nossos modos de existir. O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2020, p. 194) explica o conceito:

[...] a medicalização envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos ‘naturalmente’ valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais.

Não é possível falar de medicalização sem falar de sistema capitalista. A lógica medicalizante busca enquadrar todas/os em um padrão homogêneo, qual seja, o do sujeito que se adapta aos domínios do mercado e do capital. Que produz, que obedece, que não questiona - o indivíduo ordinário que não destoa da maioria. Nas palavras de Zoia Prestes (2021, p. 46): “a medicalização de crianças, jovens e adultos está fortemente ligada a este propósito, pois medicaliza-se para se ajustar ao padrão necessário para uma sociedade capitalista perversa que desumaniza”. A autora vai além

e denuncia a cumplicidade da Psicologia com a lógica medicalizante em sua relação com a Educação:

A psicologia tem servido à educação para ajustar, via medicalização, o comportamento que deveria ser transformado por meio de ações pedagógicas intencionais; tem servido à negação da diversidade do desenvolvimento humano, negando as diversas formas de existir, de refletir, de experienciar, de criar, substituindo os nomes próprios daqueles que não correspondem ao 'padrão' esperado pela denominação convencional de uma síndrome ou especificidade do desenvolvimento. Com isso, nega-se a diversidade da vida humana, desconsidera-se o fator 'cultura' e padroniza-se para apenas reproduzir o que interessa ao sistema (Prestes, 2021, p. 51).

Outro elemento importante a ser considerado quando falamos de medicalização é que esta só se torna possível quando a saúde passa a ser entendida como mercadoria (Machado, 2021), abrindo caminhos para os processos de patologização da existência humana; com a ampliação dos limites do que é considerado patológico, se restringem os limites da normalidade, possibilitando o enquadramento de situações que fazem parte da dinâmica da vida em categorizações biomédicas que desconsideram os processos históricos, culturais e políticos da existência.

O século XVIII tem sido entendido como o marco temporal da criação de dispositivos biomédicos de controle da vida, na relação com a consolidação do sistema capitalista e a expansão de seus domínios. Michel Foucault (2008) nos ajuda a compreender tal dinâmica ao analisar a relação entre saber e poder, e a produção discursiva que inscreve o sujeito no mundo, na medida em que é produzida – os chamados “regimes de verdade”. Nos anos de 1978 e 1979, após ter conceituado a noção de *biopoder*, a partir de processos de administração e disciplinarização dos corpos, Foucault se dedica à compreensão das relações de poder que estão envolvidas no processo de gestão da vida, desenvolvendo as noções de (auto) governo e governamentalidade, contextualizando-as na relação com a razão do Estado e o neoliberalismo europeu e estadunidense. Para o autor, o neoliberalismo produz um modo específico de vida que passa a

regular os sujeitos e a produção de subjetividades. Se até a década de 1980, a subjetivação se dava pela adequação do sujeito à norma, após 1980, ser governado significa saber também como se participa desse processo.

Assim, muito mais do que a difusão do uso de medicamentos e da atribuição de diagnósticos médicos a condições inerentes ao exercício de viver, a medicalização diz respeito a modos de objetivação do sujeito na contemporaneidade, advindos dos discursos decorrentes das diferentes disciplinas científicas e seus domínios de saber; das “práticas de divisão”, como diz Foucault, que podem ser entendidas como categorizações do humano - normal/anormal, sadio/doente, dispositivos utilizados, cotidianamente, na construção e manutenção dos processos de constituição da subjetividade. Portanto, ao nos depararmos com concepções e práticas medicalizantes no chão das escolas, precisamos compreendê-las no interior dessa dinâmica constitutiva, a qual todas/os estamos submetidas/os, tal como nos interroga Fabio Morais, em *Formulário*: “Como os rótulos biomédicos contribuem para a constituição de sua identidade e como se dá sua relação com a indústria farmacêutica?” (Lopes, 2020, p. 145).

Lançar mão de explicações que identificam o problema no aparato daquela/e que não aprende/não se comporta, exigindo, portanto, soluções externas ao processo de escolarização, costuma minimizar a tensão gerada nos (des)encontros cotidianos com as/os diferentes (Asbahr; Lopes, 2006; Guarido, 2010; Moysés, 2001). Nessa seara, tal fenômeno tem sido apontado por diferentes autoras (Garrido; Moysés, 2010; Souza, 2010; Zucoloto, 2007), e discutido em torno das lógicas da medicalização e da patologização da Educação, ao disseminar o falacioso discurso de que “A escola é para todos, mas nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência de problemas individuais. Essa é a essência da patologização e o ponto de partida para a consolidação do processo de medicalização” (Meira, 2012, p. 141).

Com a Constituição Federal de 1988 e a assinatura, pelo Brasil, de tratados internacionais que versam sobre a garantia de direitos de uma educação de qualidade para todas/os, como a Declaração

de Salamanca³ (Unesco, 1994), as políticas públicas, referências técnicas e normativas da área da educação passaram a defender que todas as crianças e adolescentes tivessem garantido o direito de uma educação de qualidade, no sistema regular de ensino. Nesse sentido, Rosalba Garcia (2010) pontua que os documentos internacionais são elaborados de forma a permitir que países com diferentes configurações sociais, econômicas e de organização dos sistemas de ensino possam aderir aos mesmos princípios, de modo que possa haver consensos ideológicos mesmo diante da presença de desigualdades políticas e materiais significativas, sem mencionar tais desigualdades e a necessidade de combatê-las.

Assim, as políticas educacionais brasileiras, das últimas três décadas, disseminavam um discurso em defesa da matrícula de todas/os as/os estudantes no ensino regular; contudo, o acesso à escola não se deu acompanhado de uma reorganização da Educação Básica para garantir a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem. Escolas e professoras/res passaram a enfrentar o desafio cotidiano da “diversidade”: diferenças funcionais⁴, étnicas, de classe social, de gênero tensionam o território escolar, tornando-o palco de disputas de concepções e práticas e terreno fértil para os processos medicalizantes.

Além disso, não podemos perder de vista que a escola, numa sociedade de classes tão desigual como a nossa, representa, em grande medida, os interesses do capital. Demerval Saviani (1994) sustenta que ocorreram processos de alargamento da escola, tanto no sentido do tempo destinado à escolarização, quanto das funções atribuídas à mesma, que extrapolam o aspecto pedagógico;

³ A Declaração de Salamanca, em 1994, reafirmou o direito à educação para todos os indivíduos. A declaração inclui, no âmbito das políticas integradoras, as crianças com deficiência e crianças superdotadas, bem como aquelas que “vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (Unesco, 1994, p. 17-18).

⁴ Carla Biancha Angelucci (2014) propõe o termo “diferenças funcionais” ao problematizar a noção corrente, difundida pelo capacitismo, sobre “deficiência”.

portanto, ao mesmo tempo em que a escola se estende, ela se esvazia. A compreensão dessa aparente contradição está na relação entre educação e trabalho ou, mais propriamente neste caso, na relação escola-sociedade capitalista, e é totalmente desconsiderada pelas explicações medicalizantes, que difundem discursos de culpabilização individual.

Deste modo, a redução de fenômenos oriundos de questões sociais, políticas e econômicas a causas orgânicas e individuais não é novidade nos meios científicos, tendo se apresentado em diferentes formatos ao longo da história recente. Na última década, vários movimentos surgiram com o objetivo de fazer frente aos processos de medicalização da vida e, mais especificamente, da educação, representados por produção de conhecimentos no campo da Academia, dos Conselhos de Classe de diferentes categorias profissionais, de grupos representantes da sociedade civil e outras. Para Marivete Gesser (2013, p.69) isso demonstrava a ênfase na “[...] construção de referências com vistas a uma atuação profissional comprometida com a garantia dos direitos humanos”.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos de diversas sub-regiões do país organizaram eventos, propuseram debates e produziram referenciais teórico-metodológicos no ensejo de informar e alertar psicólogas que atuam junto às políticas públicas de saúde, educação e assistência social. Três materiais, produzidos com a colaboração do CFP, ilustram a preocupação que parte da Psicologia brasileira atual sustenta em relação às explicações individualizantes dos fenômenos escolares, são eles: *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde* (CFP, 2015); *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica* (CFP, 2019); *Dislexia: subsídios para políticas públicas* (CRP-SP, 2010). As Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica explicitam:

Na direção de contribuir para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, nossas ações devem pautar-se em tornar disponível um saber específico da Psicologia para questões da Educação que envolvam prioritariamente o fortalecimento de uma gestão educacional democrática

que considere todos os agentes que participam da comunidade escolar, e de formas efetivas de acompanhamento do processo de escolarização (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p.53).

Uma atuação capaz de produzir enfrentamentos à lógica da medicalização da vida e da educação precisa estar fundamentada em princípios teóricos, metodológicos e ético-políticos aprendidos na formação em Psicologia que reconheçam a interseccionalidade nas relações de ensinar e aprender. Para tanto, há que se considerar além das categorias de exclusão social e de manutenção do *status quo*, via processos educativos e de escolarização, outras tantas que dizem respeito à normatização e essencialização da complexidade da vida. A construção e sustentação de práticas não medicalizantes passa necessariamente pela ressignificação do papel social da Psicologia Escolar e Educacional em contextos educativos e de escolarização, negando sua participação na prescrição de matrizes normativas e ideais regulatórios; recusando a padronização de processos de desenvolvimento e de aprendizagem, de formas de expressão relacional-vincular, afetivo-sexual, de linguagem e eficiência; criando formas outras de expressão de si que incluem toda a comunidade escolar em um processo de ressignificação de suas práticas e entendimentos acerca do que seja o normal e o anormal no fluxo da existência: da existência da comunidade e da sua cultura, da existência histórica, da existência planetária; mapeando diálogos com os territórios educativos em parceria com os agentes da escola e reconhecendo os saberes produzidos localmente.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 5ª ed. (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial

subordinada aos diagnósticos. **Nuances**: estudos sobre educação, v.25, p. 20-38, 2014.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. “A culpa é sua”. **Revista Psicologia USP**, v, 17, n.1, p. 53-73, 2006.

CAPONI, S. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis**, Revista de Saúde Coletiva (Rio de Janeiro), v. 24, n. 3, p. 741-763, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. São Paulo: CFP, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogo(s) na Educação Básica**. 2ª ed. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Dislexia**: subsídios para políticas públicas. São Paulo: CRP-SP, 2010.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?” **Movimento-Revista de Educação**, v.7, n. 15, p. 194-204, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43018/27897/>.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.11- 24.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In*: CRP-SP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71-110.

GESSER, M. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 33, p. 66-77, 2013.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. *In*: CRP-SP; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.71-110.

LOPES, J. S. Fábio Morais e seu Formulário: arte e constituição de subjetividade na contemporaneidade. *In*: ZANELLA, A. V. (org.). **Arte e cidade, memória e experiência**. Teresina: EDUFPI, 2020, p. 131-148.

LOPES, J. S. **Fazer e Aprender Psicologia na Escola**: o estágio em Psicologia Escolar como dispositivo formativo de psicólogas. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2023.

MACHADO, A. M. O ato de escrever e de ver-se em cena como forças de ruptura em práticas hegemônicas. *In*: OLIVEIRA, E. C.; VIÉGAS, L. S.; MESSEDER NETO, H. S. **Desver o mundo, perturbar os sentidos**: caminhos na luta pela desmedicalização da vida. Salvador: EDUFBA, p. 103-116, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35343/>

MEIRA, M.E.M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v,16, n.1, p. 136-142, 2012.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PRESTES, Z. A teoria histórico-cultural, a ciência e a medicalização na educação. *In*: OLIVEIRA, E. C., VIÉGAS, L. S.; MESSEDER NETO, H. S. (org.). **Desver o mundo, perturbar os sentidos**: caminhos na luta pela desmedicalização da vida. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 45-52. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35343/>.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.;

- FRANCO, M.L.P.B. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.
- SOUZA, M.P.R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In:* CRP-SP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.71-110.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.
- ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, v, 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

Norma/normatizar/normatização

Juliana Silva Lopes
Juliana Cavalcante Marinho Paiva

Em se tratando de um Abecedário de Psicologia na interface com a Educação, nos interessa aqui estabelecer relações entre o conceito de “norma” e seus derivados – “normatizar” e “normatização” - bem como, os desdobramentos de sua apropriação pela psicologia e na sociedade. Para iniciar esta discussão, apresentaremos os significados destas palavras, e suas derivadas, em nossa língua; o dicionário on-line *Michaelis*¹ traz a definição de “norma” como “Tudo que estabelece e regula procedimentos; padrão, preceito, princípio, rédea, regra. A diretriz de um comportamento socialmente estabelecido e geralmente aceito”. No mesmo dicionário, normatizar é definido como “estabelecer normas; normalizar”. No dicionário on-line *Dicio*², o termo “normatização” é definido como a “ação ou efeito de normatizar, de desenvolver ou instaurar normas. Ato de estabelecer padrões ou inserir algo num modelo ou padrão a ser seguido pelos demais”.

A construção de uma língua e dos significados das palavras explicam alguns funcionamentos sociais, por isso é importante compreender as nuances de diferenças e aproximações de algumas palavras. Nesse sentido, norma, normatizar e normatização têm estreita relação com normal, normalizar e normalização, sendo que

¹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/norma/>.

² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/normatizacao/>

os verbos “normatizar” e “normalizar” aparecem nos dicionários como sinônimos, tendo o sentido principal de estabelecer normas e padrões. Ambos os verbos, na língua portuguesa, decorrem dos adjetivos “normativo” e “normal”, sendo o segundo, o mais antigo. Nos interessa aqui, os usos que essas expressões adquirem no campo acadêmico e científico, de modo geral, e, em específico, na ciência psicológica; tarefa desafiadora, uma vez que esse é um conceito polissêmico, cujos significados variam de acordo com as epistemologias adotadas.

Normatização tem sido usada em trabalhos científicos no sentido de adequação às normas, e padronização de técnicas para o funcionamento dos processos (Cabral; Melo, 2017). Contudo, quando o objeto da normatização é o ser humano, os sentidos que se atrelam podem ser diversos, o trabalho de Cabral e Melo (2017) enfatiza práticas para normatizar processos sobre diversidade educacional e que busca em alguma instância uma tentativa de trazer para o âmbito do comum, pessoas e comportamentos que são considerados desviantes do padrão (Cabral; Melo, 2017). Outros trabalhos (Barcelos *et al.*, 2021; Jacobs *et al.*, 2022) trazem a normatização como uma disciplinarização do corpo (e até da subjetividade) que tenta adestrar os comportamentos e condutas humanas com base em normas deslocadas da compreensão dos processos subjetivos e sociais envolvidos.

A despeito das produções sobre normatização, é possível perceber que as normas tanto guiam os processos, quanto limitam as possibilidades de ser e fazer; e que na base da definição de norma estão os conceitos de normal/normalidade e de desvio e patologia. Para melhor compreensão dessa questão, e diante da impossibilidade de nos aprofundarmos nesta discussão, retomaremos, brevemente, dois autores clássicos que trataram da discussão norma/desvio; normal/patológico na constituição dos saberes científicos e da subjetividade humana: Georges Canguilhem (1904-1995) e Michel Foucault (1926-1984).

Canguilhem (2012), em sua tese de Medicina, publicada como livro, sob o título *O Normal e o Patológico*, apresenta reflexões, a partir

da análise da relação saudável-doente, acerca do que se considerava normal. Segundo esta tese, há duas interpretações do conceito de normal, a primeira, que se refere ao que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada (constituindo a média da população) e a segunda, que o normal é “aquilo que é como deve ser” (Canguilhem, 2012, p. 95). Os dois conceitos de normal carregam consigo algumas crenças limitantes sobre a espécie humana, o primeiro, por advir de uma análise quantitativa, sem considerar a dificuldade em ter dados aprofundados sobre toda a população, e o segundo, por limitar as múltiplas possibilidades de ser humano; ademais, o conceito de normal não é apenas identificado na prática clínica da medicina, como também é produzido dentro dela (Souto, 2013).

Nesse sentido, Foucault (2008), ao empreender uma análise crítica da noção de norma, em *O nascimento da clínica*, parte do discurso médico para o estabelecimento do normal e do patológico, destacando a apreensão do corpo humano a um pré-ordenamento normativo, a partir da compreensão acerca do “corpo doente”. Com o desenvolvimento de seu trabalho, Foucault expõe a relação entre os regimes de saber-poder como dispositivos discursivos que instituem modos de vida, com base num processo de normalização. Tendo por base os trabalhos do autor, Maria Aparecida Moysés (2001) retoma a história da Medicina ocidental para localizar as raízes desse processo, explicando como mudanças na forma de conceber a saúde, a doença e suas relações transformaram profundamente a Medicina, não só enquanto campo de produção de conhecimentos e de atuação profissional, mas, principalmente, em sua relação com a sociedade:

A medicina, além de estudar as doenças e as técnicas de cura, toma para si, como seu objeto, o conhecimento sobre o homem saudável, que engloba olhar o homem não doente e definir o homem modelo. Atribui a si mesma a autoridade normativa sobre a vida e as relações, individuais e em sociedade. Para tanto, é necessária uma nova mudança do olhar: se até o século XVIII, a medicina refere-se à saúde, no século XIX privilegia a normalidade (Moysés, 2001, p. 152).

Deste modo, é possível perceber que as noções de norma e normatização estão atreladas a concepções tanto filosóficas quanto médicas, advindas da discussão acerca do normal e do anormal. A Psicologia, em seu estatuto científico, apoia-se nas compreensões de normal e patológico advindas da Filosofia e da Medicina ao buscar desenvolver conhecimentos próprios para a constituição do psiquismo e da subjetividade humana. Passa de uma análise do corpo para o estabelecimento do normal, do saudável, para a normatização/normalização das condutas, dos comportamentos, o que lhe possibilitou padronizar e classificar as pessoas segundo critérios que estas ciências consideravam como mais digno, e representante do ideal de ser humano (homem, branco, cis, hetero, sem deficiência e da classe dominante). Isso esteve presente na própria concepção dos testes de inteligência (Binet; Simon, s/n), e dos subsequentes procedimentos de classificação com base no QI*, dentro dos processos de escolarização, que se pautaram na padronização dos comportamentos dos estudantes, com base no que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (Freire, 2005).

A escola é um espaço social em que a normatização se faz presente desde os processos de ensino à própria organização temporal e espacial que pressupõe uma regulação dos estudantes por meio das normas, o que possibilita a criação e disseminação de um determinado perfil de estudante como o ideal: proveniente de camadas altas, com acesso à cultura dominante e com capacidade de aprender de acordo com o que é estabelecido para cada idade; e, em consequência, reitera processos de opressão a serem experienciados por aqueles estudantes que divergem do que é considerado normativo. Enquanto instituição social complexa, a escola configura campo de disputa de concepções e práticas, em permanente tensão. Não raro, tais disputas permanecem veladas, manifestando-se, frequentemente, em dispositivos que buscam colocar nos indivíduos (estudantes e professores) a culpa pelo fracasso escolar, desconsiderando os determinantes sociais, históricos e institucionais que constituem o processo de escolarização. Saberes produzidos e difundidos por uma psicologia

normalizadora e adaptacionista têm contribuído há muito com tal condição (Lopes, 2023).

Como vimos, o conceito de “normal”, desde o século XVIII, tem atuado como um atributo constitutivo de nossas identidades e da própria psicologia científica, que surge no período de desenvolvimento do capitalismo industrial, atrelada à noção de normalidade/anormalidade, com o intuito de avaliar e classificar os indivíduos para destiná-los ao seu devido lugar social. Campo de conhecimentos e modelo de atuação profissional, portanto, excludente, e que justifica a desigualdade social ao toma-la por uma aparente diferença individual. Em consonância com o paradigma positivista de ciência, a psicologia, especialmente em seu início, utilizou uma concepção naturalizada do humano, como se esse se constituísse apartado de relações sociais e históricas (Patto, 1997, 2015).

No entanto, a perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional situa os processos de escolarização numa sociedade dividida em classes, determinada pelo modo capitalista de produção, e busca superar concepções culpabilizantes e patologizantes de indivíduo, fazendo frente aos processos de medicalização³ da educação e da vida, ao compreender que seu objeto de análise e intervenção é “o encontro entre o sujeito humano e a educação”, em toda sua complexidade (Meira, 2000, p.58).

A guisa de conclusão, enfatizamos que a normatização de seres humanos tem historicamente excluído e patologizado grupos de pessoas que não estão dentro dos padrões normativos. O capacitismo⁴, por exemplo, tem sido uma ferramenta que utiliza a normatização dos corpos e pessoas para oprimir todas que não cumprem com os requisitos estabelecidos por tal padrão. Não se

³ Para informações sobre este conceito, consultar o verbete de mesmo nome presente neste livro.

⁴ Capacitismo é a tradução do termo *ableism* do inglês, e tem sido usado no Brasil para designar a opressão corponormativa sobre os corpos, que hierarquiza as pessoas por um ideal de capacidade, no qual as pessoas com deficiência se encontram na base da hierarquia. Há um verbete sobre capacitismo neste livro.

negam as contribuições das normas e das normatizações para a organização de processos vários; mas, é importante ressaltar os perigos das concepções totalizantes e estigmatizantes de compreensão da vida, em especial nos âmbitos de socialização escolar. A vida não é passível de normatização sem violência e opressão.

Referências

BARCELOS, K. R.; WANDEKOKEN, K. D.; DALBELLO-ARAÚJO, M.; QUINTANILHA, B. C. A normatização de condutas realizadas pelas Comunidades Terapêuticas. **Saúde debate**, v. 45, n. 128, p. 130–40, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112810/>.

BINET, A.; SIMON, T. **Antologia dos testes**. São Paulo: Ed. Formar, (s/n).

CABRAL L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, v.3, p. 55–70, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046/>.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOPES, J. S. **Fazer e Aprender Psicologia na Escola: o estágio em Psicologia Escolar como dispositivo formativo de psicólogas**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2023.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA,

M. **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-71.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p. 47-62, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107577/105996>

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

SOUTO, C. Norma, normal e anormal em Canguilhem e Foucault. **Anais do Seminário dos Estudantes da Pós-graduação em Filosofia da UFSCar**. 2013. Disponível em: https://d1wqtxts1xzl e7.cloudfront.net/58087643/2013_-_Norma__normal_e_anormal_e_m_Canguilhem_e_Foucault_Anais_do_seminario_da_pos_da_UFSCar-libre.pdf?1546219289=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DNorma_normal_e_anormal_em_Canguilhem_e_F.pdf/.

Obutchénie [обучение]

Maria Fernanda Diogo

O conceito *obutchénie* vem da psicologia russa e está intrinsecamente ligado ao ensino desenvolvimental, ou seja, busca motivar uma didática dialética e desenvolvedora do ser humano e da sociedade (Longarezi; Souza, 2018). Longarezi (2020) apresenta que esse conceito surgiu na União Soviética nos anos 1950, com base nos princípios histórico-culturais inaugurados por L. S. Vigotski, mas assumiu a condição de teoria somente em 1995 e 1996, quando foram publicados, respectivamente, os livros *O conceito de obutchénie desenvolvimental* e *Teoria da obutchénie desenvolvimental*, de V. V. Davidov.

Segundo Longarezi e Puentes (2017), o termo já foi traduzido para o português, por “ensino, aprendizagem”, “educação ou instrução” e, geralmente, as apropriações conceituais dessas traduções promovem um “esvaziamento” da sua matriz dialética. Para os autores, quando *obutchénie* é tomado como ensino ou instrução, valoriza-se o papel do/a docente em detrimento da atividade do/a estudante; quando compreendida como aprendizagem, o oposto se efetiva. Prestes (2010) problematiza a tradução do termo por aprendizagem ou aprender, as formas mais comuns em língua portuguesa, denominando-as incoerentes: “[...] o verbo aprender, no português é transitivo e não pode ser reflexivo, portanto, não atende a nenhum critério do verbo russo *obutchatsia*, que é intransitivo e reflexivo” (Prestes, 2010, p. 85). Desta forma, em face à impossibilidade de encontrar um termo linguístico que represente a dimensão dialética do conceito, optamos por manter o termo *obutchénie*, transliteração da palavra

rusa *обучение*, pois traduzi-lo implicaria impor limites à apreensão de seu real significado.

Na teoria marxista, o desenvolvimento humano está dialeticamente ligado ao histórico-social. Nas palavras de Marx (2006, p. 139) “O caráter social é o caráter universal de todo movimento; assim como a sociedade produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é por ele *produzida*. A atividade e o espírito são sociais tanto no conteúdo como na origem, são atividade social e espírito social”. Os princípios da *obutchénie* seguem, pois, as leis da dialética, tomando campos contrários como unidades possíveis e revelando sua natureza “heterogênea e contraditória” (Longarezi, 2020, p. 3). “Na perspectiva histórico-cultural essa unidade está na relação com o desenvolvimento, uma vez que a finalidade e o objeto da *obutchénie* (ensino-aprendizagem) é o *разработка* (desenvolvimento); portanto, refere-se ao processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento” (Longarezi; Puentes, 2017, p. 12).

Obutchénie apresenta uma perspectiva desenvolvente ligada aos processos educativos que ocorrem especificamente nas instituições escolares, correlacionando as atividades pedagógica e de estudo. Longarezi (2020) destaca que as mediações pedagógicas precisam ser alicerçadas em *conceitos científicos*, uma vez que o papel da escola é formar o pensamento teórico, ou seja, *ensinar as crianças a pensar*. “A mudança qualitativa, mediada pelo conhecimento científico, só pode acontecer na escola, dada as condições e os modos de sua organização” (Longarezi, 2020, p. 22).

Ora, sabemos que as ações pedagógicas podem ou não promover o desenvolvimento dos estudantes a depender da forma como estas se efetivam, assim não podemos tecer uma correlação simplista e direta entre *obutchénie* e desenvolvimento, pois, para que o último se efetive, é preciso que ocorra uma ação colaborativa.

Obutchénie se constitui no processo pedagógico no qual estão implicados professores e alunos e, enquanto tal, expressa a unidade da ação de ambos, com foco na aprendizagem do estudante que ocorre em processo de colaboração com o professor e com outros estudantes (Longarezi, 2020, p. 4).

Longarezi (2020) reforça que não há um conceito de *obutchénie* desenvolvimental único, pois esse se diversifica em função dos/as autores/as que o teorizam. Estudos no âmbito da Didática Desenvolvimental da Atividade, realizados por pesquisadores/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), ligado à Universidade Federal de Uberlândia, debruçam-se sobre a constituição de uma *obutchénie por unidades* visando ao contexto da educação brasileira (Longarezi; Souza, 2018). Sistematizamos o presente verbete com base, principalmente em Longarezi (2020, 2021), Longarezi e Souza (2018), Franco, Souza e Ferola (2018) e Longarezi e Puentes (2017).

Obutchénie por unidades se alicerça em dois princípios. O primeiro expõe “a unidade da atividade profissional docente e da atividade de autotransformação dos estudantes” (Longarezi, 2021, p. 389), unindo ensino-aprendizagem. O segundo princípio assenta-se na organização do processo didático pelo/a docente, de modo produzir condições para o desenvolvimento das máximas possibilidades dos/as estudantes, unindo *obutchénie*-desenvolvimento (Longarezi, 2021). “Uma educação, nessa perspectiva, implica o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e comportamentos pela via da formação de um tipo especial de pensamento, denominado por Davidov como pensamento teórico” (Longarezi; Souza, 2018, p. 459).

Tomando as teorias de Vigotski e Leontiev como base, Davidov (1988) afirma que o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico. Esta é a atividade principal de crianças em idade escolar e promove seu desenvolvimento omnilateral. A atividade de estudo produz sentidos no confronto entre os conhecimentos empíricos – representações gerais imediatamente entrelaçadas à prática, relacionados à atividade dos órgãos dos sentidos – e os teóricos/conceituais – esses são mediados, operam por conceitos que foram produzidos histórica e socialmente no decurso do desenvolvimento da humanidade.

Para Vigotski (2009, p. 260), a apreensão dos conceitos científicos incorpora por superação os conhecimentos espontâneos, numa tensão dialética: “[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do próprio pensamento”. Para o autor, “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (Vigotski, 2009, p. 290). O pensamento teórico permite que o sujeito compreenda “além da aparência” fenomênica, promovendo a ascensão do abstrato ao concreto. Nas palavras de Kosik (1979) “o conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura”.

Assim, a proposta de *obutchénie* por unidades busca organizar um processo didático dialético. A primeira unidade apresentada pelos/as autores/as é a *conteúdo-forma*, com fundamento na categoria marxista da totalidade e vinculação ao método dos conteúdos, de Davidov (Longarezi, 2021). Não há produção humana descolada dos processos que a constituem, assim, para a plena compreensão de um conceito, faz-se necessário percorrer o processo de sua constituição e as relações que este estabelece com outros conceitos. “O conceito como atividade mental, síntese abstrata do objeto, e, no caso do conceito científico, como síntese de sua abstração teórica, carrega em sua essência o lógico e o histórico do conteúdo científico” (Longarezi; Souza, 2018, p. 461).

Longarezi (2021) destaca que dominar um conceito em seu campo científico implica apreender seu *núcleo conceitual*, ou seja, dominar os domínios lógico e histórico encarnados em sua constituição.

A unidade conteúdo-forma sinaliza para a necessidade da apreensão dos modos investigativos nos quais a ciência da disciplina produz seus conteúdos, de maneira em que a essência, enquanto o nuclear, seja o objeto do ensino, pela via dos nexos conceituais a ela inerentes, permitindo a apropriação do lógico-histórico do conceito, nuclear do conhecimento científico; num movimento do abstrato ao concreto (Longarezi; Souza, 2018, p. 462.)

A segunda unidade é a *imitação-criação*. Para Longarezi (2021, p. 395), esta “[...] tem sua célula-mãe na aprendizagem colaborativa, entendida como aquela capaz de transformar, em real, o nível possível de desenvolvimento do estudante”. Esta unidade busca demonstrar que a colaboração de alguém mais experiente pode propiciar uma zona de desenvolvimento próxima ou iminente¹ para o/a aprendiz. A autora acrescenta que a imitação, de acordo com a psicologia histórico-cultural, não se limita a um ato mecânico-reprodutivo, pois esta ação se encontra envolta em processos criativos e afetivos, produzindo algo novo e singular por processos de superação.

Finalmente, a terceira unidade é *ruptura-desenvolvimento*. Seu núcleo reside na unidade dos contrários, expressando que o desenvolvimento *não* opera de forma linear, cumulativa e invariante, mas dialeticamente, por rupturas, revoluções e por superação. Esta unidade “[...] traz em seu nuclear os atributos essenciais que compõem o processo dialético, enquanto revelação da emergência do novo, como síntese da luta/unidade dos contrários; tendo na dialética o princípio e a lei orientadora do desenvolvimento” (Longarezi, 2021, p. 398). Não há desenvolvimento sem crise, pois justamente na síntese da luta entre os contrários surgem novas formações psíquicas (neofomações).

A atividade pedagógica focada no ensino desenvolvimental confronta o pensamento espontâneo e o científico, promove a sistematização de conceitos, a generalização e, conseqüentemente, a tomada de consciência. Assim, a formação de conceitos científicos e de ações mentais promove a transformação do pensamento pela *obutchénie*. Para que ocorra o desenvolvimento integral dos/as estudantes, são necessários alguns *movimentos didáticos* efetivados pelo/a professor/a. Para Longarezi (2021), é preciso constituir um sistema didático-pedagógico, visando a formação de conceitos, envolvendo: *diagnóstico*, *problematização* e *formação conceitual*.

¹ Sugerimos a leitura do verbete “Zona de Desenvolvimento Próximo, Imediato ou Iminente”, presente nesta obra.

O ponto de partida é o *diagnóstico*: o/a professor/a precisa identificar o nível de desenvolvimento real do estudante frente ao sistema conceitual, acompanhando o movimento do seu pensamento, suas crises, transformações e superações. É preciso distinguir o *modo* como o estudante lê o mundo e seus fenômenos, pois “com tais compreensões o professor tem melhores condições de organizar sistemas de atividades, com vistas a provocar os confrontos entre conceito empírico e conceito científico” (Franco; Souza; Ferola, 2018, p. 483). O/A docente não pode ser um profissional “dentro do estojo”, ele/a precisa conhecer em profundidade os conteúdos e, também, o método da ciência que ministra, pois há uma grande distância entre dominar uma ciência ou somente conhecer uns fragmentos. “Quando o professor explica qualquer poema simples, há uma enorme diferença se ele conhece ou não toda a literatura” (Münsterberg, 1909 *apud* Vygotski, 2003, p. 298).

Para a *problematização*, o/a docente precisa tornar consciente as contradições entre o modo de pensar empírico e teórico, promovendo crises e a emergência de novas necessidades de aprendizagem no/a estudante. “Nessa direção, a problematização contribui com a organização da situação-problema que coloca o estudante em ação, em movimento de estudo orientado para a solução de um determinado desafio posto” (Franco; Souza; Ferola, 2018, p. 485).

Já a *formação conceitual* implica a apreensão de novos conceitos e seus nexos. O/a estudante é levado aos conhecimentos científicos pelo confronto com os espontâneos, possibilitando a construção de novas sínteses (Franco; Souza; Ferola, 2018).

A formação de conceitos constitui-se atividade psíquica; portanto, não é algo externo ao estudante, nem preexiste; é processo criativo que se dá na unidade dialética sujeito social-sujeito pessoal. Nesse sentido, embora o conceito se constitua síntese abstrata do real (objetal ou não), sua formação está na consciência do próprio conceito, por isso é processo de generalização (Longarezi, 2021, p. 403).

Tomadas como totalidade, as unidades conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento e os movimentos didáticos delas decorrentes (diagnóstico, problematização e formação conceitual) sinalizam uma proposta de *obutchénie* que se concretiza na unidade dos contrários, condição essencial para uma didática desenvolvimental (Longarezi, 2021).

Por fim, para a promoção da *obutchénie*, é essencial que a o/a professor faça uso de ações didático-pedagógicas que efetivem um ensino que promova o desenvolvimento omnilateral dos/as estudantes, permitindo a superação da empiria. Franco, Souza e Ferola (2018) apontam que a aula sintetiza uma situação social de desenvolvimento (docente-discente), pois esta é palco das relações estabelecidas entre os sujeitos (singularidades, particularidades) com o objeto do conhecimento. Professor/a e estudantes *formam uma unidade*: “o objetivo de um é imprescindível para o objetivo do outro e vice-versa”, permitindo “[...] compreender as funções e papéis de professores e estudantes na *obutchénie*, sem que um esteja acima do outro, ou que se complementem” (Franco; Souza; Ferola, 2018, p. 489). Assim, a unidade ensino-aprendizagem toma o processo e o produto como unidade formativa tanto de professores/as como dos/as estudantes, propiciando o desenvolvimento de ambos.

Referências

- DAVIDOV, V. D. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- FRANCO, P. L. J.; SOUZA L. M. A.; FEROLA, B. C. Princípios didáticos e movimentos para uma “*Obutchénie* por Unidades”. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.24 p. 475-497, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19820/>.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Trad. Cecília Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

LONGAREZI, A. M. *Obutchénie* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do GEPEDI. Goiânia: Phillos Academy, 2021, p. 383-417.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da *obutchénie* desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 45, n. 1, p. 1-31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448103/>.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Apresentação. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 7-16.

LONGAREZI, A. M.; SOUZA, W. D. D. Unidades possíveis para uma *obutchénie* dialética e desenvolvedora. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 24 - Ahead of print, p. 453-474, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19815>.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 295p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Psicologia Escolar e Educacional

Lígia Carvalho Libâneo
Lígia Rocha Cavalcante Feitosa

A Psicologia Escolar e Educacional é um campo de produção do conhecimento, pesquisa e atuação. Ela contribui para a compreensão do papel da educação no processo de tornar-se humano em consonância com os direitos humanos e a justiça social. A atuação crítica em psicologia escolar e educacional reconhece que a Psicologia, enquanto ciência e profissão, muitas vezes serviu e ainda serve como instrumento para a reprodução do sistema de responsabilização exclusiva do sujeito pelo não-aprender, por meio de enfoque (a)histórico, universalizante e normatizador.

O estudo sobre o fracasso escolar é um marco da área de Psicologia Escolar e Educacional. As produções acerca desse fenômeno revelaram a participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças, na reprovação e na evasão. As análises deslocam-se da perspectiva culpabilizante das crianças e de seus pais, que explicavam o não-aprender como resultado de problemas econômicos, sociais, emocionais dos sujeitos escolares, para uma crítica contundente aos aspectos político-institucionais envolvidos na construção dos processos educativos.

Discutir o fenômeno do fracasso escolar considerando questões institucionais, a lógica excludente da educação escolar e a função social da escola é fundamental na reflexão sobre a formação e a atuação da(o) psicóloga(o) escolar e educacional. A partir disso, as produções contemporâneas da área têm evidenciado leituras e intervenções institucionais e coletivas voltadas para promoção do desenvolvimento, da aprendizagem e da potência de ação dos

atores educacionais. Barbosa (2012) apontou que a Psicologia Escolar e Educacional entra nos anos 2000, com uma mudança importante de perspectiva. As e os psicólogos transformaram seu modo de trabalhar, priorizando os diversos membros da escola, as relações intraescolares, as políticas públicas educacionais, as condições econômicas, sociais, culturais e políticas de determinado contexto.

Sobre o *que fazer* da Psicologia em contexto latino-americano, Martín-Baró (1996, p. 17) afirma que “a desalienação das pessoas e grupos”, ajudando-as “a chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade” é fundamental para embasar a atuação de psicólogas(os). Ancorada nessa perspectiva, a Psicologia Escolar e Educacional deve contribuir especialmente para a valorização da originalidade e da diversidade dos povos latino-americanos, para a reflexão junto a membros da comunidade escolar/acadêmica sobre nosso modo de vida na instituição, para o reconhecimento das potências humanas, para a busca pela constituição de uma sociabilidade contra-hegemônica na instituição, e para a práxis transformadora da psicologia na e com a comunidade escolar/universitária (Libâneo; Pulino, 2021). Reconhecer a participação de todos os sujeitos da escola é o que permite o amalgamento entre teoria, prática e transformação social na atuação em psicologia escolar.

No Brasil, as práticas psicológicas que anunciam as bases da Psicologia Escolar e Educacional estão centradas nas políticas de democratização do acesso, na permanência, na inclusão e na formação qualificada e cidadã da comunidade escolar (Feitosa, 2017). Entende-se que a Psicologia Escolar e Educacional ao anunciar uma abordagem inclusiva e sensível às questões sociais pode exercer um papel crucial no fortalecimento de agendas antirracistas, anticapacitistas, de letramento de gênero, igualdade socioeconômica, valorização de territórios e de práticas culturais no contexto escolar. Nesse horizonte, a atuação da(o) psicóloga(o) pode promover um ambiente de aprendizagem que auxilie na identificação e desconstrução de preconceitos, estereótipos e

discriminações que coexistem nas relações escolares, bem como desenvolver programas de educação e sensibilização que promovam a equidade e a justiça social.

Importa destacar que se estamos no campo da educação é necessário evidenciar a presença de interesses políticos, econômicos, ideológicos, éticos e estéticos nas políticas educacionais e no cotidiano escolar. As questões da escola forjam a identidade profissional das/os psicólogas escolares e educacionais e, por isso, a instituição escolar não é apenas um cenário de atuação profissional, mas um contexto constitutivo de sua identidade, conhecimentos, habilidades e compromissos éticos e políticos. Como parte constituinte dessa identidade profissional, Marinho-Araujo e Almeida (2005, p. 89) anunciam que os caminhos para uma atuação institucional são fundamentados em:

ações e estratégias orientadas para que o psicólogo escolar facilite e incentive a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promova reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam, de forma relacional, no cotidiano da escola, e busque, com a equipe escolar, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento.

Assumir uma perspectiva de Psicologia Escolar Institucional significa admitir que o sistema educacional brasileiro é constituidor e constituído da e na relação Psicologia e Educação. A participação da escola e das políticas de educação na construção da identidade profissional da(o) psicóloga(o) escolar implica reconhecer especificidades e particularidades de níveis e modalidades de ensino. Em cada um deles, é possível depreender discussões de desenvolvimento humano, de formas próprias de organização dos níveis de ensino, do papel dos atores educacionais, das relações com o território, da participação da família, dos processos de gestão, entre outros. Para tanto, a atuação da(o) psicóloga(o) deve privilegiar a articulação ética e crítica com as políticas públicas de educação, as políticas institucionais, o código de ética profissional, os saberes construídos na área da Psicologia Escolar e do

desenvolvimento humano, as necessidades da comunidade escolar, entre outros.

O conhecimento sobre a Psicologia Escolar e Educacional passa também pela análise dos contextos diversificados de atuação. Embora a área tenha se constituído e fortalecido em instituições de Educação Básica, especialmente Educação Infantil e Ensino Fundamental, as publicações recentes apontam contextos diversificados de atuação e produção de conhecimento, são eles: ensino médio, cursinho pré-vestibular, educação de jovens e adultos, educação superior, educação técnica e tecnológica, socioeducação, organizações não-governamentais, creches.

Além da organização a partir de níveis e modalidades de ensino, podemos apresentar a Psicologia Escolar e Educacional a partir dos públicos com e para os quais são construídas as ações profissionais. Majoritariamente o enfoque da ação de psicólogas(os) escolares e educacionais tem sido junto às (aos) estudantes e professoras (es). Por outro lado, muitas produções da Psicologia Escolar e Educacional reivindicam a necessidade de uma atuação frente às políticas institucionais. Entretanto, o trabalho realizado diretamente com gestores ainda é pouco evidenciado. De modo semelhante ocorre com o debate acerca das práticas da Psicologia Escolar e Educacional junto a funcionários e corpo técnico-administrativo, que como os gestores são atores participantes e constituintes do processo educativo.

Acerca das possibilidades de atuação na Educação Básica, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou em 2013, as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, atualizando-a em 2019. As possibilidades apresentadas neste documento são: i) a(o) psicóloga(o) e o projeto político-pedagógico; ii) a intervenção da(o) psicóloga(o) no processo de ensino-aprendizagem; iv) o trabalho na formação de Educadores; o trabalho da(o) psicóloga(o) e a educação inclusiva; v) o trabalho da(o) psicóloga(o) com grupos de alunos (CFP). As produções acadêmica e técnico-científicas também têm apresentado possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, evidenciando

eixos e dimensões de atuação, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Na produção do conhecimento da área existem saberes apresentados como importantes para a atuação de psicólogas(os) escolares e educacionais. Destacamos em categorias alguns indicadores da atuação, a seguir:

Conhecimento
técnico, compromisso
ético e político

- Reconhecer a importância das políticas públicas de educação na atuação da(o) psicóloga(o) escolar bem como da participação da(o) psicóloga(o) escolar na construção de políticas públicas em educação.
- Atuar na promoção de processos de escolarização, em uma perspectiva crítica, pautada no compromisso com os princípios de uma educação democrática, fundamentada em e promotora dos direitos humanos e da justiça social.
- Conhecer e construir possibilidades de leitura e intervenção institucional e coletiva da(o) psicóloga(o) escolar, nos diversos níveis e modalidades de ensino, voltadas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
- Analisar o fracasso escolar em suas múltiplas determinações: pedagógicas, institucionais, relacionais, políticas, culturais e econômicas.
- Desenvolver análise institucional que fundamente a criação de intervenção contextualizada, promotora do desenvolvimento e do aprendizado de todos os atores educacionais.

Processos de trabalho e intervenção

- Analisar os processos de ensino-aprendizagem como síntese de múltiplas determinações: pedagógicas, institucionais, relacionais, políticas, culturais e econômicas.
- Intervir em situações de queixa escolar, a partir de uma perspectiva institucional e coletiva.
- Apoiar o desenvolvimento de práticas educativas e pedagógicas e a gestão educacional democrática de modo a contribuir com o desenvolvimento das potências de ação e criação de todas e todos os atores educacionais.
- Construir e desenvolver o conhecimento científico em Psicologia como fundamento para a atuação profissional (DCN, 2023).
- Atuar em equipes multiprofissionais, devendo, sempre que possível, integrar seu conhecimento e experiência à de outros profissionais, com o intuito de promover a integralidade da atenção a indivíduos, grupos e organizações (DCN, 2023)
- Construir espaços de reflexão e mobilização de recursos de modo a contribuir com a qualidade dos processos educativos, a garantia de direitos e o enfrentamento às situações de injustiças sociais.
- Assessorar o trabalho coletivo desenvolvido em contextos educacionais.
- Articular na atuação da(o) psicóloga(o), ética e criticamente, as políticas públicas de educação, as orientações e normativas dos Conselhos de Psicologia, os saberes construídos na área da Psicologia escolar e do desenvolvimento humano, as

Para a concretização do compromisso da Psicologia Escolar e Educacional é preciso assumir uma perspectiva de futuro. Barbosa e Souza (2012) dizem que “talvez devamos pensar que esse é um

caminho interessante, o do *movimento*, o de sempre se reinventar, pois, a cada passo da estrada, novos horizontes são avistados, o que exige outras formas de caminhar e seguir” (p. 172). Devemos, ao invés de procurar uma definição, nomeação ou denominação definitiva, estarmos abertos às múltiplas possibilidades que ainda não construímos. O ato criador da(o) psicóloga(o) escolar nos processos de trabalho em instituições educativas é uma necessidade ontológica e um compromisso político de transformação das condições sociais de injustiça e de desigualdade (Libâneo; Pulino, 2018).

A Psicologia Escolar e Educacional que estamos construindo a partir de produção de conhecimento, atuação, intervenção profissional nos ajuda a nos posicionarmos nesse campo, reconhecendo a realidade escolar como território vivo e os atores educacionais como sujeitos e fazedores da história. Somente assim, podemos vislumbrar outras perspectivas de sociedade, de educação e de atuação crítica e criadora em Psicologia Escolar e Educacional.

Referências

- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, 30(01), 51-72, 2004.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, 32, 104-123, 2012.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. D. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, 16, 163-173, 2012.
- BRASIL. Parecer CNE/CES/2023 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: MEC, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) na Educação Básica. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2019.

FEITOSA, L.R.C. **Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Contribuições para a atuação na Educação Superior. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília. Acesso em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23050/>.

LIBÂNEO, L. C.; PULINO, L. H. C. Z. A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22, 395-401, 2018.

LIBÂNEO, L. C.; PULINO, L. H. C. Z. Atuação da Psicologia Escolar em Universidade: Diálogos com a Psicologia Comunitária. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 21(1), 260-276, 2021.

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

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2 (1), 7-27, 1996.

Queixa Escolar

Matheus Eduardo Rodrigues Martins

A rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito (Patto, 1990).

Poder-se-ia dizer, simplesmente, que a Queixa Escolar corresponde à constatação das dificuldades de estudantes no processo de escolarização – isto é, os problemas escolares ou, ainda, o que tradicionalmente se convencionou denominar “distúrbios de comportamento e aprendizagem”. Esta é, todavia, somente uma forma de compreensão desse fenômeno, embasada em concepções específicas de escola e de psicologia. Há outras maneiras de compreendê-lo; maneiras que põem em relevo, principalmente, as consequências para os membros da comunidade escolar de como esta Queixa Escolar é concebida e que questiona as ações que foram historicamente realizadas frente a ela no Brasil. É abordar, portanto, diferentes compreensões e contradições cristalizadas nesse conceito que o presente capítulo se propõe.

Dizer Queixa Escolar, como abordaremos a seguir, é dizer das práticas pedagógicas e do caráter da psicologia escolar brasileira em diferentes períodos; ao mesmo tempo, é dizer da constituição do campo escolar brasileiro, de suas disputas de posições ético-políticas para a conformação do país. A Queixa Escolar, desta maneira, é uma das expressões na área de Psicologia Escolar e Educacional que são amplas em significado, como aquelas

grandiosas nuvens que por meses são munidas pelas brumas dos sete oceanos, e que depois de muito tempo sendo alimentadas, precipitam em tempestade. Seu conteúdo depende da direção dos ventos. Cada compreensão de Queixa Escolar, neste sentido, cria afluentes, gera consequências para estudantes, famílias, professoras e para as instituições e redes de ensino; transforma as práticas no chão da escola e engendra políticas públicas.

Assim, ao nos debruçarmos sobre a história do campo educacional brasileiro, vemos que fora na relação entre prática pedagógica e o fazer da psicologia enquanto profissão onde a Queixa Escolar inicialmente fez morada. Apesar de que os conhecimentos do campo psicológico já embasassem há tempos os processos de ensino-aprendizagem, foi a partir da década de 1930 que os problemas escolares ganharam amplitude, reivindicando a atuação da psicologia com esse foco, quando esta ainda sequer era regulamentada (Antunes, 2008).

Essa reivindicação ocorreu porque esse período fora constituído pelo pensamento liberal, que concebia que o país passava pela necessidade de desenvolvimento econômico, de modernização e industrialização. Pautava-se um novo projeto de sociedade, exigindo que a Educação formasse as pessoas necessárias. A corrente pedagógica hegemônica, proclamada a este fim, foi a Escola Nova, que detinha como princípio a autonomia estudantil e o desenvolvimento de competências individuais, concebendo o professor como estimulador dos processos de aprendizagem, além de partir do pressuposto da igualdade de oportunidades e harmonia social. Assim, não detinha foco sobre os problemas educacionais em âmbito social, mas sobretudo num aspecto técnico-pedagógico (Facci, 2012; Saviani, 2012). Aos estudantes que não detinham êxito com tais concepções de ensino procedia-se ao encaminhamento à psicologia escolar.

Essas características se alinharam ao processo de consolidação da Psicologia no país, que nesse período (1930-1970) se caracterizou por um modelo predominantemente clínico, devido à influência das teorias importadas de Europa e EUA, além de que esse modelo

satisfazia às necessidades de avaliação, seleção e adaptação típicas da modernização desse momento (Antunes, 2008). Esse caráter clínico se intensificou com a regulamentação da profissão em 1962, devido a formação nos cursos de Psicologia que surgiam. A psicologia escolar desenvolvia, portanto, uma atuação profissional com a primazia do atendimento individual nos moldes do modelo médico de consultório e com vistas à aplicação de técnicas de avaliação e psicodiagnóstico (Souza, 2009).

Logo, a pedido de educadores e escolas, realizava a abordagem do que se compreendia como Queixa Escolar naquele momento, ou seja, os distúrbios individuais, por meio de uma prática afastada das salas de aula, caracterizando-se pela tarefa de adaptar os inadaptados, pela busca da cura, do ajustamento a uma normalidade ou o encaminhamento às salas especiais, voltadas a “deficientes mentais” (Souza, 1996; Souza, 2009; Firbida; Vasconcelos, 2018). Afinal, para a concepção pedagógica à época, a escola seria um espaço ideal de aprendizagem, sendo o problema escolar reflexo dos problemas individuais ou familiares, sendo necessário o tratamento individualizado (Viegas, 2016).

Poder-se-ia questionar: essa era a única maneira possível de compreender a Queixa Escolar? Quais as consequências dessa maneira de lidar com os problemas escolares para a população? Foi com esses questionamentos em vista que na década de 1970 professoras e psicólogas, alarmadas com o reducionismo com o qual os problemas escolares eram considerados problemas de ordem psicológica, começaram a desenvolver críticas a esse modelo tradicional de compreensão da Queixa Escolar.

Essas críticas detiveram maior sistematização e relevo com a profícua produção da professora Maria Helena de Souza Patto, com as obras *Psicologia e Ideologia* (1987) e *A produção do Fracasso Escolar* (1990). A autora parte da preocupação com o que se caracterizava como fracasso escolar, isto é, perguntava-se por que os índices de reprovação e analfabetismo eram tão altos, por que havia tantas crianças que abandonavam a escola ou sequer a acessavam, e por que havia um baixo desempenho escolar tão

abrangente. Ela realiza, então, análises históricas e teóricas das concepções pedagógicas e psicológicas acerca do fracasso escolar e também uma pesquisa empírica na rede pública de São Paulo.

Dentre as características que Patto (1987, 1990), acaba por desvelar está o caráter ideológico, elitista e racista do sistema escolar brasileiro, ao constatar que as queixas escolares recaíam, sobretudo, sobre crianças das classes populares, devido a elas serem consideradas individualmente incapazes ou detendo um déficit cultural – com base na teoria das “inaptidões inatas” e na teoria da “carência cultural”. Essa ideologia acabara por excluir essas crianças do direito à educação, seja por estigmatizá-las como inaptas, seja por produzir a evasão devido aos altos índices de reprovação. Patto (1990) expressa, portanto, que tal compreensão simplista e ideológica da Queixa Escolar oculta diferentes determinações para o fracasso escolar, como a organização escolar, as desigualdades e violências que incidem sobre a realidade dos estudantes dentro e fora da escola, e as características econômico-políticas da sociedade na qual as escolas se inserem.

A Psicologia Escolar Crítica se desenvolve a partir destas formulações. Ela compreende que o fazer tradicional do psicólogo escolar esteve enviesado por essa ideologia dominante supra abordada, e que ao individualizar a Queixa Escolar se reproduz a estigmatização e culpabilização individual de uma sociedade excludente (Antunes, 2008; Souza, 2009). Neste sentido, a psicologia escolar tradicional também servira para fundamentar cientificamente as desigualdades no campo educacional, realizando o controle social e adaptação às relações estabelecidas, principalmente dos estudantes das escolas públicas. Como expressa Patto, “a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar. Nos primórdios da psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas áreas: psicologia do trabalho e a psicologia escolar” (1987, p. 92).

Desta forma, Patto (1990) e as formulações da Psicologia Escolar Crítica propõem, em síntese, uma leitura mais ampla da

Queixa Escolar, que compreende inclusive uma crítica ao próprio fazer psicológico e às compreensões adaptacionistas e excludentes acerca do fracasso escolar que estão subjacentes à ideologia capitalista. Nessa perspectiva ampla, faz-se importante considerar as condições da escola, como sua estrutura, os investimentos governamentais, sua autonomia, as condições do trabalho docente e sua valorização; as condições de acesso e permanência das/dos estudantes na escola, incluindo as práticas de promoção dos vínculos e abordagem dos conflitos; e sobretudo o compromisso ético-político da escola e o objetivo do fazer profissional de suas equipes e redes de ensino. Neste sentido, a noção de escola enquanto uma instituição em disputa também está em pauta nesta compreensão da Queixa Escolar, assim como a própria Psicologia enquanto profissão.

Isto porque, caso a escola meramente reproduza a ideologia deste sistema, ela detém então o papel de adaptar os indivíduos a uma determinada realidade, sem efetivamente questioná-la (Patto, 1990; Viegas, 2016). Se essa lógica adaptacionista se mantém, então Queixa Escolar de fato condiz com os “distúrbios de comportamento e aprendizagem”. Porém, se os objetivos da escola perpassam por uma educação sem exclusão e pelo acolhimento das necessidades dos envolvidos no processo de escolarização, então pode-se compreender, como expressa Souza (1996), que a apatia, a desatenção, a agressividade podem ser entendidas como ações de comunicação, defesa e denúncia frente a práticas pedagógicas e uma realidade social atravessada por preconceitos e desigualdade. Ainda, se a lógica pré-estabelecida, isto é, se os mecanismos institucionais e as ações cristalizadas não são questionadas e combatidas, perpetua-se nas crianças e nos profissionais a impossibilidade de pensar “a condição de submissão e de exclusão no processo educacional” (Souza, 1996, p. 255).

A Queixa Escolar, portanto, pode ser enfocada a partir de um suposto problema em si mesmo, isto é, do ponto de vista de algo que é individual, unicausal; ou do ponto de vista de um problema situado numa realidade complexa, que parte do contexto no qual

esse problema se originou e o que ele diz das relações escolares, inseridas nos contraditórios processos sociais e nas quais as condições de vida dos envolvidos são relevantes. Como expõe Souza (1996), a partir de um posicionamento ético-político acerca da Queixa Escolar, faz-se necessário lutar para que os processos diagnósticos e os instrumentos de avaliação sejam revistos, para que não construamos destinos nos quais os indivíduos se distanciam da sua condição de ser humano e de seus direitos.

É com base nesta perspectiva de Queixa Escolar, da Psicologia Escolar Crítica, que o Conselho Federal de Psicologia, atualmente direciona as práticas profissionais no âmbito escolar. Isto é, à psicologia escolar concerne tanto produzir conhecimentos quanto atuar sobre o processo educativo, de maneira integrada à equipe pedagógica-docente, possibilitando a preocupação com a dimensão psicológica nos vínculos escolares e contribuindo para relações democráticas. Neste sentido, caberia auxiliar a efetivar o papel social da escola, e promover o diálogo e superação de conflitos reproduzidos nesse contexto, com contribuições tanto no projeto-político-pedagógico e ao fomentar reflexões sobre relações de gênero-sexualidade, classe social e relações étnico-raciais, por exemplo, que possibilitam o enfrentamento de violências, como o machismo, o racismo, a LGBTfobia e o capacitismo (Penteado; Guzzo, 2010; CFP, 2019).

Expressamos, por fim, que frente à uma queixa escolar, pode-se tomar ações que produzem estigmatização, medicalização ou exclusão de uma criança, de um jovem ou de um adulto da escola, do seu processo de educação formal. Pode-se revogar um sonho, desolar o afeto, decretar o fracasso, enfim, predefinir o caminho de outrem, ao se realizar ações que levam à negação de um direito e à mortificação da produção de sentido na escola. Ou, pode-se compreender a Queixa Escolar como um fenômeno complexo, proveniente de relações escolares que estão englobadas por um sistema social – relações que não se reduzem ao indivíduo; e, portanto, pode ser uma forma de constatar e abordar as contradições que atravessam os processos educativos (Patto, 1990; Souza, 1996).

Referências

- ANTUNES, M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.
- BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. 2ª ed. Brasília, 67 p, 2019.
- FACCI, M. G. Teorias Educacionais e Teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. *In*: Duarte, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 87-106.
- FIRBIDA, F.; VASCONCELOS, M. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. **Psicologia em Estudo**, 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.40300/>.
- PATTO, M. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- PATTO, M. **Produção do fracasso** escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T A Queiroz, 1990.
- PENTEADO, T.; GUZZO, R. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n.3 p. 569-577, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Instituto de Psicologia. Tese. (Doutorado em Psicologia). USP, São Paulo, 1996.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, 13(1), 179-182, 2009.
- VIEGAS, L. S. O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, 5(1), 2016.

Racismo

Lia Vainer Schucman
Monica Mendes Gonçalves

Estudos apontam a emergência de ideia de raça como um advento europeu relacionado ao processo histórico colonial (Moura, 1994). Nestas formulações, os europeus atribuíram a si o significante branco, calcado na brancura da pele e associado, neste contexto, aos valores positivos da beleza, civilidade e moralidade, parâmetro de humanidade normativa e universal; e àqueles de origem africana e pele escura foram imputados a classificação negros, assim como os sentidos negativos da feiura, incivilidade e imoralidade que a acompanhariam. Neste mesmo processo, as sociedades originárias foram igualmente racializadas, ou seja: grupalizadas, nomeadas indígenas, predicadas e tratadas como inferiores.

Assim, a dinâmica de hierarquização das raças opera no Brasil, sobretudo, na divisão entre brancos versus negros e indígenas. Desta forma, como categoria social de discriminação, a raça não pode ser tratada a parte do racismo. Raça e racismo configuram uma estrutura que opera dialeticamente.

O racismo é entendido como o conjunto de manifestações – pensamentos, atos e práticas sociais individuais ou coletivas – que tenham como pressuposto ou fundamento a ideia de superioridade ou inferioridade entre os grupos raciais, qualquer que seja a ordem: física, moral, estética, cognitiva, civilizatória, cultural, dentre outras. (Guimarães, 1999). Ele se desvela, especialmente, pelas diferentes condições de vida entre os grupos raciais, brancos e não brancos em todo o mundo. Embora, a raça seja comumente associada ao biológico devido a seu lastro fenotípico, e muitas

vezes entendida como uma manifestação genética, diz de relações sociais que nada tem a ver com este campo. Ao contrário, está na esfera das relações sociais e diz respeito aos sentidos impressos a certas marcas biológicas – que são historicamente construídos - para fins de exercício de poder.

O lastro fenotípico em que as formulações sobre a raça se ancoram pode gerar confusões: é comum entender que a raça se trata de uma matéria biológica, da distribuição de características físicas ou traços genéticos entre determinadas populações. De fato, a raça, como ideologia, é uma ferramenta ou estratégia de naturalização de diferenças (Guimarães, 1999). Tais dessemelhanças, porém, são socialmente construídas e a existência delas não é inata a uma pessoa ou grupo, não é natural, tampouco constitutiva ou geneticamente explicável. A justificação das desigualdades raciais não está em marcas físicas, mas sim no tratamento social discriminatório e excludente dirigido a esses grupos inferiorizados.

Neste sentido, a raça funciona como um sistema de justificação e naturalização de desigualdades histórica e socialmente construídas. E o racismo, para além de uma ideia de inferioridade, diz respeito a um sistema concreto que conforma a sociedade, estabelecendo as desigualdades que ele mesmo naturaliza, garantindo, desta forma, privilégios materiais e simbólicos aos brancos e subalternidade aos negros e indígenas de maneira inquestionada como se fossem atributos naturais de cada grupo racial (Winant, 2001).

Embora, a raça possa ser pensada, genericamente, como esta categoria social de poder que opera uma hierarquização, ou como ferramenta de naturalização da hierarquia que ela mesma produz, é preciso entender as maneiras particulares como funciona. Como um fenômeno social, a raça é um sistema aberto e age a partir de nuances, de maneira dinâmica e fluida (Hodes, 2003). Ela é atravessada por outras formas sociais, é permeável a outros sistemas aos quais se conjuga, como classe, gênero, nacionalidade, entre outros signos de status, prestígio ou poder, e por isso está em

transmutação permanente. Isso se observa nas suas diferentes formas ou expressões históricas ao longo do tempo-espaço (Taguieff, 2001).

Um exemplo disso é como se transmutou de questão religiosa à científica. Outro exemplo é como seus fundamentos podem estar mais (ou menos) fortes ou presentificados em diferentes lugares do globo: nos Estados Unidos, por exemplo, a raça está mais vinculada a ideia de origem, enquanto no Brasil, seguramente mais atrelada à aparência, e ainda, na África do Sul, bastante associada à noção de classe. Outro exemplo é a tensão entre biologia e social em torno da categoria. Desde o século XX, o desenvolvimento da genética vem negando com veemência o estatuto biológico da raça, que, deste ponto de vista, não é plausível. Os estudos confirmam que as diferenças gênicas são ínfimas, e a variabilidade irrelevante e equiparável comparando-se um mesmo grupo racial, ou grupos raciais distintos (Cavalli-Sforza; Menozzi; Piazza, 1994).

Embora isso tenha se espalhado pelo campo social e penetrado diferentes áreas de conhecimentos e campos discursivos nas ciências ou na política, hierarquias raciais seguem sendo naturalizadas. Agora, não mais por explicações biológicas, mas por diferenças socioculturais (Guimarães, 1999). Neste momento, então, os costumes, hábitos e modos de ser, circunscritos a uma ideia homogeneizante de cultura, são a base em que a ideia de raça se ancora e se naturaliza.

Pensar a raça a partir de sua interface com o racismo e como fenômeno social em constante transformação tem desdobramentos importantes. Essas transmutações e transformação da raça, próprias de sua mercurialidade (Hodes, 2003), abrem caminho para pensar uma série de tensões, embates e disputas importantes que comparecem no debate atual sobre essa forma social. Elas versam, sobremaneira, sobre os modos de defini-la, abordá-la e confrontá-la, conceitual e politicamente, diretamente relacionadas as formas de enfrentamento e combate ao racismo como sistema social de dominação operado a partir dela.

Destacamos duas questões que despontam no debate atual em torno dessa categoria. A primeira é a pertinência de seu uso, como conceito ou categoria epistemológica. Como inflexão da tensão entre a fundamentação biológica ou social da raça, surge uma disputa entre a afirmação e a contestação de seu uso. Na mesma medida em que o campo hegemônico dos estudos da raça refuta seu entendimento biológico, defende seu uso enquanto conceito social. Deste paradigma, se justificaria sua aplicação e defesa. Logo, defende o uso da raça como categoria social de análise, cuja verdade está no lastro social. E entende e justifica a pertinência de seu uso a partir de sua verificação como fato social organizador das relações sociais em aspecto mais amplo, das instituições, e de seus efeitos concretos no cotidiano e na vida das pessoas.

Assiste-se, porém, a uma crença difundida de que, não havendo materialidade biológica e sendo falaciosa e inverossímil deste ponto de vista, não haveria sentido em sua aplicação, que deveria ser combatida. Deste outro lado, temos uma narrativa, forte e igualmente presente no senso comum e na academia, que entende que se a raça não é uma verdade biológica ou biologicamente verificável, não deveria ser empregada e seu uso deveria ser abolido, portanto. Este discurso se sustenta pela argumentação de que falar de raça, abordá-la ou tomá-la como categoria de análise faria que esta, que não é uma verdade, se afirmasse como verdade pelo e a partir de seu uso e aplicação no campo social. Há ainda, uma pressuposição e defesa de que, se não existem diferenças biológicas entre grupos humanos, elas não existem nem devem ser afirmadas em circunstância alguma.

Uma segunda importante questão, desdobramento inevitável desta primeira, se refere à validade de sua aplicação como ferramenta política. Neste sentido, o debate sobre a raça na atualidade se desloca do seu eixo epistemológico ao político (Campos, 2013), especialmente na figuração de um campo antirracista. É ao que assistimos, por exemplo, nas discussões em torno de políticas específicas e reparatórias: deve a raça ser um

critério ou mecanismo compensatório na conformação de políticas e, portanto, na distribuição ou alocação de recursos ou direitos?

Deste debate, uma série de questões são levantadas. A defesa dessas medidas e políticas nas áreas da saúde, habitação, cultura, parlamento e, especialmente, da educação superior, ou o ataque a sua eficácia, em suas vertentes mais críticas ou acríicas, abrange discussões e disputas que perpassam todos os liames que a raça engendra. Assim, o uso político da raça expõe e centraliza o debate sobre: a necessidade de definir a quem ela deve se dirigir; as classificações raciais a serem adotadas, que palavras usar ou rejeitar para descrever os grupos raciais, expresso no duelo entre negro ou afrodescendente; os critérios para delimitar o grupo de pessoas a serem contempladas, por exemplo, o fenotípico, a ascendência, afiliação cultural ou, ainda, as vivências, estigmas sofridos ou experiências de discriminação; e a preponderância ou sobrevalência entre esses sistemas.

Mas, principalmente, coloca em pauta também – ou em cheque – que estratégias e princípios devem ser adotados e qual a eficiência deles em cada contexto, em termos de segregação ou assimilação; rompimento ou aliança com outros grupos políticos ou sociais, como enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

Racismo se trata, fundamentalmente, das relações de poder que se estabeleceram a partir da ideia de raça e se sustentam sobre ela. Nessa perspectiva, se trata de um sistema social de dominação baseado na pressuposição da divisão entre os humanos e na inequidade destes. Deve ser entendido, portanto, como uma ferramenta ou tecnologia social de hierarquização de pessoas e grupos humanos.

O racismo se consubstancia, assim, a partir de três dimensões: uma cognitiva, que concerne a ideia de raça, à crença na divisão e desigualdades do gênero humano nos aspectos físicos, morais, estéticos e civilizatórios; uma referente ao campo pragmático da ação, comportamental, que diz respeito ao conjunto das atos, ações, escolhas e políticas de discriminação e segregação; e uma última, estrutural, referente à situação de desigualdade observada e

verificada entre os grupos raciais nas diversas instâncias da vida social - como trabalho, educação, saúde, artes, produção científica, política e outras, ao redor do mundo.

Dessa maneira, o racismo funciona, a um só tempo, como um mecanismo social de criação de hierarquias sociais, de grupos humanos inferiores e superiores; e como sistema de justificação para essas diferenças que ele mesmo criou, que dele emergiram e somente nele se justificam e encontram qualquer explicação.

Logo, como sistema elaborado e complexo de dominação, o racismo opera pelo sinistro jogo dialético e tautológico entre a afirmação insistente da doutrina racial, da existência das raças e dos pressupostos racistas de diferenciação entre os grupos humanos; e um conjunto de políticas que materializa e objetiva essas diferenças e fornece os fatos objetivos para a afirmação dos pressupostos em que se apoia. Mantém, desta forma, a estrutura necessária a naturalização e essencialização das desigualdades que ele construiu historicamente por meio de intervenções concretas no campo social. Portanto, se desvela como um sistema de criação de diferenças e pseudojustificação destas - que em fato ele mesmo criou e só a partir dele, do racismo, podem ser significadas.

Ainda que venha estruturando a ordem mundial nos aspectos político e econômico desde a modernidade, o racismo - de forma análoga a raça - se integra a outras categorias e experiências da vida social. Portanto, decorre de maneira concreta pela mediação de particularidades históricas e geográficas que lhe dão um caráter singular em cada tempo e lugar, e que devem ser consideradas no seu entendimento e análise.

Como mecanismo estratégico de estruturação e manutenção de poder, ele já se configurou ou esteve sob domínio ideológico do discurso religioso - sustentado pelo mito cristão dos filhos de Cã -; do discurso científico - encarnado nas teorias racialistas, pretensamente científicas, que tiveram seu ápice na segunda metade do século XIX com a unificação das distintas tradições raciológicas precedentes -; e também do discurso das ciências sociais e humanas - legadas do darwinismo social, expressas pelas

noções de cultura inferior e superior, resultantes da transposição das hierarquias raciais do campo biológico e somático para o cultural. Todas essas configurações - que designaram diferentes práticas, formas institucionais, agências de controle e regulação, regimes de segregação e sistemas de exploração ou extermínio (como o colonialismo, a escravidão, o *apartheid* e o racismo institucional) - serviram a mesma função: construir e naturalizar a posição de inferioridade dos grupos raciais subordinados, justificar a dominação e legitimar a violência física impetrada contra eles. Ademais, serviu em todos esses tempos à apropriação pelo grupo dominante, branco, dos bens materiais e simbólicos acumulados ao longo da história, socialmente produzidos pelo conjunto da humanidade.

A mercurialidade do racismo e sua perfusão no conjunto nas sociedades contemporâneas colocam desafios para seu combate, pois dada sua condição estrutural e profundamente rizomática, opera por mecanismos de discriminação frequentemente manifestos sem a assunção explícita de uma doutrina racial. A despeito disso, negras e negros se organizam desde seu nascituro, lutando por liberdade, direitos e pelo resgate de sua humanidade, e tem sido os principais atores na luta pelo fim do racismo, sem o qual nenhum sistema político baseado na igualdade, tal como a democracia, é factível.

Referências

CAMPOS, L. A. O Pardo como Dilema Político. **Insight Inteligência**, v.62, p. 80-91, 2013. Acesso em: <https://inteligencia.insightnet.com.br/o-pardo-como-dilema-politico/>.

CAVALLI-SFORZA, L. L.; MENOZZI, P.; PIAZZA, A. **The History and geography of human genes**. Princeton: Princeton University Press, 1994.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

HODES, M. The Mercurial Nature and Abiding Power of Race: A Transnational Family Story. **The American Review**, v. 108, n.1, p.84-118, 2003. Acesso em: <https://doi.org/10.1086/ahr/108.1.84/>.

MOURA, C. O Racismo como Arma Ideológica de Dominação. Revista **Princípios**, ed. 34, ago/out, 1994, p. 28-38. Disponível em:[https://www.marxists.org/portugues/moura/1994/10/racismo.htm /](https://www.marxists.org/portugues/moura/1994/10/racismo.htm/).

STROTHER, S. Z. Displays of the Body Hottentot. *In*: B. Lindfors (ed.). **Africans on Stage**: Studies in Ethnological Show Business. Bloomington: Indiana University Press, 1999, p. 1-61.

TAGUIEFF, P. A. **The force of prejudice**: on racism and its doubles. Minneapolis, 2001.

WINANT, H. **The word is a ghetto**: Race and democracy since Word War II. New York: Basic Books, 2001.

Sentido e significado

Maria Fernanda Diogo

No jargão cotidiano, os verbetes “sentido” e “significado” geralmente são tomados como sinônimos, por exemplo, quando questionamos: “o que significa tal coisa?” ou “qual o sentido disso?”. Ao buscarmos sua definição no dicionário, também perceberemos similitudes: sentido é descrito como “significação de uma palavra; significado. [Por Extensão] Utilização do significado em diversos contextos; acepção, definição: sentido conotativo; sentido figurado” (Dicio, 2023, s/p). Contudo, para a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por L. S. Vigotski e colaboradores, sentido e significado são conceitos centrais para a compreensão do psiquismo humano e possuem distinções na sua definição.

A Psicologia Histórico-Cultural refuta a antinomia entre sujeito e objeto e postula que múltiplas relações constituem tanto o singular quanto o universal – um não é sem o outro e um não se dilui no outro. O processo de constituição humana é mediado pelos signos, principalmente pela linguagem, e cada sujeito vivencia de modo singular as dimensões histórica, econômica e social, convertendo os significados compartilhados em sentidos pessoais. O objetivo deste verbete é traçar a importante relação estabelecida por esta teoria entre sentido e significado e tecer relações desses constructos teóricos com o contexto escolar.

A constituição de sentidos e significados toma por pressuposto a mediação semiótica do psiquismo. Na obra *História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores*, Vigotski (2021) demarca a artificialidade dos signos e sua importância na mediação das funções psicológicas superiores, pois esses criam novas

conexões cerebrais. Tomando como base a teoria marxista, o autor tece uma analogia entre o uso dos signos e das ferramentas, destacando a função *instrumental* de um e outro. “A base para a analogia entre signo e o instrumento é a função mediadora de ambos. Com base no aspecto psicológico, eles podem por esse motivo ser classificados na mesma categoria” (Vigotski, 2021, p. 120). É demarcada, contudo, importante diferença: conduzido pela atividade humana, o instrumento *muda* o objeto, já o signo não efetua transformações materiais, “[...] ele é um *meio da ação psicológica* sobre o comportamento, da própria pessoa ou de outro, é um meio da atividade interna com o objetivo de controlar o próprio homem; o signo é dirigido internamente” (*Ibid.*, p. 121, grifo nosso).

No livro *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2020) toma a *palavra com significado* como unidade de análise, descrevendo a existência de um duplo referencial semântico intrínseco aos processos de significação. Ele postula que o *significado* é formado por sistemas semióticos compartilhados, generalizados e fixados nas práticas sociais, portanto é relativamente fixo; já o *sentido* é singularizado pela experiência pessoal e social de cada um/a - mais dinâmico, fluido, inconstante e mutável. Citando Paulham¹, o autor comenta que

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] [Assim], o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (Vigotski, 2009, p. 465).

¹ Vigotski se inspira na definição de significado e sentido do filósofo francês Frederic Paulham (1856-1931).

A Psicologia Histórico-Cultural percebe o estabelecimento dos significados e sentidos como um processo social e ativo. Ambos estão imersos na historicidade e na totalidade e, desta forma, em que pese seu aspecto singular, o sentido nunca é intrínseco, mas *produzido pelo sujeito* como um “[...] acontecimento semântico particular, construído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada” (Barros *et al.*, 2009, p. 179).

Toassa (2020) aponta que a ideia de sentido para Vigotski transcende a linguagem e a formação da consciência, apresentando uma faceta filosófica. Isso pode ser apreciado quando o autor se pergunta sobre o sentido da psicologia – no texto *O sentido histórico da crise na psicologia* (Vigotski, 1991) –, da luta de classes e da sociedade.

Entender os sentidos da vida humana demanda uma análise progressiva, pois Vigotski remete-os a progressivos níveis de totalização que explicariam o sentido real de algo, o qual tende ao infinito da natureza, para além mesmo do conceito mais geral relativo à sociedade, o de modo de produção (Toassa, 2020, p. 178).

Toassa (2020) defende a tese de que Vigotski praticou um *materialismo da interconexão*. O sentido se refere à união entre fatos psíquicos ou coisas reais, condição para a formação da consciência, orientando-a e investindo-a de “[...] de um ‘para quê’, de um vir a ser que nos humaniza e transcende o agora” (*Ibid.*, p. 180). Para a autora, sentido representa, pois, a interconexão da consciência com o social, o histórico e o cultural, formando um híbrido de afeto, intelecto e vontade que opera no mundo.

Sentido e significado são, assim, centrais à Psicologia Histórico-Cultural justamente pelo aspecto dialético que carregam, demarcando a constituição da consciência humana. Barros *et al.* (2009) reforçam que há articulações intercambiantes entre os dois constructos, gerando um complexo jogo de forças entre zonas de semelhança e diferença, pois *as palavras só ganham sentidos nas*

tessituras sociais. Os autores destacam, ainda, que o sentido é múltiplo e inesgotável, mas *nunca aleatório*, pois sua estabilidade tem intrínseca relação com o contexto social.

Quais as apropriações que a Psicologia Escolar e Educacional pode fazer em relação aos conceitos de sentido e significado?

Saviani (2021) descreve que o papel da escola é levar às próximas gerações o conhecimento histórica e socialmente construído. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (*Ibid.*, p. 14). Contudo, não basta aos/às estudantes estarem presentes nesse espaço para que os saberes que lá circulam sejam por eles/as internalizados. Para que a escola cumpra seu papel social, é preciso que os/as professores/as planejem e organizem aulas que façam *sentido* para os/as estudantes.

Vigotski (2009) desenvolve a ideia de *formação de sentido* para tratar das funções psicológicas, com destaque para a formação de conceitos, discurso interior e para a palavra. Segundo o autor, há dois tipos de conceitos: os *espontâneos* são assistemáticos, formados nas relações cotidianas, orientados por semelhanças concretas e generalizações isoladas; já os *científicos* são próprios do espaço escolar, mediados, envolvem análise e abstração e resultam em um nível mais elevado de tomada de consciência. Estes últimos não são apreendidos por memorização, mas *se desenvolvem*. Desta forma, “[...] o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril” (Vigotski, 2009, p. 247), pois “[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade de seu próprio pensamento” (*Ibid.*, p. 260).

Ora, para que ocorra o desenvolvimento de conceitos científicos no espaço escolar, a ação docente deve, necessariamente, estar imbuída de caráter intencional, sistematizado e visar à *transformação* dos/as estudantes pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A atividade

pedagógica não pode se limitar à reprodução das ações da vida cotidiana, mas deve visar “[...] à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade do *ser humano*” (Martins, 2013, p. 275). Assim, fica claro que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se desenvolve mediante determinada *qualidade* de mediação pedagógica.

Retomando a ideia da formação de sentido, os saberes que circulam no espaço escolar precisam ser internalizados pelos/as estudantes para que ocorra a transformação do seu psiquismo. Assim, a mediação pedagógica precisa ser *eficaz* em promover a *atividade de aprendizagem* dos/as estudantes por meio da seleção de recursos metodológicos e didáticos adequados ao desenvolvimento dos conceitos científicos e de uma interação socioafetiva que favoreça essa atividade.

Tomando como base a Teoria da Atividade, de A. Leontiev (2021), Moura *et al.* (2016) afirmam que os/as docentes precisam desenvolver nos/as estudantes um *querer aprender*, ou seja, criar *motivos* de aprendizagem.

O ensino realizado nas escolas pelos[as] professores[as] deve ter a finalidade de aproximar os[as] estudantes de um determinado conhecimento. Daí a importância de que os[as] professores[as] tenham compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os[as] estudantes. [...] Para a teoria histórico-cultural, isso só é possível se esse mesmo objeto se constituir como uma *necessidade* para eles[as]. Assim, os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem (Moura *et al.*, 2016, p. 105, grifo nosso).

Para Leontiev (2021, p. 109), o motivo é aquilo que coloca o sujeito em atividade e esse somente surge a partir de uma necessidade. “A necessidade é o objeto do conhecimento psicológico justamente em sua função de direção. [...] Apenas como resultado de seu ‘encontro’ com o objeto que responde a ela, a necessidade passa a orientar e regular a atividade”. Mais adiante, o autor revela que “[...] nas sociedades humanas os objetos das

necessidades são produzidos e, portanto, as próprias necessidades também são produzidas” (*Ibid.*, p. 110).

Com base na Teoria da Atividade, Moura *et al.* (2016) destacam que os motivos de aprendizagem criados pelos/as docentes precisam conferir *sentido pessoal*² à atividade de estudo. Nas palavras dos autores: “no caso de uma atividade de aprendizagem, são os motivos eficazes que possibilitam ao estudante estabelecer uma relação entre o motivo objetivo da atividade e a ação desenvolvida para aprender. Se não for assim, suas ações serão *vazias de sentido para si*” (Moura *et al.*, 2016, p. 117, grifo nosso).

Em suma, se no cotidiano escolar os significados dos conceitos trabalhados e a importância de dominá-los forem compreendidos somente pelo/a professor, restará aos/às estudantes uma postura submissa e reprodutiva, pois o conhecimento não propiciará a *formação de sentido* e lhes permanecerá inútil e alheio. Resgatando a definição de Toassa (2020), se considerarmos sentido a *interconexão* entre a consciência e o social, o histórico e o cultural, numa postura reprodutiva, os/as estudantes ficarão limitados/as à memorização arbitrária dos conteúdos escolares, gerando “[...] um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio” (Vigotski, 2009). A superação de tais condições precisa, justamente, ser o mote da Psicologia Escolar e Educacional.

² Não nos deteremos aqui nas aproximações e distanciamentos com relação ao conceito de sentido nas obras de Vigotski e Leontiev. No livro *Atividade consciência personalidade*, Leontiev (2009, p. 173) considera os sentidos pessoais a “parcialidade da consciência humana”. Para o autor, a compreensão dos significados socialmente partilhados é o fundamento da formação de sentidos, o que só ocorre por meio da atividade.

Referências

- DICIO. Sentido. **Dicionário online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sentido/>. Acesso em: 04 mai.2023.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 93-125.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2021.
- TOASSA, G. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p.176-184, mai./ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC.225902/>.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores**. Trad. Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2021.
- VIGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. *In*. VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor Libros, 1991, p. 259-407.

Território

João Eduardo Martins Junior

Neiva de Assis

Território é a parte do espaço onde pisam os nossos passos. Território é ponto de encontro, ponte para desencontro e até motivo para confronto. Território é terra, é poça de água depois da chuva, e também um conjunto formado por todas aquelas plantinhas que nascem nas ruas ou de terra ou de lajotas ou pavimentadas com asfalto. Território é mar, morro e deserto. Território é a casa de cor chamativa que vira ponto de referência, é o bar do seu Luiz ou o primeiro mercado depois da praça. Território é a igreja, o terreiro e o templo. Território é uma parte de nós que nem sempre a gente considera.

Milton Santos, geógrafo brasileiro, indica que lugar é um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições (Santos, 2006). Ainda segundo Milton, “cooperação e conflito são a base da vida em comum”, logo, território é intenso espaço de afeto e disputa. Lugar é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. Território é onde ocorre o beijo de despedida antes de entrar no ônibus, é onde dois desconhecidos disputam pela entrada no engarrafamento e onde talvez o maior carinho seja um gesto violento.

Milton Santos observou que “com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam”. Logo, a farmácia do seu João tende a se tornar uma filial de uma rede de farmácias, a venda da dona Ana perde clientes para o supermercado atacadista... e, por fim, todas essas mudanças no/do

território, acabam influenciando nas nossas relações e nos nossos modos de ser. O horário de funcionamento do supermercado é diferente da venda, logo, as e os trabalhadores precisam ficar mais tempo fora de suas casas. As saídas por emergência, anteriormente entendidas e reconhecidas por dona Ana, no novo trabalho começam a se tornar possíveis só mediante descontos em folha e, nesse passo, as relações do/no espaço começam a se normatizar.

Essas cenas e exemplos são convocadas a fim de demonstrar a costura existente entre sujeito e território. A impossibilidade de se pensar a existência humana e os processos educativos dos quais faz parte fora do espaço habitado, a maneira como as gentes daquele lugar criam e são criadas por esse entorno. Partindo desse entendimento, torna-se fundamental contar com a noção de sujeito presente nos escritos de Vigotski, autor russo que abordava como nossa subjetividade (conceito caro à Psicologia) é constituído e constituinte pela história - a história de cada pessoa que recria, remonta a história da humanidade. No texto “Manuscrito de 1929”, Vigotski descreve que nós, seres humanos, somos um “conjunto de relações sociais, encarnadas num sujeito” - inclusive os processos psicológicos vão sendo construídos em e por uma trama social (Vigotski, 2000, p. 33).

Da relevância da historicidade e da cultura na constituição do sujeito, destacamos, nesse processo, o território. E aqui podemos fazer um aceno para que as práticas psicológicas em contextos educativos não esqueçam de que a educação escolar ocorre em território(s). Negligenciar esse aspecto é desconsiderar uma infinidade de experiências educativas, por vezes informais, que ocorrem cotidianamente nas ruas, avenidas, comércios, pontos de ônibus, riachos, roças e florestas.

Certa vez, em nossas atividades de extensão com jovens moradores de um dos morros de Florianópolis, reconhecido como quilombo urbano, ouvimos relatos sobre o preconceito enfrentado nos processos seletivos para o Programa Jovem Aprendiz, quando durante a etapa de entrevista respondiam onde moravam e por vezes antecipadamente, decidiam omitir sobre a localidade de

moradia, buscando maiores chances de serem contratadas. Cena essa que nos leva a pensar sobre o quanto as possibilidades (ou não) de existência se dão nessa relação com o território. Acerca disso, o sociólogo e atual ministro dos direitos humanos, Silvio Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural* (2020), desenvolve a análise sobre como o simples acesso à direitos básicos no Brasil ocorre de maneira racista.

E seria possível um texto sobre território sem citar Arlindo Cruz? Provavelmente sim, inclusive, até com outras referências. Contudo, desde já citá-lo conta sobre o nosso encontro com esse território quilombola. Na canção 'Meu Lugar' (2007), Arlindo canta sobre um lugar que “é caminho de Ogum e Iansã, lá tem samba até de manhã, uma ginga em cada andar”. Depois de alguns parágrafos de descrição - e encanto - Arlindo conta sobre onde está cantando: Madureira, bairro da Zona Oeste da cidade Rio de Janeiro (RJ). Arlindo descreve um território sem recorrer a índices, níveis, marcas de desenvolvimento. Arlindo descreve como quem caminha e conhece e ao mesmo tempo tem sua história percorrida pela experiência de ali viver.

Apesar das belezas, é fundamental aprofundar essa discussão ressaltando a produção de diversos autores e autoras que analisam a necessidade de racialização das discussões ambientais. O conto da democracia racial atrelado à crescente ideologia neoliberal produz a meritocrática ideia de que todos somos iguais e, que por sua vez a geografia seria acessível para todos. Nesse sentido, tentam levantar uma poeira densa sobre os territórios e não permitir que percebamos a existência de um *apartheid* territorial. Ora, se determinados comércios estão lotados de gentes de uma só cor e determinados bairros estão lotados de gentes de uma só cor, há uma ocupação desigual. Victor de Jesus (2020) escreveu sobre um *continuum* colonial, uma continuidade de práticas que desde a criação do Brasil limita as possibilidades de vida/acesso/existência para mais da metade da população.

As relações raciais estruturam a produção do espaço habitado pois, estas se impõem de forma interseccional como marcador

social de desigualdade no contexto em que atuamos em uma localidade em Florianópolis (e não só).

Podemos, ainda que tardiamente reconhecer a importância de na atuação da psicologia educacional traçar a presença de tantos outros marcadores sociais que produzem desigualdade social e ali se fazem presentes. Marcadores estes, ainda negligenciados aos nossos olhos quando restringimos nossa atuação para dentro dos muros escolares, atuando na relação professor-aluno como paisagem absoluta. Melhor dizendo, há no território, no bairro, uma miríade de relações intersubjetivas que se interconectam, se interseccionam: pessoas com deficiência, questões de gênero e sexualidade, a contínua produção da pobreza, além das relações raciais indicadas.

O significado de território não é, portanto, unívoco, tampouco morto, como fixado no dicionário. Ganha dimensões de propriedade privada, quando demarcamos, compramos, vendemos, lucramos. Para os povos indígenas, especificamente para o povo Guarani Mbya, com os quais viemos estabelecendo alguma aliança nos últimos anos, território “representa muito mais do que uma simples terra, é Terra, casa, lugar sagrado que devemos cuidar” - assim contava outro dia Silvana Minduá Veríssimo, professora Guarani (Veríssimo, 2023). Partindo dessa compreensão, torna-se extensamente doloroso observar os usos, sentidos, significados, que a colonização europeia produziu no espaço do planeta hoje denominado Brasil. E em consequência disso, impõe-se um modo de vida outro ao povo Guarani. Afetados pela perda de seus territórios, observam as florestas cada vez mais cercadas de campos e suas vidas, tornando-se um grito contrário às monoculturas.

Há 35 anos instituímos um estado democrático e constituiu-se como um dos objetivos fundamentais reduzir as desigualdades sociais. Dois anos após, instituiu-se o Sistema Único de Saúde e, há 30 anos dispôs-se sobre a organização da Assistência Social. Ambas políticas públicas tornam-se companheiras aos e às psicólogas que inserem nas suas possibilidades de atuação uma articulação com o

território. O trabalho de profissionais da psicologia em espaços de educação, escolares ou não, exige um vínculo com as instituições de saúde e assistência social a fim de que permitam uma circulação outra da psicologia. O quadrado da sala clínica é fundamental para nós, contudo, para elaborar processos de ensino e aprendizagem é preciso extrapolá-lo.

As definições de território são tão imensas quanto as nossas existências. Pra você, o que é um território? Para os nossos passos, território é o litoral Sul da Mata Atlântica. É comumente encontrar um pé de boldo nos quintais das casas, sentir o cheiro de erva-baleeira nos terrenos vazios, o vento batendo no rosto ao ir até a feira com a bicicleta ou observar o pôr do sol em diferentes estações do ano. É saber que toda essa área próxima do litoral, vítima da atual especulação imobiliária, outrora eram manguezais, berçários vivos de espécies e locais fundamentais de manutenção da vida.

Terr/a/itório. Terra acrescida do sufixo *tório* igual a território? Segundo o Dicionário *Priberam* (2023), tal sufixo indica capacidade, possibilidade, utilidade ou relação. Mas, podemos cavar ainda mais o termo território, e olhar a terra como solo fértil em que podemos cultivar encontros vivos, relações viçosas adubadas em paixões alegres. É no território que nascem hortas comunitárias, associações de moradores e grupos voluntários de fomento à cultura ou simplesmente onde as pessoas se encontram. Como pautam os povos quilombolas, é no território onde as identidades se expressam. Os povos originários insistem em nos ensinar, então, que aprendamos, o território está em todos nós e há terra em todo lugar.

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP. Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

JESUS, V. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um *continuum* colonial chamado racismo ambiental. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 2, e180519, 2020. Disponível em: JESUS, Victor de. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020180519/>.

PRIBERAM DICIONÁRIO. Verbete Território. 2023. Disponível em: [https://dicionario.priberam.org/territ%C3%B3rio /](https://dicionario.priberam.org/territ%C3%B3rio/).

VERISSIMO, S. M. V. **Nhanderekó**, 2 de fev. de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2LhjqrXcz_I/.

VIGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, v. 21, n.71, p. 21-44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200002/>.

Transgressão

Rudinei Luiz Beltrame

O verbo “transgredir”, facilmente é encontrado nos Dicionários com o significado: “ato de desrespeitar uma ordem, uma lei, um procedimento, infringir, transgredir uma norma social”. A transgressão no contexto de escolarização recebe uma conotação pejorativa de indisciplina, atribuída, geralmente, por adultos aos estudantes que vivenciam uma relação conflituosa. O transgressor tende a ser responsabilizado pelos seus atos, tendo como consequência a aplicação de medidas corretivas que buscam ajustá-lo à “norma social”.

Ao longo da história, muitos ousaram transgredir e suas marcas produziram fissuras na ordem social. Em diferentes campos da arte, ciência, política e até mesmo na religião tiveram suas trajetórias marcadas pela transgressão. Pessoas como Martin Luther King, ativista e político que ousou não se subjugar ao racismo e tornou-se um dos maiores líderes do movimento pelos direitos civis. Junto com ele, Ângela Davis, Nelson Mandela, Zumbi, Dandara dos Palmares, perseguidos e presos por regimes segregacionistas. Outro exemplo de transgressão é Antonieta de Barros, quando a política era feita apenas por homens brancos, ousou se candidatar e ser eleita a primeira mulher negra deputada do Brasil.

A pergunta que se segue é: porque a transgressão tornou-se algo tão pejorativo no contexto da escolarização na modernidade? Considero que para compreendermos a transgressão não podemos analisá-la como algo individual, mas sim uma ação que envolve, no mínimo, dois ingredientes: o sujeito e as ações normativas.

Portanto, a transgressão é um fenômeno genuinamente político ligado aos processos de dominação social.

As ações normativas sustentam-se na ideia de que existem práticas culturais, determinadas históricas e socialmente, que constrói uma leitura sobre a condição humana na qual formas de vida passam a ser defendidas e reconhecidas. Enquanto outras formas de singularidade que não se encaixam nessas características hegemônicas passam a ser assujeitadas pela produção de um conjunto de justificativas que legitimam práticas de exclusão, violência e até mesmo o extermínio daquele não reconhecido como importante para o processo de constituição de sujeito¹.

Os sujeitos que apresentam condutas desviantes a uma norma hegemônica passam ser classificados como perigosos, imorais, indesejados, portadores de anomalias que precisam ser tratadas e corrigidas. Problemas que fazem parte do cotidiano das pessoas, com origem social e política, são transformados em problemas singulares do próprio indivíduo. Entender a transgressão como um fenômeno genuinamente político, é colocar em xeque a naturalização dos processos excludentes que produzem desigualdade, formas de humilhação e opressão.

Trazendo para o contexto escolar, existe um estágio do desenvolvimento no qual a criança ingressa na escola, e a relação com o adulto torna-se diferente. Ela passa a ter deveres a cumprir, tarefas a executar, rotinas e assim por diante. Nesse momento, o estudo torna-se o intermediário de todo o sistema de relações da criança com as pessoas que a cercam. A escola pode ter um papel fundamental para formação da cidadania, ou seja, o exercício pleno dos direitos em uma sociedade democrática, com participação social efetiva, de forma crítica e consciente. Porém, será que a escola está preparada para essa função?

Algumas narrativas, construídas no exercício de pesquisa-ação mostram que por vezes, as falas das infâncias e adolescências têm sido silenciadas pelo discurso do adulto. Certa vez, enquanto

¹ Ver mais em Butler (2016).

atendia uma estudante encaminhada pela escola, pergunto a ela se sabia o significado de estar ali. Ela respondeu:

Eu nem sabia o que era, não sabia o que fazia e nem sabia que existia. Quando era pequena, vi minha mãe tocar nesse assunto, mas eu pensava que era só para doente.

Outra estudante encaminhada pela escola com diagnóstico de “déficit de atenção” me conta sobre a abordagem de suas professoras:

Essa professora que eu tenho agora é boa. A outra que eu tinha não era, não explicava direito. Eu tinha vergonha de não saber ler!

Uma terceira passagem, dessa vez, um menino me fala:

Uma coisa que me deixa feliz é conseguir estudar. Minha mãe fala que isso é bom pra mim. Uma coisa que me deixa triste é morar no morro.

Essas falas soam como gritos de resistência e transgressão que emergem entre os muros da escola. Apesar de singulares, essas narrativas nos remetem a pensar a humilhação decorrente da ineficiência de todo um sistema que corrobora para criar as dificuldades. Ter um lugar na carteira da sala de aula não necessariamente garante ao estudante o direito de ter acesso a uma educação de qualidade. Somado a isso, a precarização das condições de trabalho do professor, atrelado a uma formação aligeirada e, muitas vezes, de pouca qualidade, contribuem para tornar a humilhação pública e direcionar para outro lugar, como se o espaço de aula não fosse digno do estudante aprender e se desenvolver.

Essas cenas desencadeadas no cenário educacional incidem sobre crianças/estudantes com queixa escolar e que, em muitos momentos, trazem em suas expressões o ato de insulto. Não é fácil separar um sofrimento individual de um sofrimento que é histórico, e geralmente é disso que se trata quando o assunto é relacionado a pobres, pretos e loucos. Sofrimentos originariamente sociopolíticos, formados em longo tempo, que formam inibições passíveis de ser entendidas como problemas de personalidade individual. Problemas históricos e políticos não se produzem

indiferentes psicologicamente e geram sintomas, angústias, que por se manifestarem no corpo tendem a se associar a algo do indivíduo. Porém, todo sofrimento tem na sua ancestralidade as marcas dos golpes, das espoliações dos nossos antepassados. Assim, a dor que machuca o humilhado nunca é meramente a dor de um indivíduo, porque a dor é nele a dor velha, já dividida entre ele e seus irmãos de destino (Gonçalves Filho, 2007).

É preciso criarmos em nossas práticas cotidianas um exercício de indignação em respeito às angústias e sofrimentos que perturbam o corpo e a consciência. Portanto, devemos ser céticos à obediência servil, pois quem nos pede esse tipo de comportamento são os mesmos que gozam do privilégio em abundância. Por outro lado, devemos nos educar constantemente para a obediência daquilo que nos parece mais justo e digno. A obediência aos valores da vida, da pluralidade de ideias que nos permite habitar com a diferença. Esse tipo de obediência exige que transgrida a uma ordem que nos oprime.

Transgredir diante de uma ordem que desconsidera a educação como uma prática libertária é um caminho na direção da construção de um processo civilizatório, portanto, necessária. Transgredir frente a uma ordem social excludente da diversidade dos povos, das etnias, que subjuga uns aos outros criando uma hierarquia entre raça, gênero, classe, deficiências, territórios e todas as demais pessoas que não se encaixam nessa ordem, me parece um caminho possível para um mundo mais digno e justo. Uma transgressão vinda de uma obediência servil pode ter efeitos revolucionários.

Referência

- BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.187-222.

Universidade

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa

O acesso à Educação Superior é uma questão amplamente discutida, tanto no âmbito político quanto científico, em todo mundo. Reconhecendo o direito fundamental de cada cidadão à Educação, a Universidade desempenha um papel de extrema importância como instituição responsável por garantir e promover esse direito. Para tanto, a Universidade constitui-se como um agente central na busca pela democratização do Ensino Superior, procurando assegurar que todas as pessoas tenham a oportunidade de ingressar e se beneficiar das diversas possibilidades educacionais proporcionadas por essa etapa do ensino.

Para cumprir essa função, é essencial que a estrutura universitária seja equânime, diversa e inclusiva para os estudantes. Nessa direção, é esperado que a Universidade desempenhe um papel de diálogo com a sociedade, caracterizada por uma plena integração com a comunidade. Para tanto, é imperioso que sua função se centre na produção de conhecimento para as necessidades locais, regionais e nacionais e comprometa-se com a formação acadêmica e profissional de qualidade.

Sob essa perspectiva, é preciso reconhecer a concepção ampla e pluridiversa de Universidade. Cabe a Universidade sustentar em sua institucionalidade o compromisso com o desenvolvimento do país, sendo responsável por promover a inclusão, valorizar a diversidade cultural e regional, e buscar soluções para os problemas sociais e econômicos da sociedade. O papel da universidade como um centro de excelência acadêmica não se restringe, somente, na formação de profissionais qualificados, mas

no exercício de preparar atores comprometidos com a justiça social, sensíveis às particularidades culturais, sociais e regionais do país e, ainda, buscando construir uma sociedade mais igualitária ao produzir conhecimento relevante e soluções para os problemas enfrentados pela sociedade brasileira.

Para fortalecer o papel da Universidade, uma das estratégias destacadas é a criação de espaços acadêmicos cooperativos, nos quais todos os membros da Universidade possam participar de forma ativa. Por meio desses espaços, busca-se fomentar uma convivência orientada pelo bem comum, valorizando e respeitando a diversidade como um elemento essencial para a construção de um ambiente saudável e enriquecedor.

De acordo com relatório da Unesco (2009), a Universidade deve ser um espaço de produção e disseminação do conhecimento, mas também de reflexão crítica e engajamento social. Cabe a universidade promover uma educação inclusiva e equitativa, que respeite e valorize a diversidade cultural e regional, e que contribua para a promoção da paz, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável.

Para Dias Sobrinho (2014), a Universidade deve ser um espaço de produção e difusão do conhecimento, pautado pela liberdade de pensamento, pela pesquisa científica e pela formação de profissionais competentes e éticos. A Universidade brasileira deve estar comprometida com a formação integral dos estudantes, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais e críticas. Portanto, a Universidade deve ser um espaço de reflexão e engajamento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

De modo semelhante, Ristoff (2011) evidencia a importância da Universidade na promoção da cidadania, na formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de compreender e intervir nos problemas e desafios da sociedade. Adicionalmente, ressalta a necessidade da Universidade se engajar com as comunidades locais e com os setores produtivos, promovendo parcerias e transferência de tecnologia. De acordo com o autor, a Universidade brasileira

deve ser inclusiva, equitativa e comprometida com a promoção da igualdade de oportunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Sob a perspectiva do Ensino Superior na justiça social (Unesco, 2022), a Universidade pode ser caracterizada por três dimensões fundamentais, a saber: (a) políticas e práticas de acesso inclusivo; (b) currículos e pesquisas comprometidos com a equidade e a diversidade; e (c) engajamento com a sociedade. No âmbito da inclusão, a instituição pode garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou outras formas de discriminação. Essa inclusão pode ser promovida por meio de programas de bolsas de estudo, ações afirmativas e suporte acadêmico adequado para grupos historicamente marginalizados. No tocante aos currículos e pesquisas, a Universidade pode incorporar conteúdos que abordem questões sociais relevantes, tais como desigualdades, direitos humanos, sustentabilidade e justiça. Adicionalmente, deve estimular a produção de conhecimento que contribua para a compreensão e transformação das estruturas de desigualdade presentes na sociedade. Acerca do envolvimento com a comunidade, a Universidade pode tecer parcerias com organizações da sociedade civil, governos locais e setor produtivo, visando à aplicação do conhecimento e à promoção do desenvolvimento sustentável. Além disso, a universidade pode oferecer serviços e programas voltados para a comunidade, como cursos de extensão, clínicas jurídicas, programas de saúde e projetos de responsabilidade social.

Em atenção a esse debate, entende-se que a Universidade precisa desempenhar um papel crucial ao adotar medidas fortalecedoras do ambiente acadêmico e administrativo (Feitosa, 2022). Para isso, é fundamental que a comunidade universitária reconheça as questões históricas, econômicas, raciais, de gênero e territoriais constituintes de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Essa consciência coletiva contribui para a construção de uma Universidade mais inclusiva e voltada para a promoção da

justiça social. Torna-se necessário ainda a criação de espaços específicos que fomentem o apoio cultural e o senso de pertencimento dos estudantes na Universidade também é uma medida relevante. Esses espaços proporcionam um ambiente acolhedor, no qual os estudantes podem se sentir parte integrante da comunidade acadêmica e ter suas identidades culturais valorizadas.

Além disso, a disponibilidade de espaços físicos propícios para interações significativas é um aspecto importante no fortalecimento do ambiente universitário. Esses espaços favorecem a troca de conhecimentos, experiências e ideias entre os estudantes, professores e demais membros da comunidade acadêmica, contribuindo para a construção de uma cultura colaborativa e enriquecedora (Feitosa, 2022). Para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes, é essencial oferecer serviços psicossociais alinhados com as políticas educacionais. Esses serviços podem incluir orientação psicológica, suporte emocional, acompanhamento socioassistencial e outras ações que promovam o cuidado com a saúde mental e o equilíbrio emocional dos estudantes.

A continuidade do apoio financeiro direcionado à população estudantil é fundamental na Universidade, a fim de garantir o acesso e a permanência dos estudantes na Universidade. Políticas de assistência estudantil, bolsas de estudo e programas de financiamento são exemplos de iniciativas que podem contribuir para reduzir as desigualdades socioeconômicas e ampliar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior. Por fim, o suporte aos processos de aprendizagem e formação dos estudantes, bem como à equipe técnica que lida com as diferentes populações estudantis, são medidas que visam promover a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no ambiente universitário.

Ao adotar essas medidas, a Universidade cria um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento acadêmico, cumprindo seu papel de apoiar integralmente os estudantes em sua trajetória educacional. Essas ações não apenas fortalecem o vínculo dos

estudantes com a instituição, mas também contribuem para a formação de profissionais capacitados e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Feitosa, 2022).

Referências

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, 19(3), 643-662, 2014.

RISTOFF, D. I. **Construindo outra educação**. Florianópolis: Insular, 2011.

FEITOSA, L. R. C. **Bases do acolhimento no ensino superior: Reflexões sobre acompanhar e fortalecer as trajetórias estudantis**. Florianópolis, Santa Catarina, 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **The right to higher education: a social justice perspective**, Caracas, Venezuela, 2022.

Violência

Apoliana Regina Groff
Marta Corrêa de Moraes
Rogério Machado Rosa

A palavra “violência” carrega uma miríade de sentidos e possibilidades de usos. São sentidos que variam a depender de quem a enuncia, do contexto em que é proferida, das pessoas e instituições que são nomeadas como violentas em detrimento de outras, de leis específicas e do Código Penal Brasileiro. A violência, enquanto um fenômeno humano, plural, complexo e relacional, possui uma historicidade e tem características sociais e culturais. Sua natureza é, eminentemente, contingente e situada. No Brasil, em especial, vivemos uma realidade contraditória em relação a ela. Se pararmos para observar o modo como situações nomeadas como violência são apresentadas em imagens e discursos nos meios de comunicação, em conversas cotidianas ou mesmo em determinadas produções científicas sobre o tema, encontraremos não só posicionamentos que rechaçam e negam a violência, mas também posturas políticas e epistemológicas que a legitimam.

Chauí (2018), ao afirmar a existência do mito da não violência no Brasil, estabelece cinco mecanismos ideológicos que ao mesmo tempo negam e afirmam a presença da violência em nossa sociedade. Há o mecanismo da exclusão, onde alguns são marcadamente nomeados como violentos, enquanto outros são considerados cidadãos de bem; o mecanismo da distinção, que opera no sentido de localizar a violência como acidental e de possível superação, para sustentar uma essência não violenta dos/as brasileiros/as; o mecanismo jurídico, estabelece quem são os

agentes violentos e legitima a ação do Estado contra determinados sujeitos e coletivos, à medida que a violência policial, por exemplo, é vista como necessária para proteger um “nós” contra “eles”; o mecanismo sociológico, localiza a violência como um fenômeno vinculado a anomia e a incivilidade, o qual faz parte de um processo transitório em direção à modernidade; e o mecanismo da inversão do real, que dissimula determinados comportamentos, ideias e valores como se não fossem violentos, como é o caso da repressão contra a população LGBTQIA+, vista como necessária para proteção dos valores sagrados da família.

Podemos acrescentar a estas contribuições da Filósofa, outro mecanismo ideológico que é o da psicopatologização. Balizado por interpretações psiquiátricas e psicológicas, alinhadas ao paradigma biomédico hegemônico, imputa ao indivíduo, e às perturbações do seu mundo interno, a gênese e a causa da violência. Nele estão presentes ideias e práticas medicalizantes, patologizantes e desumanizadoras dos sujeitos. Trata-se de um mecanismo que reitera a dicotomia natureza x cultura, como se as formas de vida em sociedade, invariavelmente violentas, não tivessem nenhuma relação com o comportamento violento de indivíduos e grupos.

Há ainda, o mecanismo neoliberal, como uma ideologia que incentiva o empreendedorismo de si, a competição, o consumo e a auto eficácia. Valores tomados como necessários ao enquadramento dos sujeitos à ordem do capital, isto é, uma violência sistêmica da qual as instituições, entre as quais figura a escola, também participam (Goergen, 2018).

Desta forma,

a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural, isto é, a ausência de direitos. Mais do que isso, a sociedade brasileira não percebe que as próprias explicações

oferecidas são violentas, porque ignora¹ o lugar efetivo de produção da violência, isto é, a *estrutura da sociedade brasileira* (Chauí, 2018, p. 41).

Compreendemos, na direção destas reflexões, que estamos imersos em uma sociedade estruturalmente violenta, cujos mecanismos ideológicos intentam mascarar esta estrutura, pois seu desvelamento e enfrentamento resultaria na implicação de todos/as e de cada um/a como (re)produtores/as de violências. Isso significa, então, reconhecermos que somos violentos/as, não por natureza, mas por sermos constituídos nesta sociedade e não em outra. Uma sociedade edificada em uma estrutura racista, capitalista, cisheteropatriarcal e capacitista que administra opressões, desigualdades, hierarquias, autoritarismos e violências (Akotirene, 2019), que se efetua nas instituições, nas relações sociais e na produção de subjetividades.

Assim, o enfrentamento desta estrutura e suas formas de expressão necessita de esforços institucionais e coletivos, e o campo das Políticas Públicas de Educação Básica e Superior possuem papel crucial na formação crítica e transformadora de toda uma geração de crianças, adolescentes, jovens e futuros profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. De modo paradoxal, ao mesmo tempo em que as instituições educativas participam desta estrutura violenta, é por dentro das escolas e universidades que, intencionalmente, podemos trabalhar com perspectivas teóricas, éticas e políticas que promovam o enfrentamento das violências institucionais e interpessoais.

Deste modo, a violência pode ser tomada como uma importante categoria de análise da escola enquanto instituição social, espaço e tempo onde milhares de crianças, adolescentes e adultos convivem diariamente e onde práticas e relações educativas são produzidas. Compreendemos que a palavra violência, contudo, não pode ser tomada como adjetivação da escola, pois trata-se de um fenômeno

¹ Expressão alterada pelos autores/as do original para evitar o uso de uma expressão capacitista.

constituído nas relações sociais mais amplas e que se expressam no interior desta instituição.

Assim, tanto uma noção ampla de violência escolar como um conceito específico como *bullying*, pode abafar a complexidade das relações sociais e educativas produtoras de violências. Particularmente, quando apartamos de nossas análises aspectos sobre as desigualdades presentes nas escolas públicas brasileiras, os estilos contemporâneos de sociabilidade entre estudantes, o racismo, as formas de relação estabelecida entre estudantes e docentes, as relações de gênero, as condições do trabalho docente nessas escolas, a relação entre docentes, famílias e comunidade, os múltiplos modos de vivenciar as infâncias, adolescências e juventudes, e o papel das tecnologias e redes sociais na constituição destes sujeitos. Estes e outros elementos precisam estar presentes na compreensão das violências que acontecem na escola, pois apesar da longa trajetória de estudos, pesquisas e propostas de intervenção, o fenômeno persiste e poucas são as mudanças identificadas durante os últimos 20 anos (Abramovay *et al.*, 2018).

Enquanto categoria de análise da instituição escolar e das relações ali produzidas, as violências precisam ser compreendidas desde um posicionamento epistemológico bem evidenciado, pois este determinará o foco do estudo, as perguntas que serão lançadas, o método, o tipo de análise, a intencionalidade do conhecimento produzido e as possibilidades de intervenção no fenômeno. Em um estudo recente com foco na produção de conhecimentos sobre violência e escola (Groff *et al.*, 2022a; Groff *et al.*, 2022b), nos aproximamos dos resultados já apontados em uma ampla pesquisa sobre violência e preconceitos na escola (UFMG *et al.*, 2018). No referido estudo, identificamos lacunas importantes na forma como a psicologia tem elaborado conhecimentos sobre o fenômeno da violência. Também encontramos uma prevalência de estudos cujos caminhos metodológicos se fundamentam em paradigmas positivistas, desde um viés psicologizante, que tendem a culpabilizar o indivíduo ao se eximir da análise social e histórica

sobre a relação entre violências, escola e sociedade brasileira, o que aponta também limites na forma de seu enfrentamento.

O *bullying* destaca-se como tema de estudo, enquanto houve uma escassez de investigações sobre racismo, classismo, sexismo, homofobia e capacitismo. Poucos estudos apresentam possibilidades de enfrentamento às violências que acontecem nas escolas, sendo que boa parte das pesquisas indica a necessidade de novos estudos e aprofundamentos sobre a problemática. Estas lacunas e ênfases nos estudos, atreladas ao silenciamento sobre os marcadores sociais da desigualdade, configura-se em uma forma de não reconhecimento de determinados grupos sociais e das violências vividas por estes nos contextos escolares, reforçando, por consequência, um modo hegemônico de produzir conhecimento em psicologia legitimado por um suposto sujeito universal representante da humanidade (Groff *et al.*, 2022b, p. 618).

Evidencia-se, neste sentido, a necessidade de trabalharmos com epistemologias contra-hegemônicas que interroguem o lugar social e de poder ocupado pelas(os) próprios/as pesquisadores(as), bem como a necessidade de estratégias metodológicas que possibilitem a análise dos aspectos que compõem as relações e os acontecimentos nomeados como violência (Groff, 2015). As análises e explicações sobre as violências nas escolas precisam responder a algumas questões fundamentais: Como as violências estruturais se expressam nas relações e práticas escolares? Quais mecanismos ideológicos têm sustentado a compreensão sobre as violências que acontecem na escola? Quando falamos em *bullying*, o que há nesta forma de violência entre estudantes? Trata-se de práticas de intimidação e agressões físicas e/ou verbais racistas, homofóbicas, gordofóbicas, capacitistas? Quais preconceitos mobilizam agressões entre estudantes? Como a violência institucional afeta o clima escolar, os processos de avaliação da aprendizagem e a relação entre docentes e estudantes? Os/As docentes têm sido preparados/as para mediar situações de conflito e violências numa perspectiva educativa? Qual tem sido o papel dos discursos de ódio presentes nas mídias e redes sociais na reprodução de preconceitos e violências na sociedade e na escola? Como a escola tem contribuído, por meio do currículo e dos

processos de ensinar, com aprendizagens significativas sobre as violências e suas formas de enfrentamento? Temos trabalho na formação de professores/as e na formação de crianças, adolescentes e jovens com uma perspectiva emancipadora, democrática, anticapitalista, antirracista, anticapacitista e de enfrentamento às violências de gênero e da LGBTfóbicas? Temos construído uma escola promotora do respeito às diferenças, afirmadora do diálogo e da participação ativa dos estudantes? Temos construído uma escola que acolhe e cuida e protege os/as estudantes que sofrem violências no ambiente familiar, nas ruas e nas redes sociais?

A resposta a estas e outras questões são importantes para compreendermos como diversas formas de violência se expressam no cotidiano das escolas. São perguntas que buscam identificar como as violências são produzidas, e que por meio de um modo ético e relacional, buscam explicações complexas sobre elas. Portanto, estamos diante de uma perspectiva ético-política que se dá a partir de uma aproximação sensível e comprometida com as experiências vividas pelas pessoas, considerando a multiplicidade de motivações que engendram as relações e os acontecimentos nos contextos escolares e educativos. Esta postura se aplica para violências de toda ordem, seja em relação a xingamentos, empurrões e chacotas entre estudantes, seja na forma autoritária em que docentes se colocam na relação com estudantes, seja na forma como estudantes desrespeitam seus/suas docentes, e até mesmo em situações de extrema violência como os ataques nas escolas que temos vivenciado nos últimos anos no Brasil. Estamos convictos que somente construiremos estratégias educativas e políticas públicas que contribuam para a construção de uma sociedade justa e promotora da dignidade humana, se encararmos o fenômeno das violências cientes dos mecanismos ideológicos já apontados, estando dispostos a romper com interpretações fundadas nos binômios causa-efeito, vítima-agressor, natureza-cultura; e à medida que problematizamos a simples caracterização e classificação das violências que acontecem nas escolas, sem a necessária explicação contingenciada sobre como estas são produzidas.

Referências

ABRAMOVAY, M.; OLIVEIRA, V. C.; XAVIER, F. P.; BASTOS, L. M. Os caminhos da pesquisa em violência nas escolas: Entrevista com Miriam Abramovay. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 12, n.2, p. 292-315, 2018.

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade: feminismos plurais. São Paulo: Suely Carneiro/Pólen, 2019. [Coleção Feminismos Plurais].

CHAUÍ, M. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOERGEN, P. Violência sistêmica e educação. **Roteiro**, v. 43, n. 2, p. 385-410, 2018.

GROFF, A. R. **Entre vozes e linguagens para enunciar a violência**: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Repositório Institucional da UFSC, 2015.

GROFF, A. R.; LEANDRO, G. C.; LOBO, J. P.; ALVES, J. O. Bullying como categoria de análise da violência em contexto escolar: Efeitos epistemológicos e políticos. **Revista Psicologia Política**, v. 22, n.53, p. 91-104, 2022a.

GROFF, A. R.; LEANDRO, G. C.; LOBO, J. P.; ALVES, J. O.; MORAES, M. C. Estado da Arte sobre Violência e Escola: Análises e Problematizações Ético-Políticas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 02, p. 604-623, 2022b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO; UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ; UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS; UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO; UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA; UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL; UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Violência e preconceitos na escola**: Contribuições da Psicologia. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2018.

Zona de Desenvolvimento Próximo, Imediato ou Iminente

Andrea Vieira Zanella
Maria Fernanda Diogo

O conceito de “Zona de Desenvolvimento Próximo, Proximal, Imediato ou Iminente” (ZDP/I), foi traduzido para a língua portuguesa, da forma aliterada do russo, zona *blijaichego razvitia* [зона ближайшего развития, no alfabeto cirílico]. Assim como o próprio conceito, sua tradução é controversa e suscita intenso debate. A forma mais usual nas obras publicadas no Brasil é *zona de desenvolvimento proximal*, compatível com o inglês *zone of proximal development*. Efetuando traduções diretamente do idioma russo, Bezerra (2001, p. XI) utiliza a expressão *zona de desenvolvimento imediato*, justificando que “*blijaichee* significa o mais próximo, ‘proximíssimo’, imediato”. Prestes (2010, p. 168), por sua vez, argumenta que as palavras ‘proximal’ e ‘imediato’ não transmitem o cerne do conceito, defendendo o uso de *zona de desenvolvimento iminente*. Já Delari Jr (2020, p. 9) aponta que o “[...] léxico russo-português permite traduzir o adjetivo russo tanto como ‘próximo’, quanto como ‘iminente’, sendo ‘proximal’, em português, uma derivação com sentido estritamente espacial a partir de ‘próximo’”. Inserimos este parágrafo visando familiarizar o/a leitor/a iniciante para questões caras a pesquisadores/as que trabalham com o legado vigotskiano, relacionadas à compreensão de uma teoria cunhada em um contexto espaço-temporal, cultural e um idioma tão distantes do nosso. Toda tradução, por conseguinte, é complexa e configura-se como uma interpretação.

Trata-se, a ZDP/I, de uma das contribuições de L. S. Vigotski mais difundidas no cenário acadêmico brasileiro, sobretudo, entre os/as pesquisadores/as que trabalham com práticas educativas. Segundo Valsiner e Veer (1991), o conceito foi criado por Vigotski por volta de 1931, quando o autor investigava o papel das interações sociais, do jogo e da fantasia na constituição dos processos psicológicos caracteristicamente humanos. A urgência em compreender o desenvolvimento prospectivamente e de forma globalizante o levou a cunhar o conceito de ZDP/I, unificador das discussões propostas por ele.

A psicologia histórico-cultural parte da premissa marxista da mútua constituição entre sujeito e sociedade, entre singular e coletivo. Concebe que cada pessoa se apropria de saberes movida por interesses, possibilidades, afetos e condições tanto suas como do contexto em que vive, percebendo o sujeito numa "[...] dupla dimensão, como socialmente constituído ao mesmo tempo em que constitui o contexto do qual participa, ou seja, concomitantemente sujeito e sujeito de [...]" (Zanella, 2020, p. 80).

Vigotski e seus colaboradores/as consideram indissociáveis os processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo a constituição humana resultado do movimento contínuo em que um desses processos se alicerça, pressupõe e cria condições de possibilidade para o outro. A aprendizagem depende, por conseguinte, das condições de desenvolvimento, assim como o desenvolvimento é alavancado pelas situações de aprendizagem. Como Vigotski chegou a essa conclusão?

Em pesquisas empíricas realizadas com crianças, Vigotski (2009) observou que algumas se equiparavam no que diz respeito ao quociente intelectual. Não satisfeito com esse resultado, propôs a elas exercícios que iam além das suas capacidades de resolução independente, fornecendo, contudo, orientações que poderiam auxiliá-las. Constatou, então, que algumas se beneficiavam dos auxílios oferecidos, mas outras não conseguiram solucionar os problemas, mesmo recebendo as orientações. As diferenças observadas o levaram a conceber o desenvolvimento em dois

níveis: o primeiro compreende o conjunto de atividades que a criança resolve sozinha, ou seja, são ciclos de desenvolvimento já completados; o segundo abarca as atividades que ela ainda não consegue realizar de forma autônoma, mas que será capaz de completá-las se for auxiliada por um adulto ou pessoa mais experiente. A ZDP/I se caracteriza, pois, pelos processos que se encontram *em vias* de se completarem (na iminência), o que pode acontecer se a criança receber auxílio.

Pesquisadores/as contemporâneos/as que estudam o conceito ZDP/I apresentam contribuições que nos possibilitam complexificar a sua compreensão. Prestes (2010) reforça que não *há garantias* de que toda criança se beneficiará das instruções e que estas efetivamente promovam o desenvolvimento, mas destaca que a ação colaborativa pode *criar condições* para tal. Tudge (1990) afirma que a concepção de ZDP/I evidencia que uma pessoa menos experiente aprende – *na e pela* interação – os conhecimentos de alguém mais experiente, levando-se em conta os aspectos afetivos, cognitivos, culturais e as relações de poder em jogo nessa relação. Chaiklin (2011, p. 662) destaca que a noção de “potencial” não está *na* criança, mas representa “[...] um indício da presença de certas funções em maturação, que podem ser alvo de uma ação interventiva significativa”.

Em diálogo com o que nos apresenta Vigotski e considerando as contribuições de outros/as pesquisadores/as, entendemos que a ZDP/I consiste no campo interpsicológico em que sentidos são socialmente produzidos e singularmente apropriados, campo esse que compreende ações colaborativas, troca de ideias, confronto de pontos de vista. Ademais, a ZDP/I pode se formar entre adultos e crianças, entre pares ou nas relações com um interlocutor ausente, pois o que a caracteriza é o confronto de compreensões e o deslocamento em direção a um outro patamar de compreensão e/ou resolução de determinado problema ou situação.

Esse campo interpsicológico pode se configurar de variadas maneiras. Na interação adulto/criança, Moll (1990, p. 13) ressalta que a mediação deve possibilitar à criança o desenvolvimento da

capacidade de autorregulação: “o papel do adulto não é necessariamente o de fornecer pistas estruturadas, mas sim o de, através da fala exploratória ou outras mediações sociais [...], assistir às crianças no sentido de que estas assumam o controle sobre a própria aprendizagem”.

Já a mediação entre as crianças possibilita a vivência de diferentes lugares sociais e aprendizagens, porém não isentos de conflitos, disputas e tensões. Colaço *et al.* (2007), ao analisarem crianças em situação de realização de tarefa escolar, observaram que:

algumas assumem o comando da atividade com maior frequência, outras participam de forma menos ativa, entretanto, essas posições não são fixas e dependem das conquistas que cada uma vai adquirindo nas interações, de seus diferentes modos de participação e do maior ou menor domínio que demonstram na tarefa específica. Isto significa que, na realização da atividade, as crianças se constituem como sujeitos, uma vez que representam papéis sociais, estabelecem formas de comunicação, expressam sentimentos, reagem às ações do outro etc. (Colaço *et al.*, 2007, p. 54).

Não é só em sala de aula que aprendizagens e desenvolvimento ocorrem e, por conseguinte, não é só lá que se constituem ZDP/Is. Vigotski (2009; 2021) enfatiza a importância do brincar na constituição da ZDP/I, pois na brincadeira de papéis ou jogo simbólico, a criança vivencia outros lugares sociais, fator basilar para a transformação das relações com os outros e consigo mesma. Ela aprende a autorregular sua conduta, contendo impulsos imediatos, pois há regras no brincar e essas precisam ser acolhidas.

Além disso, o brincar é um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, imaginação em processo, pois “a brincadeira da criança não é uma simples recordação, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (Vigotski, 2009, p. 16).

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. [...] A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência (Vigotski, 2021, p. 235).

Quando a criança atinge a idade escolar, é papel da escola constituir ZDP/Is. As instituições escolares representam o lugar de produção, socialização e apropriação dos conhecimentos científicos e, nesta medida, Vigotski e seus colaboradores a consideram vital para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, semioticamente mediados, como o pensamento abstrato, a memória lógica, a atenção voluntária e a linguagem. O desenvolvimento desses processos é potencializado pela mediação de saberes teoricamente sistematizados em virtude do grau de abstração que os conota.

As operações do pensamento (abstração, generalização e formação de conceitos) são a matéria prima dos saberes escolares. Refletindo sobre a atividade orientadora de ensino, Moura *et al.* (2016) destacam que o/a professor/a é o/a profissional responsável por criar situações pedagógicas que promovam nos/as estudantes *motivo* para estudar e aprender teoricamente, possibilitando a apropriação da experiência histórico-cultural da humanidade. Nesta concepção ambos, professor/a e estudantes, são sujeitos em atividade.

Zanella (2020) revela que Vigotski não especificou em seus textos as modalidades de auxílio social que os/as docentes devem ofertar às crianças: o central na obra do autor são as possibilidades construídas na interação. Para a autora, o foco está no contexto “[...] entendido como mutuamente e ativamente constituído e transformado pelas pessoas em relação, com as especificidades dos lugares sociais que ocupam e o modo como são reconhecidos/as pelos outros” (Zanella, 2020, p. 85).

O/A professor/a precisa identificar continuamente os saberes apropriados pelos/as estudantes, só assim ele/a será capaz de promover ações pedagógicas voltadas para a ZDP/I, pois a *obutchénie*¹ não deve focar os ciclos de desenvolvimento completados, mas o que precisa ser desenvolvido. Ele/a deve organizar o espaço, diversificar a formação dos grupos de estudo, apresentar problemas desafiadores e prover *feedbacks* durante os trabalhos. O *feedback* é um signo mediador da atividade de estudo (atividade-guia do período escolar), o que remete ao método da dupla estimulação, proposto por Vigotski². Neste caso, a dupla estimulação consistiria na tarefa proposta e nos signos utilizados pelo/a professor/a, de modo a permitir aos/as estudantes a apropriação do conhecimento.

As relações estabelecidas nos espaços escolares são marcadas por ambiguidades, discórdias, incongruências e demais “[...] vicissitudes afetivas e volitivas que conotam e ao mesmo tempo caracterizam o propriamente humano” (Zanella, 2020, p. 85). Nas relações entre os/as estudantes, “a despeito da ocorrência de momentos de parceria e cooperação entre crianças, suas interações são impregnadas de disputa, antagonismo e qualificações/desqualificações pessoais” (Góes, 2001, p. 81). Assim, as atividades em grupo precisam ser orientadas e supervisionadas pelos/as docentes, pois não basta unir estudantes com desempenhos diversos e pressupor que aqueles/as que já se apropriaram do conhecimento auxiliarão os/as colegas que menos sabem.

Há algumas possibilidades para a mediação das tensões: sempre que a discussão envolver regras, valores ou conceitos, é importante que o/a professor/a incentive os/as estudantes a manifestarem seus pontos de vista, explicitando que todo conhecimento histórico e socialmente produzido é provisório.

¹ Sugerimos a leitura do verbete *Obutchénie* presente nesta obra.

² O método da dupla estimulação consiste no uso de duas séries de estímulos: “uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza” (Vigotski, 2009, p. 164).

Debater concepções conceituais e as perspectivas políticas que as alicerçam é uma contribuição valiosa do/a professor/a, descortinando ao/à estudante que *não há ciência neutra*. Todo conhecimento está comprometido com determinado projeto social e político, afinal todo signo é ideológico (Bakhtin; Voloshinov, 1990).

As relações entre docentes e estudantes também são marcadas por tensões, em geral decorrentes da necessidade de articulação entre o instrucional e o disciplinar. Nesses casos, cabe ao/à docente, adulto/a da relação, atentar para as próprias emoções de modo a tomar decisões que contribuam para a minimização de conflitos e a concretização dos objetivos educacionais, com aprendizagens e desenvolvimento mútuos. Eis uma questão fundamental da ação pedagógica: compreender que “[...] o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento ‘forçado’ de certas operações de conhecimento” (Góes, 2001, p. 85).

Encerramos este pequeno texto afirmando que ZDP/I é um espaço social de trocas cognitivas e afetivas, embates entre interesses, necessidades e, também, de disputa por lugares sociais. Pesquisadores/as que desejem aprofundar seus estudos nesse conceito precisam focar nas complexas relações entre as pessoas em diferentes contextos e condições, considerando o processo de produção/apropriação de significações e as tensões que o caracterizam.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. VII-XIV.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Trad. Juliana Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659-675, dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

COLAÇO, V. F. R.; PEREIRA, E.; NETO; F. E. P.; CHAVES, H. V. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 1, p. 47-56, abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/tZqbrkSNXXBjsgQtm9Dt4vf/?lang=pt/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

DELARI Jr., A. Deixar de dizer “proximal” para dizer “imminente”? Contestação a um formalismo verbalista. **Estação Mir – arquivos digitais**, 2020. 23 p.

GÓES, M. C. R. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (org.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 77-88.

MOLL, L. C. Introduction. MOLL, L. C. (Ed.). **Vygotski and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990, p. 1-27.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In. MOURA, M. O. (org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 93-125.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 295p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TUDGE, J. Vygotski, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice. In MOLL, L. C. (org.). **Vygotski and Education: Instructional Applications of Sociohistorical Psychology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990, p. 155- 172.

VALSINER, J.; VEER, R. V. The Encoding of Distance. The Concept of The 'Zone of Proximal Development' and its Interpretations. *In* COCKING, Rodney R.; RENNINGER, K. Ann (Ed.). **The Development and Meaning of Psychological Distance**. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1991, p. 35-62.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, A. V. **Psicologia Histórico-Cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Editora do Bosque/UFSC, 2020.

Sobre as autoras e os autores

André Luiz Strappazon - Doutor em Psicologia na área de Práticas Culturais e Processos de Subjetivação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da UFSC. Contato: andre.luiz.strappazon@ufsc.br.

Andréa Vieira Zanella – Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista produtividade do CNPq. Contato: avzanella@gmail.com.

Ângela Fátima Soligo – Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas). Docente colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa DiS (Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, do racismo, gênero e infância). Contato: angelasoligo@gmail.com.

Apoliana Regina Groff - Doutora em Psicologia na área de Práticas Culturais e Processos de Subjetivação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da UFSC. Contato: apoliana.groff@ufsc.br

Denise Cord – Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Titular no Departamento de Psicologia da UFSC. Contato: cord.denise@gmail.com.

Emerson Vicente-Cruz – Doutor em *Psicología Social y de las Organizaciones* pela Universitat de Barcelona, Espanha. Atuou como docente na Universitat de Barcelona e Universitat Oberta de Catalunya, Espanha. Atualmente, é bolsista de pós-doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), vinculado a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, e realiza pesquisas sobre as estratégias de enfrentamento do bullying homofóbico. Contato: emerson.v.cruz@gmail.com

Iacã Machado Macerata – Doutor em Psicologia na área de Estudos da Subjetividade – clínica e política, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da UFSC. Contato: i.macerata@ufsc.br

Iramaia Ranai Gallerani – Mestre em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicóloga clínica, com enfoque em violência intrafamiliar. Assistente Técnica em processos nas Varas da Infância e Juventude. Docente e palestrante na temática do abuso sexual contra crianças e adolescentes, violência doméstica contra a mulher e elaboração de documentos psicológicos. Contato: maiagallerani@gmail.com

João Eduardo Martins Junior – Psicólogo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestrando em Psicologia na área de Práticas Culturais e Processos de Subjetivação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contato: mjr.joaoe@gmail.com.

Juliana Silva Lopes – Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com período sanduíche na City University of New York (CUNY). Psicóloga Escolar do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: julopesbr@gmail.com.

Juliana Cavalcante Marinho Paiva – Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora

em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiências (NED/UFSC). Contato: jc_julianac@yahoo.com.br

Leandro Castro Oltramari – Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Associado do Departamento de Psicologia da UFSC. Contato: leandro.oltramari@ufsc.br.

Lia Vainer Schucman - Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio no Centro de Novos Estudos Raciais da Universidade da Califórnia. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC. Contato: lia.vainer@ufsc.br.

Lígia Carvalho Libâneo – Doutora em Psicologia pelo Programa Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília (UnB). Psicóloga escolar na Universidade de Brasília (UnB). Professora no UniProjeção. Contato: ligiaclibaneo@gmail.com.

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa – Doutora em Psicologia pelo Programa Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC. Contato: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com.

Maria Fernanda Diogo – Doutora em Psicologia na área de Práticas Culturais e Processos de Subjetivação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da UFSC. Contato: mafediogo@gmail.com.

Marivete Gesser – Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado em Estudos da Deficiência pela *State University of New York/Stony Brook/NY/USA*. Professora Associada do Departamento de

Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível PQ-1D. Contato: marivete.gesser@ufsc.br; mariveteg@gmail.com.

Marta Corrêa de Moares – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Contato: marta.moraes@ufsc.br.

Matheus Eduardo Rodrigues Martins – Mestre em saúde mental e doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicólogo Escolar no Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: matheus.rodrigues@ufsc.br.

Michele Fernandes Gonçalves - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC. Contato: mi.fernandes.goncalves@gmail.com.

Monica Mendes Gonçalves – Mestre em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP. Contato: mnica.goncalves@usp.br.

Neiva de Assis – Doutora em Psicologia na área de Práticas Culturais e Processos de Subjetivação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta no Departamento de Psicologia na UFSC. Contato: neiva.assis@ufsc.br.

Pamela Block - Professora de Antropologia na Western University em Ontario, Canadá. Membro da *Society for Applied Anthropology* e ex-presidente dos *Society for Disability Studies*. Contato: pblock@uwo.ca.

Raquel de Barros Pinto Miguel – Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutorado pela Université Paris Diderot - Paris 7 e pela Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité. Professora no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC. Contato: raquelbarrospm@gmail.com.

Rogério Machado Rosa – Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto no Departamento de Psicologia da UFSC. Contato: rogeriorosa.ufsc@gmail.com.

Rudinei Luiz Beltrame – Mestre na área de Processos de Subjetivação, gênero e diversidade, pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Cultura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e palestrante na temática da prevenção a violência contra crianças e adolescentes. Contato: rudipsi@gmail.com.

Tatiana Minchoni – Doutora em Psicologia na área de Práticas Culturais e Processos de Subjetivação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da UFSC. Contato: minchoni.tatiana@gmail.com.



As múltiplas dimensões dos processos educativos e de escolarização são o principal objeto de estudo dos pesquisadores e pesquisadoras do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) desde a sua criação, em 2011. Os integrantes do grupo desenvolvem ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas aos projetos pedagógicos do curso de Psicologia e das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em 2020, o LAPEE lançou a sua primeira coletânea, o e-book **Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**, publicado pela Edições do Bosque UFSC/CFH. A obra **Diálogos interdisciplinares em psicologia e educação** é a nossa segunda publicação, composta por parceiros e parceiras de instituições de ensino superior nacionais e internacionais. Desejamos que a tessitura de diferentes campos do conhecimento aprofunde e adense os debates propostos na presente coletânea, refletindo o amadurecimento deste coletivo.

Salientamos que as produções do grupo estão disponíveis no repositório da UFSC de forma gratuita. Que o conhecimento seja acessado por quem o anseia! Salve a universidade pública!

Você está acessando uma obra idealizada por pesquisadores e pesquisadoras do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ofertamos a você alguns diálogos interdisciplinares entre a psicologia e a educação na esperança que a leitura dos verbetes o/a inquiete a conhecer mais sobre as temáticas aqui abordadas. Boa leitura!



LAPEE

