



Pesquisas e intervenções da Psicologia no campo educativo

*perspectivas
críticas*

Márcia Helena da Silva Melo
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz
ORGANIZADORAS

encontrografia

Pesquisas e intervenções da Psicologia no campo educativo

*perspectivas
críticas*

Márcia Helena da Silva Melo
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz
ORGANIZADORAS

encontrografia



Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: wavebreakmedia_micro - Freepik.com

REVISÃO

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Pesquisas e intervenções da psicologia no campo educativo : perspectivas críticas / organizadoras Márcia Helena da Silva Melo, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-093-1

1. Educação 2. Intervenção (Psicologia)
3. Psicologia educacional 4. Psicologia educacional -
Estudo e ensino I. Melo, Márcia Helena da Silva.
II. Nunes, Liliane dos Guimarães Alvim.
III. Queiroz, Fernanda Matrigani Mercado
Gutierrez de.

24-237038

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia e educação 370.15

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

O conteúdo dos capítulos, escrita e confiabilidade dos dados são de total responsabilidade das/dos autoras/es, não necessariamente, correspondendo à opinião das organizadoras ou da editora.

Sumário

Prefácio	10
Apresentação	13
1. Apropriação de conceitos referentes à inclusão pela Psicologia - repercussões em práticas educacionais inclusivas.....	20
Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz	
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes	
Gabriela Eustáquio de Oliveira	
Juliene Madureira Ferreira	
2. Adoção de programas preventivos na Educação Básica: uma revisão integrativa da literatura.....	46
Márcia Helena da Silva Melo	
3. Programas baseados em habilidades sociais e orientação parental: uma revisão integrativa	71
Maria Estela Martins Silva	
Rose Guedes	
4. Sentimentos de professoras da Educação Infantil: saúde, trabalho, mal-estar docente e políticas públicas em foco.....	93
Marlene Oliveira dos Santos	

5. Como aprende quem ensina a conviver? Formação docente e convivência na escola..... 125

Luciene Regina Paulino Tognetta
Darlene Ferraz Knoener

6. Redes de colaboração como estratégia intersetorial na educação: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural 152

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco
Marilene Proença Rebello de Souza

7. Vivências de coordenadoras pedagógicas em escolas rurais na pandemia de Covid-19 - articulações a partir da Psicologia Histórico-Cultural..... 171

Leticia Michele Stencil
Ana Paula Soares da Silva
Luciana Pereira de Lima

8. Intervenção Formativa da Psicologia em contexto de creche: debates reflexivos com educadoras191

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Cláudia Silva de Souza
Klênio Antônio Sousa

9. Processo de construção e implementação de um programa europeu para a promoção da resiliência na escola 218

Maria Celeste Rocha Simões
Ana Paula Lebre Santos Branco Melo
Anabela Caetano Santos

10. Contribuições da Psicologia no desenvolvimento de currículos, programas e políticas educacionais237

Denise Mazzuchelli
Renan Sargiani

11. Lições aprendidas em um estudo de avaliação de processo: Programa #Tamojunto	262
Márcia Helena da Silva Melo	
Luiza Chagas Brandão	
Iara da Silva Freitas	
Sobre as organizadoras	277
Sobre as/os autoras/es	279

Prefácio

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa. No entanto, para que essa educação cumpra seu papel transformador, é necessário que ela seja constantemente revisitada, analisada e, quando necessário, modificada. É nesse cenário que a Psicologia se insere, oferecendo ferramentas e perspectivas que vão além das abordagens tradicionais, desafiando as normas estabelecidas e propondo intervenções que visam uma transformação real e profunda do ambiente educativo.

Este livro, intitulado *Pesquisas e intervenções da Psicologia no campo educativo: perspectivas críticas*, surge como uma resposta às necessidades urgentes de repensar a Educação e o papel da Psicologia dentro desse contexto. Reunindo diversas pesquisas e intervenções que foram realizadas no campo educativo, esta obra propõe-se a ser um guia reflexivo e prático para todas as pessoas que atuam na interseção entre psicologia e educação.

A Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, não se limita a entender os fenômenos educacionais como dados e imutáveis. Ao contrário, ela questiona as relações de poder, as desigualdades sociais e os preconceitos que permeiam o ambiente escolar, oferecendo uma visão comprometida com a justiça social e a emancipação dos sujeitos. A partir dessa perspectiva, este livro insere-se nessa seara, por meio de discussões atuais referentes à atuação crítica da Psicologia no contexto escolar, ao apresentar pesquisas e

propor práticas psicológicas, programas e intervenções que podem e devem ser direcionadas para transformar o ambiente educacional em um espaço de inclusão, respeito e desenvolvimento integral.

Os capítulos que compõem esta obra abordam temas diversos, desde os desafios enfrentados pelos profissionais de Psicologia na escola até estratégias de intervenção que visam promover um ambiente escolar mais saudável e acolhedor para todos os estudantes. Cada estudo aqui apresentado reflete a preocupação com a realidade concreta das escolas e busca oferecer soluções que vão ao encontro das necessidades daqueles que vivem e aprendem nesses espaços.

Ao longo dos capítulos, as leitoras e os leitores encontrarão discussões profundas sobre como o contexto social e cultural influenciam a dinâmica educacional, destacando a importância de uma visão crítica que reconheça a complexidade das interações escolares. A Psicologia Escolar numa perspectiva crítica, enquanto campo de estudo e atuação, desafia a tradicional separação entre teoria e prática, promovendo uma integração que possibilita a aplicação de conceitos psicológicos de forma a responder aos desafios do cotidiano escolar. Nesse sentido, a presente coletânea também procura fazer essa articulação entre teoria e prática diante dos fenômenos educacionais.

Este livro ainda ressalta o papel da/o psicóloga/o como agente transformador dentro das instituições educativas. Longe de ser um/a mero/a observador/a, o/a psicólogo/a escolar crítico é um profissional que intervém ativamente para modificar as condições que perpetuam desigualdades, discriminações e exclusões. Ele/a busca, através de sua prática, fomentar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, promovendo o bem-estar psicológico e emocional de todos os envolvidos.

As intervenções discutidas nesta obra não são unicamente teóricas, mas práticas que foram desenvolvidas e vivenciadas em ambientes educacionais reais. Elas oferecem às/aos leitoras/es ferramentas para atuar de forma crítica e comprometida, visando a transformação das realidades escolares em espaços de aprendizado, convivência e respeito. Estas práticas refletem a urgência de se pensar a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de formação cidadã e de construção de subjetividades livres e autônomas.

Além do já exposto, é indispensável assinalar que as organizadoras, Márcia Melo, Liliane dos Guimarães e Fernanda Queiroz, trilham caminhos bastante autorais da Psicologia no campo educativo, não somente pela forma como a obra se organiza em seções didáticas, mas, sobretudo pelo que emergiu em mim como leitor ao transitar pelos capítulos: unidade afeto-cognição. Ao flutuar — sim, eu flutuei! — pelos capítulos de *Pesquisas e intervenções da Psicologia no campo educativo: perspectivas críticas*, foi possível sentir o empreendimento afetivo-cognitivo que as organizadoras estamparam por toda a obra.

Este livro é, portanto, um convite à reflexão e à ação. É uma chamada para que educadoras/es, psicólogas/os, gestoras/es e todas as pessoas envolvidos no processo educativo se engajem em práticas que contribuam para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Que esta obra inspire novas pesquisas e intervenções, fortalecendo o compromisso com uma educação que seja verdadeiramente transformadora.

Vale ler, vale sentir!

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília/UnB

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

Apresentação

Esta Coletânea foi organizada a partir de estudos desenvolvidos nos campos da Psicologia e da Educação, e de reflexões tecidas pelos diferentes autores que compõem essa obra e que participaram conosco em momentos de produção e partilha de conhecimentos, tanto em grupos de estudos como nos diferentes contextos de trabalho e atuação profissional.

Considerando que esses estudos discutem ações empreendidas, sejam nomeadas como *intervenções* ou *programas*, vale aqui uma breve diferenciação desses conceitos à luz de autores cujos lugares de fala estão predominantemente na educação, na saúde e na política pública. Independente desses lugares, tais conceitos nos auxiliam a expressar nosso entendimento para a finalidade deste livro.

No sentido educacional, as intervenções podem ser compreendidas como “todas as ações orientadas para objetivos, realizadas por indivíduos motivados e legitimados para perseguir propósitos educacionais, socialmente determinados, num contexto específico da instituição, através da criação das condições mais adequadas para incentivar processos autorais de aprendizagem vivenciados pelos estudantes”¹ [tradução livre das autoras]. Desse modo,

1 Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.C., & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.espritcritique.org/>.

e de acordo com a Classificação Internacional de Intervenções em Saúde (ICHI),² podemos chamar de intervenção uma cadeia de eventos que ocorrem dentro de um sistema, sendo qualquer ato realizado para, com ou em nome de uma pessoa ou população que visa avaliar, melhorar, manter, promover ou modificar a saúde e suas condições.

A definição de certas intervenções certamente é uma tarefa bastante complexa, impondo desafios aos pesquisadores e profissionais na definição, avaliação e transferência de intervenções. As intervenções podem incluir políticas governamentais e seus programas, leis e regulamentos, ou, ainda, serviços e programas de saúde [e de educação].³

Ao falarmos de programas, é clara a conexão com as políticas públicas, sendo que estes podem ser compreendidos como projetos em curso que implicam um conjunto coordenado de atividades, um calendário operacional limitado e um orçamento específico para alcançar objetivos e concretizar diretrizes políticas para o público. Essencialmente, esses programas são concebidos para executar objetivos políticos, fornecendo um quadro para a implementação, uma agenda para atingir os objetivos e um orçamento para financiar as atividades envolvidas. Ao fazê-lo, os programas funcionam como um relevante mecanismo para traduzir as intenções políticas em resultados tangíveis destinados a endereçar demandas sociais.⁴

A partir desses esclarecimentos, vale salientar que a ideia de elaboração dessa obra surgiu durante encontros do Laboratório de Pesquisa em Prevenção, Educação e Saúde da USP (LaPPES/USP), do qual fazemos parte e que é coordenado por uma de nós, prof.^a Dr.^a Márcia Helena da Silva Melo, e que tem como propósito produzir conhecimentos no campo da Prevenção, em articulação com a Psicologia, a Educação e a Saúde, por meio de desenvolvimento de pesquisa e estudos científicos.

2 Cambon, L., Terral, P., & Alla, F. (2019). From intervention to interventional system: towards greater theorization in population health intervention research. *BMC Public Health*, *19*, 1-7.

3 Nutbeam, D., & Muscat, D. M. (2021). Health promotion glossary 2021. *Health promotion international*, *36*(6), 1578-1598.

4 Organization for Economic Co-operation and Development - OECD (1999). *Improving evaluation practice*. Paris: PUMA/PAC, 99(1).

Nesse sentido, todos os capítulos trazem elementos que articulam saberes da Psicologia e da Educação, na interface com a prevenção e saúde, numa perspectiva de apontar caminhos e possibilidades de contribuir para que o espaço escolar seja um ambiente profícuo, saudável, seguro e que tanto estudantes como docentes sejam vistos e respeitados em sua complexidade e especificidade. Assim, os capítulos versam sobre inclusão escolar; formação docente e convivência escolar; sentimentos das professoras e adoecimento docente; rejeição entre pares, bullying, habilidades sociais, orientação parental; coordenação pedagógica em escolas rurais; prevenção de drogas nas escolas; resiliência e aprendizagem socioemocional; formação de educadoras de creche; programas de prevenção a serem implementados no contexto escolar.

A referida obra foi organizada em duas seções, sendo que a seção 1, “Estudos e Pesquisas sobre o contexto escolar”, reúne capítulos advindos de estudos científicos e pesquisas da Psicologia ou áreas afins no contexto escolar. A seção 2, por sua vez, abarca programas e intervenções realizadas no campo da Psicologia e aplicadas na escola.

Sendo assim, abrimos o livro com a 1ª seção, “Estudos e Pesquisas sobre o contexto escolar”, apresentando o capítulo 1, *“Apropriação de conceitos referentes à inclusão pela Psicologia - repercussões em práticas educacionais inclusivas”*, de autoria de Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Gabriela Eustáquio de Oliveira e Juliene Madureira Ferreira. Nesse capítulo, propõe-se uma análise crítica/reflexiva sobre alguns conceitos referentes à inclusão escolar, a saber: integração, inclusão, Educação Especial, Educação Inclusiva, deficiência e diferenças funcionais e sua apropriação no campo da Psicologia, tomando como base discussões teóricas e experiências profissionais das autoras nos âmbitos nacional e internacional. Também é abordado no capítulo o papel e a função da Psicologia frente à inclusão escolar e sua atuação na Educação Inclusiva, sendo esse aspecto de bastante relevância para o contexto brasileiro, tendo em vista a aprovação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica.

No capítulo 2, intitulado *“Adoção de programas preventivos na Educação Básica: uma revisão integrativa da literatura”*, a autora Márcia Helena da Silva Melo discute a adoção de programas preventivos baseados em evidências científicas para diversas questões sociais, desenvolvidos para a Educação Básica. A pesquisa revisou bases de dados acadêmicas como PubMed,

Education Resources Information Center (ERIC), PsycINFO e Web of Science, sendo incluídos dois artigos referentes a dois programas preventivos, a saber: *Life Skills Training e School-Wide Positive Behavior and Intervention Support (SWPBIS)*, dentre 15 intervenções previamente identificadas. São abordados fatores que afetam a disponibilidade da escola em adotar um programa a partir dos temas engajamento da equipe escolar, liderança escolar, características do programa e convivência escolar, bem como as estratégias para contornar as barreiras reportadas e promover a adoção dos programas avaliados.

O capítulo 3, “*Programas baseados em habilidades sociais e orientação parental: uma revisão integrativa*”, de autoria de Maria Estela Martins Silva e Rose Guedes, refere-se a uma investigação de fonte secundária realizada a partir das consultas às Bases de Dados Lilacs, Scielo, Pubmed e à Biblioteca Cochrane, com os descritores: rejeição entre pares, bullying, habilidades sociais e orientação parental e seus correlatos em inglês. Foram recuperados 169 artigos publicados nos anos de 2016 a 2020 e, desses, foram selecionados 43 artigos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão. Os estudos e intervenções foram analisados quanto ao atendimento de premissas já estabelecidas das características de abrangência ampliada, precocidade e sustentabilidade dos programas. O grande número de contextos e características individuais e culturais descritas nos estudos reforça a importância da construção de intervenções de forma conjunta com a comunidade.

O capítulo 4, “*Sentimentos de professoras da Educação Infantil: saúde, trabalho, mal-estar docente e políticas públicas em foco*”, de autoria de Marlene Oliveira dos Santos, apresenta um relato de pesquisa que teve como objetivo promover uma reflexão sobre os sentimentos manifestados por professoras da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19, e suas relações com a saúde, o trabalho, o mal-estar docente e as políticas públicas. Foram escutadas 69 professoras da rede pública em um estudo exploratório, de natureza qualitativa. A partir de suas falas, foram propostos diálogos com estudos e pesquisas nacionais e internacionais sobre a saúde, o trabalho e o mal-estar docente. Os resultados apontaram que os sentimentos expressos pelas professoras possuem relação com as repercussões do contexto pandêmico e dos modelos de políticas públicas neoliberais, adotados pelo Estado, que têm intensificado sentimentos geradores do adoecimento e do mal-estar docente.

Na sequência, no capítulo 5, “*Como aprende quem ensina a conviver? Formação docente e convivência na escola*”, Luciene Regina Paulino Tognetta

e Darlene Ferraz Knoener apresentam investigações sobre a importância e a organização de propostas de formação docente que sejam baseadas nas demandas de uma escola que pretende oportunizar uma educação baseada em valores sociomoraes. Isso porque documentos e leis no Brasil têm apontado a urgência de se implementar na escola uma cultura da paz e combate a todos os tipos de violência. Certamente, formar meninas e meninos que ajam para o bem a si e ao outro é condição para que a vida em sociedade possa ter a garantia dos direitos e deveres pelos quais a humanidade se orienta. Para tanto, formar quem forma é também uma exigência que se impõe em dias atuais.

O capítulo 6, intitulado “*Rede de colaboração como estratégia intersectorial na educação: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*”, das autoras Marcia Regina Cordeiro Bavaresco e Marilene Proença Rebelo de Souza, é um desdobramento de pesquisa de pós-doutorado no campo das políticas educacionais, que destaca as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação continuada de conselheiros municipais de educação e apresenta uma proposta de Rede de Colaboração como Estratégia Intersetorial, de modo a ampliar e aprofundar estratégias para o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação, numa perspectiva crítica e transformadora, na defesa da educação como direito social.

No capítulo 7, “*Vivências de coordenadoras pedagógicas em escolas rurais na pandemia de Covid-19 – articulações a partir da Psicologia Histórico-Cultural*”, Leticia Michele Stencil, Ana Paula Soares da Silva e Luciana Pereira de Lima abordam aspectos relacionados à coordenação pedagógica em escolas de áreas rurais, em tempos de pandemia de Covid-19. As autoras apresentam e discutem dados de pesquisa realizada, por meio de entrevistas on-line, com duas coordenadoras pedagógicas de escolas rurais brasileiras. A partir da construção e análise qualitativa dos dados, em diálogo com a teoria histórico-cultural, foram apresentadas e discutidas significações das profissionais sobre suas relações com as propostas educacionais e com as/os professoras/es. Evidenciou-se que as vivências das profissionais foram permeadas por desafios, dificuldades e frustrações, mas também por superações, criações e resistências, em um cenário no qual ainda não se vislumbra a Educação do Campo.

A 2ª seção, “Possibilidades de Intervenções na Escola”, inicia-se com o capítulo 8, “*Intervenção formativa da Psicologia em contexto de creche: debates reflexivos com educadoras*”, no qual Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Cláudia Silva de Souza e Klênio Antônio Sousa propõem reflexões

sobre a educação de crianças na primeira infância, os eixos centrais da Educação Infantil, bem como possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na formação continuada de docentes que atuam nesse cenário educacional com crianças de 0 a 3 anos. Além de abordar aspectos teóricos referentes à infância, é compartilhada uma experiência de Intervenção Formativa realizada por psicólogas/os escolares com equipe pedagógica em uma ONG de uma cidade do estado de Minas Gerais. Tal experiência evidencia a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional de sujeitos autônomos e críticos e, ainda, na realização de uma prática reflexiva e coerente com as demandas e o desenvolvimento pleno das crianças dessa faixa etária.

No capítulo 9, *“Processo de construção e implementação de um programa europeu para a promoção da resiliência na escola”*, as autoras Maria Celeste Rocha Simões, Ana Paula Lebre Santos Branco Melo e Anabela Caetano Santos partem do princípio de que os programas de aprendizagem socioemocional, no âmbito da prevenção e promoção da saúde, são tanto mais eficazes quanto mais envolverem toda a escola. São relatados projetos europeus com intuito de promover a resiliência. Na primeira parte do capítulo, é apresentado o projeto RESCUR – Currículo Europeu para a Resiliência. Em seguida, são apresentados o ENRETE e RESCUR em Ação. O projeto ENRETE – Promoção da Resiliência através da Formação de Professores (2016-2018) teve como objetivo o desenvolvimento de um plano de estudos de mestrado no âmbito da resiliência na educação. O RESCUR em Ação (2017/2019) envolveu formação, implementação e a avaliação de impacto da implementação do RESCUR durante um ano letivo, tendo terminado com uma divulgação dos resultados em uma Mostra/Festival.

No capítulo 10, *“Contribuições da Psicologia no desenvolvimento de currículos, programas e políticas educacionais”*, Denise Mazzuchelli e Renan Sargiani abordam a sinergia entre a Psicologia e a Educação no desenvolvimento de programas de ensino fundamentados em evidências. Os autores compartilham suas experiências pessoais na criação e implementação de sistemas de ensino estruturados, destacando a importância da integração de conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento, aprendizagem e ensino, juntamente com a compreensão da legislação educacional, currículos e formação de professores. O objetivo do capítulo é demonstrar como a aplicação de conhecimentos psicológicos, em conjunto com pesquisas de outras ciências da Educação, pode ajudar a superar as limitações de um sistema educacional

deficiente e contribuir para o sucesso na aprendizagem de todas as crianças. Para ilustrar, são apresentados alguns projetos desenvolvidos tanto em parceria quanto de forma independente, todos fundamentados nos princípios de uma abordagem educacional baseada em evidências.

Por fim, fechamos a obra com o capítulo 11, *“Lições aprendidas em um estudo de avaliação de processo: Programa#Tamojunto2.0”*, em que as autoras Márcia Helena da Silva Melo, Luiza Chagas Brandão e Iara da Silva Freitas relatam a experiência durante a realização do estudo de avaliação do processo de implementação do programa #Tamojunto2.0 no contexto brasileiro. Foram descritos os elementos que facilitaram e dificultaram a realização da pesquisa, bem como estratégias utilizadas para a superação das dificuldades em duas cidades brasileiras. As autoras consideram que as experiências abordadas podem contribuir para tomadas de decisão e resolução de entraves que porventura surjam no percurso de futuras pesquisas de avaliação do processo de implementação de programas preventivos baseados em evidências no Brasil.

Diante de tudo isso, esperamos que vocês usufruam e apreciem a aventura de percorrerem o caminho da leitura dos diferentes capítulos aqui apresentados, e que esses promovam reflexões instigantes, ampliem conhecimentos e tragam contribuições efetivas para sua atuação profissional.

Márcia Melo, Liliane dos Guimarães e Fernanda Queiroz

Capítulo 1

Apropriação de conceitos referentes à inclusão pela Psicologia - repercussões em práticas educacionais inclusivas

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Gabriela Eustáquio de Oliveira

Juliane Madureira Ferreira

DOI: 10.52695/ 978-65-5456-093-1.1

Introdução

O presente capítulo propõe uma reflexão sobre como alguns conceitos referentes à inclusão escolar têm sido apropriados pela Psicologia e interpretados no âmbito das práticas pedagógicas, repercutindo em transformações teórico-prático-metodológicas. Abordamos o uso das terminologias integração, inclusão, Educação Especial, educação inclusiva, deficiência e diferenças funcionais, mostrando como a evolução científica no campo da Psicologia pode oferecer suporte para essas gradativas transformações terminológicas. Por fim, discorreremos sobre o papel da Psicologia Escolar no contexto da implementação da educação inclusiva nas escolas regulares. Nosso trabalho reflexivo, neste capítulo, foi guiado por estudos e discussões teóricas, experiência profissional das autoras na área da educação inclusiva e uma análise crítico/reflexiva de algumas produções acadêmicas no âmbito nacional e internacional no campo da Psicologia e da Educação.

Educação Especial e educação inclusiva: como pensar em uma interseção ou articulação?

Conceituar educação inclusiva de forma objetiva é, sem dúvida, um grande desafio; existe uma heterogeneidade de definições com usos distintos dentro das diversas propostas textuais. Apesar de se configurar um desafio, nosso objetivo neste texto é dialogar com autores/as que vêm buscando definir educação inclusiva com vistas a ampliar as possibilidades de uma prática pedagógica sustentável (i.e., uma prática que se mantém ao longo do tempo em constante aprimoramento e atende às demandas de aprendizagem dos sujeitos em contexto escolar). Para tecer este diálogo, começamos com algumas considerações sobre o conceito de inclusão em educação, em particular com sua oposição ao modelo de integração (Ainscow, 2009; Dias et al., 2019; Kiuppis, 2014; Loreman, et al., 2014; Rodrigues, 2006).

As Conferências de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a de Dakar (2000) são consideradas marcos internacionais da educação. É na Declaração de Salamanca que há a emergência do princípio da educação inclusiva. A referida Declaração focalizou uma pedagogia centrada na criança, isto é, uma pedagogia em que a aprendizagem ocorresse a partir dos interesses e potencialidades de cada estudante, levando em consideração que o processo de aprendizagem se dá de forma única para cada indivíduo (Kiuppis, 2014).

É importante ressaltar que o modelo de educação inclusiva se distancia do modelo de integração, na medida em que muda a perspectiva do lugar do/da estudante e desfaz a oposição marcada entre escola regular e escola especial. Em um modelo integrativo, é esperado que o/a estudante se adapte ao contexto da escola regular e, caso essa adaptação não ocorra, o contexto da escola ou da sala especial volta a ser a referência para a prática pedagógica. Esse modelo configura uma participação tutelada, ou seja, condicionada a sua conformidade ao modelo vigente.

Em contraste, a educação inclusiva pressupõe a participação plena do/a estudante, viabilizada pelas adaptações que devem ocorrer não no indivíduo, mas no ambiente escolar. As práticas tomam seus contornos a partir das características, interesses e objetivos de aprendizagem de cada criança, materializando os direitos de todos/as os/as estudantes de participarem do ato educativo (Rodrigues, 2006). Dessa forma, ainda que muitos/as profissionais ainda se refiram ao modelo de inclusão como a evolução do modelo de integração,

defendemos, assim como outros/as autores/as (Ferreira, 2018; Kiuppis, 2014; Rodrigues, 2006), que ambos trazem distintos pressupostos teórico-práticos.

Apesar da superação de um modelo segregativo, a educação inclusiva não deixa de trazer consigo algumas questões, principalmente no que tange à sua efetivação, ou seja, indo além de discursos, legislação e se efetivando na comunidade escolar (Ainscow, 2009). Entretanto, mesmo com a dificuldade em sua definição, esta não pode deixar de ser uma tarefa empreendida, pois há a necessidade de melhorar sua compreensão, para que possa haver reflexos na prática, relacionados à sua devida efetivação.

Uma das questões que trazemos é discutida em Loreman et al. (2014), na qual os/as autores/as colocam que a heterogeneidade do termo e o uso em diferentes contextos pode atrapalhar tarefas de desenvolvimento e elaboração de políticas, orientações, práticas escolares, dentre outros. Diante do exposto, destacamos a importância de propostas que visem à conceituação clara e coerente da educação inclusiva.

Ainscow (2009) considera que existem tendências mundiais para compreensão da educação inclusiva, salientando, entretanto, que um país, ou mesmo uma escola, não possui formas únicas de se ater a essas definições. As tendências mundiais descritas pelo autor estão resumidas a seguir:

1. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de Educação Especial: que versa sobre o enfoque dado à inclusão como educação de estudantes antes com deficiência ou classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. Com especial ênfase à deficiência ou necessidades especiais desses/as estudantes, em detrimento de características individuais e do contexto.
2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares: associação entre necessidades educativas especiais e mau comportamento, dividindo-se em exclusões disciplinares formais e exclusões disciplinares informais. As formais estariam relacionadas, por exemplo, a advertências após cabular aula, as exclusões disciplinares informais versam, por exemplo, sobre o desencorajamento de meninas que engravidam em idade escolar a continuar os estudos.
3. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão: diz sobre grupos cujo acesso à escola está ameaçado. Há a associação em alguns países com inclusão e exclusão social. Essa tendência mostra que há processos comuns sofridos por crianças que são excluídas de suas escolas por questões disciplinares, por terem deficiência ou por serem pessoas de baixa renda. Assim, este aspecto comum de exclusão oferece um convite

para explorar a natureza desses processos, cuja origem comum pode ser encontrada nas estruturas sociais.

4. Inclusão como forma de promover escola para todos/as: se apresenta como um tipo único de escola, que possa atender a todos/as, sendo capaz de servir a comunidades diversificadas. Entretanto, a criação destas escolas em alguns países, chamada por vezes de ‘escola compreensiva’ não esteve relacionada com o fortalecimento da diversidade na escola regular.
5. Inclusão como Educação para todos/as: associada ao movimento Educação para Todos (EPT) criado em 1990. Chamou atenção para um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, destacando, por exemplo, desigualdade de gênero e de acesso à Educação. Entretanto, não referenciou as crianças com deficiência.
6. Inclusão como uma abordagem de princípios à Educação: este modelo destaca a importância da visão contextual de inclusão em cada escola e comunidade, de forma que valores identificados comumente se transformem em práticas inclusivas. O referido modelo focaliza em processos que aumentam a participação dos/as estudantes e reduzem a exclusão; na reestruturação de práticas, políticas e culturas para que respondam à diversidade e participação/presença efetiva de todos/as os/as estudantes vulneráveis a pressões exclusivas.

A partir das tendências mundiais, percebemos que, por vezes, as propostas centralizam as questões educacionais nos/nas estudantes e menos no contexto no qual eles/as aprendem, por exemplo, ao classificar os/as estudantes. Outro ponto que nos chama atenção é a constituição de escolas e programas paralelos que transformam pouco a escola regular, ou seja, alguns projetos afastam a possibilidade de aprender na/com a diversidade, desvalorizando a oportunidade de aprendizagem que as diferenças carregam. Considerando tais questões, reiteramos as palavras de Ainscow (2009, p. 21) de que a inclusão em educação “pode ser vista [...] como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistema e estruturas que incorporam tais valores”.

Seguindo com essa proposta, existem tentativas de sistematizar os processos necessários à inclusão, como o *Index para Inclusão*,¹ que está em sua terceira edição (Booth & Ainscow, 2011). O Index propõe uma forma

1 O Index foi traduzido no Brasil pelo Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e seu uso no Brasil é feito em contextos educacionais diversos (Pinto, 2018).

de trabalho contextualizada, sem generalizações, entendendo e valorizando cada comunidade através (1) da produção de políticas institucionais, (2) do desenvolvimento de práticas e (3) da criação de culturas inclusivas.

Assim, o Index visa promover práticas pedagógicas inclusivas em diversos locais, com o envolvimento de diferentes pessoas implicadas nos atos educativos, buscando a transformação de comunidades para que possam envolver e valorizar a diversidade. Os autores consideram que a inclusão “tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos” (Booth & Ainscow, 2011, p. 9).

A Educação Especial dentro da perspectiva da educação inclusiva

Antes de discutirmos sobre como a Educação Especial pode ser entendida na perspectiva da educação inclusiva, é necessário lembrarmos como surge a ideia de uma educação que é “especial” e por que esse conceito vem sendo modificado em paralelo à implementação de uma educação inclusiva. O conceito de Educação Especial está fortemente atrelado à relação entre os termos “especial” e “anormal” que aparecem a partir da interferência das ciências médicas na avaliação do desenvolvimento infantil e suas repercussões para a educação (Januzzi, 2004; Mazzotta, 2005). A identificação da “anormalidade” (situação que se encontra fora da curva da normalidade) implica em uma condição “especial”, necessitando assim de uma rede de serviços que atendam a essa especificidade.

O termo “especial”, por sua vez, é colocado bilateralmente na definição de algo (nesse caso, educação) desenvolvido para atender às necessidades de alguém que é diferente da maioria, definindo não apenas a estrutura criada, mas também a pessoa para a quem essa estrutura social atende (e.g., a estrutura da escola especial, para crianças especiais). Assim, a anormalidade define as necessidades, e as necessidades definem as ações/estruturas do serviço prestado. A epistemologia que fundamenta esse raciocínio pertence a uma lógica cartesiana e um arcabouço teórico positivista, que considera anormalidade tudo que não se encaixa dentro da curva de normalidade (Mendes, 2006).

A partir dessa perspectiva teórica, o processo de desenvolvimento humano é entendido enquanto um fenômeno natural, em que os eventos biológicos são considerados como os únicos marcadores de desenvolvimento.

Diferenças em comportamentos observáveis e/ou nas transformações do corpo e seu funcionamento, identificados em diversas faixas etárias, são usados para caracterizar o caminho padrão do crescimento humano (Bee, 2011; Gesell & Amatruda, 2000). Apesar das mudanças paradigmáticas que apontam para uma conceituação mais ampla do desenvolvimento humano, essas estruturas individualistas ainda estão presentes, guiando percepções e práticas (Moysés & Collares, 2020), e são significativamente sustentados por pesquisas e práticas da Psicologia que abordam o desenvolvimento humano de forma fragmentada ou descontextualizada (Garcia, 2003; Junn & Boyatzis, 2003).

Assim, a compreensão de que o desenvolvimento é traçado por caminho universal permite uma conexão ontológica com a avaliação padronizada de “normalidade”, o que, por sua vez, implica na educação o entendimento de que o desenvolvimento “anormal” exige outra forma de aprender, ou mesmo outra compreensão sobre o que a aprendizagem representa para esse indivíduo (ou grupo). Consequentemente, há a necessidade de criar diferentes instituições onde essa diferenciação pode ocorrer.

Contudo, quando ampliamos a forma de entender o desenvolvimento humano, ampliamos também as formas como estabelecemos as relações entre esse processo e o papel da educação ao longo da vida. A Psicologia contribui para essas mudanças na medida em que, consciente da sua influência no campo da educação, prioriza trabalhar com abordagens teórico-metodológicas que dão visibilidade à complexidade humana. Por exemplo, ao entendermos que o desenvolvimento humano “acontece por meio de processos complexos de interação dentro de uma mistura de elementos semióticos dialeticamente inter-relacionados” (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p. 23), propomos estudos que não mais priorizam o conjunto de comparações entre crianças baseado em uma curva de normalidade, mas que investigam as complexas e imprevisíveis maneiras que os indivíduos constroem sua rede de interações (Ferreira, 2018; Ferreira & Mäkinen, 2017).

Ao longo do processo histórico de transformação dos sentidos construídos socialmente para o conceito de educação inclusiva, observamos as diferentes nuances em que o termo “especial” vai sendo utilizado. Gradativamente, percebemos que há menos espaço para definir “práticas educacionais especiais” como práticas para um grupo de indivíduos específico ou um sistema paralelo, e mais espaço para o reconhecimento da subjetividade e da multiplicidade nos caminhos de aprendizagem como inerentes ao processo da constituição humana.

Assim, a Educação Especial, a partir da perspectiva de uma educação inclusiva, vai sendo definida (processo em constante transformação) como uma oferta estratégica de suporte escolar que viabiliza a aprendizagem, focalizado naquilo que cada aluno/a necessita para se desenvolver de forma plena. Desse modo, Educação Especial não mais se define como uma alternativa educativa ou um caminho paralelo de escolarização (seja ele dentro ou fora da escola regular), mas se situa nas práticas pedagógicas centradas nos estudantes (em todos/as e quaisquer alunos/as), em que a deficiência é considerada uma condição humana que, assim como tantas outras formas de existência, deve ser aceita e reconhecida como mais uma forma de experimentar o mundo, de aprender, desenvolver e ser.

Reflexões acerca das terminologias deficiência e diferenças funcionais: repercussões na visão sobre os sujeitos

Diversas nomenclaturas e conceitos existentes muito revelam acerca da sociedade que os utilizam. “A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas” (Goffman, 2019, p. 5). Por isso, são os conceitos paulatinamente transformados, de acordo com a localidade e período histórico em que foram definidos. Essas modificações referentes a conceitos sociais, geralmente, decorrem impulsionadas por muita luta nas quais há relações de poder imbricada, como se pode notar na análise elaborada por Almeida (2004) acerca das definições de retardo mental no período de 1908 a 2002 e a sua gradativa substituição pelos termos “incapacidade intelectual” ou “deficiência intelectual” em alguns países.

As definições, ao longo do período, transparecem as crenças e valores que a sociedade da época incide sobre as pessoas com deficiência intelectual. Destarte, pode-se afirmar que nenhuma definição se encontra pronta e acabada, e sim que serve aos princípios de um determinado período histórico em uma dada cultura.

No campo dos estudos sobre a deficiência, as terminologias carregam um estigma que pode afetar a identidade dos sujeitos, conforme exposto por Goffman (2019). Nesse sentido, também Maior (2017) expõe que:

A presença de diferenças entre os seres humanos tem sido por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como

incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade (p. 30).

A mudança de foco dessas situações segregadoras, nos séculos XIX e XX, impulsionou a discussão acerca da relevância de políticas públicas sobre o tema, sendo que essas ocorreram mediante a luta das pessoas com deficiência e suas famílias. O período integracionista, no Brasil, foi marcado pela disseminação das classes especiais e, na própria legislação, “os termos excepcionais e portadores de necessidades especiais eram usados e, embora anacrônicos e incorretos, persistem na sociedade, particularmente por serem repetidos pela mídia” (Maior, 2017, p. 30).

Na década de 1960, a partir de estudos internacionais que culminaram com a mudança do modelo biomédico para o modelo social, “cresceu o movimento de reivindicação de direitos e lutas das pessoas com deficiência como protagonistas em suas vidas” (Maior, 2017, p. 31). Vale lembrar que, no modelo biomédico, a deficiência era vista como uma fatalidade pessoal, sendo que o foco estava na reabilitação do indivíduo. No modelo social, por sua vez, as pessoas com deficiências passaram a ser vistas como sujeitos de direitos e à sociedade foi atribuída a responsabilidade de eliminar barreiras e implementar suportes necessários para a autonomia, independência e desenvolvimento pleno de todos os sujeitos. Nesse cenário, destaca-se a importância do sentimento de pertença como inerente ao desenvolvimento humano.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) trouxe o termo “portadores de deficiência” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (1996), utilizou o termo “portadores de necessidades educacionais especiais”. Porém, tais designações permanecem apregoando o sentido do modelo médico da deficiência, pois “tais nomenclaturas trazem uma repetição de sentido, sempre se estruturando a partir da falta” (Angelucci, 2014, p. 123). Por outro lado, o modelo social, pela perspectiva dos direitos humanos, prima pela aceitação das diferentes formas de corpos e de ser e estar no mundo, valorizando a diversidade.

Atualmente, a LDB/1996 sofreu alterações e atualizações demandadas por diferentes grupos sociais. Assim, a partir da redação dada pela Lei nº 12.796/2013 no Título III, que trata do Direito à Educação e do dever de Educar, o art. 4º, no inciso III, diz que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado

gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei nº 12.796, 2013).

A adesão à Declaração de Salamanca (1994) impulsionou o movimento da educação inclusiva no Brasil. Segundo Angelucci (2014), as conquistas demarcadas por Salamanca se referem a não segregação em espaços educativos, à definição da população com necessidades educacionais especiais como aquelas que apresentam dificuldades em seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a inclusão escolar acolhe e procura dar uma resposta educacional a toda à diversidade existente na sociedade, não se aludindo somente às pessoas com deficiência. Dessa forma, há a necessidade de reestruturação dos processos educativos e até dos sistemas educacionais.

Posteriormente, nesse movimento frente à exigência desse grupo por seus direitos sociais, políticos e econômicos, ocorreu a Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Nova Iorque, com a efetiva participação das pessoas com deficiência e suas entidades representativas. As definições oriundas dessa Convenção trouxeram avanços para a inclusão social desse grupo e o posterior Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, e, através do Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Decreto, 2008, 2009), recebeu status de emenda constitucional, conferindo a garantia de direitos sociais para as pessoas com deficiência. A referida Convenção define pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Decreto n. 6.949/2009).

Devido à expressiva participação das pessoas com deficiência na Convenção supracitada, o termo “pessoas com deficiência” passou a ser legitimado por esse grupo social e adotado pela academia, bem como em documentos e legislações posteriores dos países signatários, como, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015). Essa lei outorga maior efetividade de proteção à defesa das pessoas com deficiência no Brasil, trazendo a garantia de direitos sociais para esse público, sob a ótica psicossocial comprometida com a eliminação de barreiras na sociedade. A LBI, no capítulo I, art. 3º, inciso IV, considera barreira como:

. . . qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Lei nº 13.146, 2015).

De acordo com o modelo social respaldado na perspectiva dos direitos humanos, cabe à sociedade a eliminação de barreiras, pois essas potencializam a situação de deficiência das pessoas. Esse modelo concebe a diversidade como natural, valorizando as diversas formas de participar da sociedade. Nesse sentido, Angelucci (2014) apoia a terminologia “diferenças funcionais” ao invés de deficiência. A defesa da autora está comprometida com a valorização dos sujeitos que podem perceber o mundo por um canal sensorial diferente, por um modo específico de se locomover, sentir e experimentar o mundo, sem com isso serem cidadãos melhores ou piores do que seus pares.

. . . tranquilamente, definimos uma pessoa que organiza sua experiência no mundo a partir da tutilidade e da sonoridade como deficiente visual. Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como *deficiente*. Fazemos mais que isso, criamos a incrível abstração pessoa *deficiente*, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos(as) lhes falta algo (Angelucci, 2014, p. 121).

Dessa forma, Angelucci (2014), assim como outras/os autoras/es (Blanchet et al., 2009; Bottema-Beutel et al., 2021; Shakes & Cashin, 2019), valorizam as diferenças em detrimento ao aprisionamento simbólico da padronização dos ideais de corporeidade e de funcionalidade corporal que geram espaço para a patologização.

Essa mudança terminológica não está baseada apenas em análises linguísticas, políticas e sociológicas dos termos “deficiência” e “diferenças funcionais”, mas também nas descobertas científicas sobre a indissociabilidade entre mente e corpo alcançadas na última década, e suas implicações nos estudos sobre cognição social, interação e desenvolvimento humano (revisões detalhadas podem ser encontradas em Borghi & Caruana, 2015; Kiverstein & Clark, 2009).

Estudos dentro desse programa de pesquisa identificado como *Embodied Cognition* (Cognição Corporificada) investigam, de forma abrangente, o papel do corpo nos processos cognitivos e sociais, entendendo que a forma como os seres humanos percebem o mundo ao seu redor e constroem sentido para suas experiências depende particularmente do seu corpo (Gallagher, 2005). De uma forma bastante generalista, isso significa que os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, mais do que nunca, devem ser entendidos a partir da individualidade contida na experiência de cada sujeito (seu corpo) no mundo. Não cabendo, portanto, estabelecer, como ordem ou parâmetro, um único jeito para o corpo ser, estar e atuar no mundo.

Para exemplificar, tomemos como referência o trabalho de Hanne De Jaegher (2013, 2021) sobre os processos comunicativos de pessoas com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)² a partir da Teoria da Enação.³ De Jaegher (2013) aponta que tal quadro é visto tradicionalmente como uma combinação de déficits sociais, comunicativos e cognitivos, mas que, ao mesmo tempo, há uma crescente conscientização de que o TEA também é caracterizado por diferentes formas de perceber e se mover, bem como aspectos emocionais e afetivos particulares (hipersensibilidade, dificuldades com o tempo, coordenação e integração de movimento, dor a certos estímulos, postura rígida, até diferenças na coordenação corporal durante as interações sociais).

Contudo, com base em pesquisas empíricas, De Jaegher (2013) mostra que o TEA se caracteriza por uma corporeidade diferente e propõe hipóteses baseadas nas dimensões de significância inerentes à sua construção de sentido. No caso da criança no espectro autista, a grande atenção aos detalhes ou a preferência por repetição, por exemplo, podem ser comportamentos inerentemente significativos para ela, e não apenas, como muitas vezes foram

2 Neste capítulo, para nos referirmos ao autismo, utilizaremos o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) em conformidade com a Lei 12.774, de 27 de dezembro de 2012. Para maiores informações sobre a lei, acessar o link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

3 Teoria da Enação ou Teoria Enativa é uma das vertentes teóricas do programa de pesquisa em Embodied Cognition. Proposta por Francisco Varela, essa teoria aparece na literatura como uma alternativa ao cognitivismo como forma singular de explicar os mecanismos do funcionamento cognitivo, e pode ser condensada em dois pontos fundamentais: (1) percepção consiste em uma ação guiada perceptualmente, (2) as estruturas cognitivas emergem de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada pela percepção. Para mais detalhes, ver Baum & Kroeff (2018).

concebidos, comportamentos inadequados a serem tratados. Assim, quando refletimos por essa perspectiva sobre as relações sociais que circunscrevem as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com diagnóstico de TEA, entendemos que classificar seus comportamentos, no âmbito do comprometimento socioemocional ou do déficit cognitivo, é desconsiderar os meios pelos quais essas crianças encontram sentido no/do mundo.

Podemos questionar também que na educação há impactos tanto para os/as estudantes que se encontram nessa condição como para os/as professores/as, que, em decorrência das pressões pela padronização de corpos, comportamentos e termos, sentem-se inaptos/as a ensinar dentro da lógica médica que focaliza na ausência ou na falta. O espaço para analisar as possibilidades educacionais contidas nas relações interpessoais, nas trocas de experiências e na empatia no ambiente escolar, seja entre professor/a e aluno/a ou entre pares, fica limitado.

Compromissos e responsabilidades da Psicologia Escolar frente à educação inclusiva

A educação inclusiva tem se apresentado, nos últimos anos, como um dos temas emergenciais a serem investigados e debatidos por psicólogos/as que atuam na educação. Isso porque trata-se de uma atuação profissional cujo papel não foi ainda bem definido, ou sequer especificado, dentro das políticas públicas e dos textos guias nacionais e internacionais para a implementação de uma educação inclusiva (Dias et al., 2018; Nunes, 2020; Pottker et al., 2021).

A literatura internacional mostra que as responsabilidades do/da psicólogo/a escolar frente à inclusão variam significativamente, podendo abarcar desde o envolvimento estatutário em avaliações de necessidades educacionais específicas e o trabalho junto à administração escolar para qualificação da força de trabalho, até o envolvimento com uma prática clínica, visando desenvolvimento da saúde e cuidados psicológicos; uma prática amplamente criticada no contexto brasileiro (DfEE, 2000; Lyonette et al., 2019).

De forma geral, ainda na literatura internacional, encontra-se descrita a expectativa de que o/a psicólogo/a escolar dê suporte à comunidade principalmente frente a incidentes críticos (um evento súbito, imprevisto e angustiante, ou uma sequência de eventos, que supera os mecanismos

normais de enfrentamento de uma comunidade escolar) que disturbam o funcionamento ordinário e previsível da escola (Beeke, 2011).

Nos documentos nacionais referentes à área de Psicologia, referendamos as “Referências Técnicas para a atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”, atualizado e relançado em 2019 pelo Conselho Federal de Psicologia, com o intuito de nortear as ações desses profissionais na escola. No que diz respeito à discussão sobre a inclusão ou as diferenças humanas presentes na escola, localizamos no documento perguntas que também nos inquietam:

Mas o que seria “o diferente”? A princípio podemos dizer que é “o esquisito”, “o aluno especial”, “o que foge muito ao padrão estabelecido”. Nesse caso, denominar o estudante de “o diferente”, dando essência a um corpo, significa que ele escapa às expectativas. Todavia, divergindo desse olhar instituído, podemos, ao invés de falar “do esquisito”, falar de esquisitices, e aí estaríamos falando de cada um de nós, de todos nós. Quando a escola é um lugar para qualquer um? Quando a (o) psicóloga (o) pode contribuir para a intensificação da luta diária para acolher nossas esquisitices? Quando pode compreender a luta de classes presente na sociedade capitalista? Fazer diferença na rotina? Tais perguntas não podem sair de cena, pois elas nos auxiliam a sustentar polêmicas e análises sobre a prática pedagógica e também sobre as condições sócio-histórico-institucionais que a circunscreve (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p. 38).

O documento supracitado explicita também sobre a importância de a Psicologia Escolar, na lida com estudantes público da Educação Especial, romper com o modelo de triagem e avaliação diagnóstica, e ampliar a “compreensão histórico-social do significado da deficiência, do preconceito, das práticas excludentes, superando intervenções focadas na atuação clínica, individual” (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p. 50).

Com a intenção de incentivar a participação cada vez maior da categoria, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2007, lançou o Prêmio Profissional “Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia”. Tal evento gerou uma produção científica (CFP, 2009), com a participação de vários/as

4 O referido documento, relançado pelo CFP em 2019, apresenta informações atualizadas, algumas alterações e complementações. Para maiores informações, consultar: Conselho Federal de Psicologia (Brasil) (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf.

profissionais da área de Psicologia, na qual destacamos Machado et al. (2009), que refletem sobre a perpetuação de práticas excludentes na sociedade de desiguais, e a necessidade de assegurar condições concretas de vida a todos os indivíduos para que haja, de fato, inclusão. Tais autoras reiteram a importância de que a Psicologia possa intervir na escola, por meio de um trabalho reflexivo com a equipe escolar, buscando romper com naturalização de questões sociais.

Consideramos a atuação de psicólogos na defesa de uma educação inclusiva como meio de possibilitar reflexão acerca do que aparece naturalizado na escola e que pode ser diferente . . . Entendemos que a função do psicólogo diante das questões escolares é, por meio da problematização com os profissionais da instituição de suas concepções e práticas, procurar romper com relações cristalizadas, gerando novas conexões com outras formas de sensibilização, com outros saberes e práticas, gerando saúde (Machado et al., 2009, p. 33).

Dentro disso, percebemos as iniciativas tanto do Conselho Federal como de vários/as pesquisadores/as da área de Psicologia no Brasil para ampliar as discussões sobre a temática da inclusão escolar, contribuindo para o entendimento sobre o papel da Psicologia Escolar também no aprimoramento de práticas pedagógicas que rompam com a exclusão, e que incidam na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos (e.g., Anache, 2018; Anache & Nuemberg, 2015; Anache, Tada & Amaral, 2021; Angelucci, 2014; Buiatti & Nunes, 2021; Ferreira et al., 2016; Ferreira et al., 2018; Negreiros et al., 2021; Nunes, 2020; Nunes, et al., 2021; Pottker et al., 2021; Silva & Angelucci, 2018).

Como anteriormente mencionado, a implementação da educação inclusiva é um fenômeno complexo e desafiador, e se torna necessário que todos/as os/as profissionais envolvidos/as nesse contexto se atenham às atualizações permanentes sobre os conceitos e a legislação específica, bem como sobre estratégias e recursos especializados que viabilizem aos/às estudantes a apropriação do conhecimento científico formal produzido/construído e ensinado/difundido na/pela escola.

Especificamente, aos/às profissionais da Psicologia que atuam na perspectiva da inclusão escolar, cabe se atentar para os diagnósticos produzidos pela sociedade e cultura, e que são tomados como verdades absolutas pela população. Esses diagnósticos precisam ser analisados e compreendidos tanto pelos/as psicólogos/as escolares, como professores/as e familiares, dentro de

um contexto cultural, social e político, de forma que não se apresentem apenas como rótulos que definem previamente o que os/as estudantes público da Educação Especial⁵ poderão aprender, limitando-os/as. É papel dos/das profissionais da Psicologia Escolar se comprometer com uma atuação que amplie as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do referido público, e não o contrário.

Entendemos, portanto, que, para isso, faz-se necessário a realização de um trabalho aberto ao diálogo com diferentes profissionais, construído coletivamente com professores/as e equipe escolar, e que tenha como meta o planejamento de ações pedagógicas que promovam efetivamente a inclusão escolar e a escolarização formal de todos/as.

Em alguns países, como é o caso da Finlândia, a Psicologia Escolar enquanto serviço público faz parte do sistema escolar, previsto, regulado e garantido por lei. O/A psicólogo/a escolar atua diretamente na escola, ou no âmbito das prefeituras, atendendo várias escolas de uma determinada região (Laaksonen et al., 2007). A atuação desse/a profissional está diretamente ligada aos serviços de suporte educacional que são oferecidos dentro do sistema educacional a todos/as os/as estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Uma das atribuições do/a psicólogo/a escolar, nesse contexto, é a avaliação desenvolvimental dos/as estudantes e a elaboração de recomendações para o atendimento educacional daqueles/as que demandam suporte mais específico e adentram a categoria de Educação Especial. A orientação oficial é que o/a psicólogo/a realize uma avaliação das necessidades educacionais especiais da criança e que participe da tomada de decisão sobre quais serviços específicos da Educação Especial serão oferecidos. Atualmente, um dos principais desafios enfrentados pelos/as psicólogos/as escolares é o número crescente de estudantes sendo encaminhados/as para Educação Especial e a necessidade de atualização dos processos de avaliação e implementação de práticas pedagógicas.⁶

5 A definição sobre esse público foi explicitada no Decreto nº 7611 de 2011. São considerados/as: alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

6 Para maiores informações sobre o sistema educacional inclusivo na Finlândia e o serviço de Educação Especial, veja Ferreira (2018).

No contexto brasileiro, o/a profissional da Psicologia Escolar tem adentrado gradativamente na esfera da escola pública, a partir da aprovação recente da Lei 13.935/2019 que dispõe sobre a inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica (Antunes et al., 2021; Lei nº 13.935/ 2019).

No entanto, segundo relatos de estudiosos e experiências publicadas, o/a psicólogo/a escolar que atua dentro da escola tem cumprido, na maioria das vezes, o papel daquele/a que avalia o desenvolvimento e aprendizagem e apoia o processo de escolarização formal. Algo a ser modificado e reconstruído também nos cursos de formação acadêmica para que a atuação de psicólogas/os atenda as novas tendências e uma leitura crítica e reflexiva sobre o desenvolvimento humano, para além de focar nos aspectos individuais dos sujeitos (Andrada et al., 2018; Antunes et al., 2021; Souza et al., 2020).

Lima (2020)⁷ aponta práticas tanto tradicionais como emergentes e inovadoras realizadas por psicólogos/as escolares em Colégios de Aplicação federais brasileiros. Notou, nas experiências emergentes (participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, participação em reuniões de Conselho e planejamento pedagógico, atividades de apoio à gestão escolar e demais atividades de ensino, pesquisa e extensão), que os/as psicólogos/as escolares de tais colégios têm se apropriado das discussões na área de Psicologia Escolar e Educacional, e apresentam expressões teórico-práticas da perspectiva crítica em sua atuação profissional.

Nessa perspectiva crítica de atuação, algumas autoras, dentre elas Anache et al. (2020), ao discutirem sobre avaliação psicológica de estudantes na Educação Especial no Brasil, trazem importantes considerações e ressaltam que tal prática deve ser mantida se tiver como objetivo:

. . . subsidiar o processo de ensino do estudante em situação de dificuldade escolar, fornecendo explicações sobre a dinâmica da sua aprendizagem e junto com a equipe escolar, colaborar para a planificação da metodologia e dos recursos necessários para que todos possam aprender juntos (p. 128).

7 Para maiores informações, consultar tese de doutorado da mesma autora: Lima, L. R. (2015). *Atuação do Psicólogo Escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo.

Em contrapartida, se a avaliação for realizada simplesmente com a intenção de elaborar laudos, fundamentados em concepções biológicas e inatistas de desenvolvimento humano, que marcam os sujeitos e definem/limitam caminhos para sua formação, essa prática precisa ser repensada. Vale considerar também que, quando os/as psicólogos/as escolares optam por avaliações e leituras sobre o sujeito baseando-se em suas dificuldades ou deficiências, essas são atitudes capacitistas⁸ que compõem um grande universo de barreiras atitudinais enfrentadas pelo público da Educação Especial e que precisam ser revistas (Anache et al., 2021).

Acerca da avaliação, Nunes et al. (2018, p. 244) defendem que:

. . . junto com a testagem formal que no campo da Educação Especial é bem mais comum, é preciso também buscar entender quais as razões daquele aluno apresentar-se de tal forma, e o que será necessário fazer, em termos de propostas de aprendizagem para que ele possa avançar em seu desenvolvimento. Assim, acreditamos na importância de um trabalho bem orientado da escola para que os limites físicos ou biológicos não sejam impeditivos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para isso, torna-se imprescindível pesquisar, investigar e elaborar diferentes maneiras para auxiliar tais alunos a se apropriarem do conhecimento, buscando aprimorar propostas, estratégias e recursos de aprendizagem que impulsionam o seu desenvolvimento.

Outro aspecto importante a ser refletido diz respeito à exigência das escolas e professores/as de laudos médicos que atestem se o sujeito pertence ou não ao grupo que demanda apoio diferenciado. Como destacado por Anache e Nuemberg (2015, p. 55):

Isso reflete o intenso processo de medicalização da educação, que cada vez mais se apoia no campo biomédico para legitimar encaminhamentos de natureza pedagógica, em que a presença de um diagnóstico médico é critério suficiente para situar o estudante como foco da Educação Especial.

8 Esse termo cunhado pela antropologia tem sido bastante utilizado na atualidade para demarcar uma postura de preconceito direcionada a pessoas com deficiência utilizando apelidos pejorativos ou outros comportamentos discriminatórios como se tais pessoas fossem incapazes, inferiores ou não tivessem potencialidades. Para maiores informações consultar: Lima, A. L. de S. (maio/2021). Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. *Revista PHILIA-Filosofia, Literatura & Arte*, 3(1), 2-20.

A esse respeito, Angelucci (2014) ressalta o quanto, nas questões ligadas à inclusão escolar, os/as educadores/as têm supervalorizado os conhecimentos do campo da saúde por considerarem que dependem desses saberes para escolarizar estudantes com deficiência. Essa realidade precisa ser transformada, uma vez que é papel da escola e dos/das professores/as que têm como foco a efetivação da educação inclusiva no interior das escolas regulares, a busca por recursos e estratégias pedagógicas que promovam a escolarização formal.

Trata-se de um trabalho que requer estudos e conhecimentos bastante aprofundados do campo educacional e referentes muito mais à aprendizagem e desenvolvimento humano do que relacionados a aspectos específicos sobre as deficiências do sujeito. Isso não significa, no entanto, que se devam desprezar os quadros apresentados pelos/as estudantes em termos de saúde física ou mental, uma vez que os conhecimentos sobre cada caso poderão ampliar as possibilidades de ações educacionais inclusivas.

Dentro disso, destaca-se também a importância dos atendimentos especializados com profissionais externos à escola (fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionais, psicólogos/as clínicos/as, fisioterapeutas, médicos/as psiquiatras e neurologistas, dentre outros/as) que poderão colaborar com o apoio e suporte necessários aos/às estudantes, de acordo com aquilo que esses/essas demandam.

Nos diálogos com os diferentes profissionais, é fundamental que os/as psicólogos/as escolares não percam de vista o quanto a escola regular comum é fecunda para o desenvolvimento das potencialidades de todos/as os/as sujeitos. Nas discussões de casos, é preciso atenção com as armadilhas que muitas vezes se apresentam por meio de pedidos feitos por familiares de que os/as filhos/as sejam encaminhados/as para escolas especiais, ou mesmo por relatórios produzidos por profissionais especializados/as que indicam que o/a aluno/a deveria frequentar uma instituição especializada. Nesse sentido, reitera-se Buiatti e Nunes (2021, p. 64), quando dizem:

Vale salientar que retirar uma criança da escola regular e indicar outra escola em razão da deficiência é uma atitude de discriminação. Da mesma forma que alegar que uma criança não está se beneficiando do ensino na escola regular e que, por esse motivo, deveria ser matriculada em outra escola, é exclusão. Quando o estudante não está se beneficiando da escola, essa deverá modificar sua estrutura, seu Projeto Político Pedagógico de forma a favorecer sua participação e acessibilidade com qualidade no processo de escolarização.

Como anteriormente mencionado, no que se refere à legislação brasileira para a educação inclusiva (e.g., Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto 6.949/2009 – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Lei Brasileira de Inclusão, 2015), verificam-se avanços em direção a garantir a entrada dos/das estudantes público da Educação Especial nas escolas regulares.

Entretanto, não basta apenas garantir o ingresso, uma vez que, se não houver uma real transformação estrutural das escolas brasileiras, dificilmente haverá acessibilidade ao conhecimento por esse público. Ao se analisar o cenário educacional em nosso país, é possível perceber alguns desafios a serem enfrentados para a efetivação da inclusão escolar: barreiras arquitetônicas e físicas, barreiras atitudinais, metodológicas, comunicacionais, necessidade de qualificação profissional do corpo docente, falta de recursos e materiais apropriados, entre outros desafios presentes nas práticas pedagógicas (Nunes, 2020).

Nesse ínterim, evidenciam-se as contribuições da Psicologia Escolar ao lado da equipe escolar, buscando realizar ações e encaminhamentos pedagógicos coletivos que rompem com as barreiras impostas ao sistema educacional, de forma a proporcionar um ambiente inclusivo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a acessibilidade ao currículo e ao conhecimento formal a todos/as os/as estudantes. Rodrigues (2014), ao discutir sobre inclusão escolar e formação de professores/as, faz a seguinte ressalva:

Não deixar nenhum aluno para trás e fundamentalmente não deixar nenhum aluno sem o apoio que precisa e quando precisa. Qualquer aluno que experimentalmente dificuldades no processo das diferentes aprendizagens necessita de ter numa primeira linha professores que consigam antecipar, avaliar e intervir de forma a ultrapassar as barreiras que se criaram (p. 19).

Em consonância com o autor supracitado, afirmamos que não podemos legitimar que alguém ficará de fora da oportunidade de aprender e desenvolver-se. Porém, consideramos que essa é uma responsabilidade não apenas de professores/as, mas trata-se de um compromisso a ser assumido pelo coletivo de profissionais da educação na busca de garantir a equidade social e a ampliação de investimentos educacionais, por meio de políticas públicas que viabilizem a inclusão escolar de todos/as, de forma que ninguém seja excluído desse processo.

Diante de tudo isso, e por concordarmos com o posicionamento de Nunes (2020), resgatamos sua fala ao se referir ao trabalho da Psicologia frente à educação inclusiva:

‘Quando o assunto é inclusão, o que toca a/à Psicologia Escolar?’, entendemos que cabe a essa área de conhecimento realizar um trabalho crítico, ético, engajado, comprometido, e que, dentre outras contribuições, dê suporte à prática docente, seja nas ações cotidianas realizadas na escola, seja nos espaços de formação continuada. Por meio de uma relação dialética entre teoria e prática, é preciso que a Psicologia Escolar se coloque como parceira na luta por uma educação efetivamente inclusiva e assuma seu compromisso político de compreensão e busca de transformação da realidade e dos fenômenos educacionais, de forma a torná-los inclusivos (p. 108).

Considerações finais

Defendemos a posição político-ideológica de difusão e ampliação das oportunidades de acesso democrático e equitativo ao conhecimento para todos/as, e como profissionais da Psicologia, envolvidas nas discussões e estudos na área de inclusão escolar, não podemos nos eximir da responsabilidade de lutar por esse caminho mais igualitário na educação.

Sabemos que a perspectiva de atuação frente à educação inclusiva tem avançado, tanto nacionalmente como internacionalmente, apesar dos passos ainda lentos em direção a uma escola que consiga garantir a aprendizagem e desenvolvimento de todos/as.

Nas discussões que fizemos neste capítulo, baseadas em alguns/algumas autores/as nacionais e internacionais, e referentes a terminologias: inclusão, integração, educação inclusiva, Educação Especial, deficiências, diferenças funcionais, dentre outras, percebemos interfaces e articulações, nos pensamentos e ideias, entre os/as estudiosos/as no sentido de adotar uma visão mais ampliada sobre educação inclusiva e formação humana.

Reiteramos nossa defesa de que todo/a estudante seja visto/a e valorizado/a em suas potencialidades e como um sujeito em desenvolvimento, pertencente a uma determinada cultura e a um contexto específico, familiar e de sociedade. Assim, compreendemos que uma leitura crítica desse contexto é indispensável ao se pensar a educação inclusiva.

Desse modo, como profissionais da Psicologia, acreditamos que a apropriação dos conceitos da inclusão escolar por essa área precisa estar em consonância com esse sujeito que é diferente e único, e que demanda também recursos e estratégias específicas para aprender e se desenvolver. Somente assim conseguiremos promover práticas efetivamente inclusivas que incidam no sujeito e repercutam em seu desenvolvimento.

Referências

- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In Fávero, O.; Windyz, F.; Ireland, T.; & Barreiros, D. (Org.). *Tornar a Educação Inclusiva, I*, (pp. 11-24). UNESCO.
- Almeida, M. M. (2004) Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de retardo mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC - Campinas, 16*, 33-34.
- Anache, A. A. & Nuemberg, A. H. (2015). Sociedade contemporânea, subjetividade e Educação Especial na perspectiva inclusiva. In Anache, A. A., Scoz, B. J. L.; & Castanho, M. I. S. (Org.). *Sociedade contemporânea: subjetiva e educação*. (p. 54-74). Memnon.
- Anache, A. A. (2018). Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão, 38* (núm.esp.), 60-73. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000208800>.
- Anache, A. A., Tada, I. N. C. & Amaral, T. P. (2021). Processo de Avaliação psicológica de estudantes com deficiência mediante a Lei 13.935/19. In Facci, M. G. D., Anache, A. A. & Caldas, R. F. L. (Org.) *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. vol. 2. (pp. 125-142). CRV.
- Andrada, P. C.; Peroni, A. P; Jesus, J. S.; & Souza, V. L.T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In Souza, V. L.T; Aquino, F.S.B.; Guzzo, R. S. L.; & Marinho-Araújo, C. M. (Org.) *Psicologia Escolar Crítica. Atuações emancipatórias nas escolas públicas*. (pp.13-24). Alínea.
- Angelucci, C. B. (2014, jan./abr.). Medicalização das diferenças funcionais - continuidades nas justificativas de uma Educação Especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: Estudos sobre Educação, 25* (1).116-134. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>.
- Antunes, M. A. M.; Santos, R. C.; & Barbosa, D. R. (2021). Psicologia e Educação: sobre as raízes da Lei 13.935/2019 e os desafios para a Psicologia Escolar. In Facci, M. G. D.; Anache, A. A.; & Caldas, R. L. (Org.) *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. (pp. 17 – 32). CRV.

- Baum, C., & Koeff, R. (2018). Enação: Conceitos Introdutórios e Contribuições Contemporâneas. *Revista Polis e Psique*, 8(2), 207-236.
- Bee, H. (2011). *The developing child*. Pearson.
- Beeke, M. A. (2011). *Critical incidents: Exploring theory policy and practice* (Doctoral dissertation). Institute of Education, University of London.
- Blanchett, W. J., Klingner, J. K., Harry B. (2009). The intersection of race, culture, language, and disability: Implications for urban education. *Urban Education*, 44(4), 389–409.
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N., & Hand, B. N. (2021). Avoing ableist language: suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18-29.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 3a ed. revisada e ampliada. Traduzido por: Santos, M. P. & Esteves, J. B. Reino Unido, UK: CSIE
- Borghini, A. M., & Caruana, F. (2015). Embodiment theory. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 2, 420–426.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências Técnicas para a Atuação de psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologos-na-educacao-basica/>.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, (1990). Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. (1994). Unesco. Brasília: Corde. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.
- Declaração de Dakar: O marco de ação de Dakar Educação para todos. (2000). Unesco. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-para-todos-o-compromisso-de-dakar,c16a702c-35f5-4807-b51d-e06d56e426c1>
- Decreto Legislativo nº 186, de 2008. (2008). Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm?msckid=575e15f4a92c11ec8d-c9b41ae20497d5

- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.
- De Jaegher, H. (2013). Embodiment and sense-making in autism. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7(15). Doi: 10.3389/fnint.2013.00015.
- De Jaegher, H. (2021). Loving and knowing: Reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(5), 847–870. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- Department for Education and Employment (DfEE). (2000). *Educational Psychology Services (England)*. Current role, good practice and future directions (Report of the working group). London: DfEE.
- Dias, C. N.; Souza, C. S.; Ferreira, J. M.; Souza, K. A.; Ferreira, L. R. C.; Nunes, L. G. A.; Lima, L. R.; Corrêa-Telles, P. M. (2019). Educação Inclusiva e diversidade: experiências, desafios e avanços no processo de escolarização. In Duarte, A. L. B.; Camargo, C. C. O. (Org.). *Educação Básica: ensino-pesquisa-políticas públicas*. (pp. 63-76). CRV.
- Dos Santos, M. P., Pinto, R. M. D. S. C., & de Lima, C. B. (2017). Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. *Percurso Acadêmico*, 7(14), 332-350.
- Ferreira, J. M., & Mäkinen, M. (2017). What is special in Special Education from the Inclusive Perspective? *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 50-65. Doi: 10.20489/intjecse.330091.
- Ferreira, J. M. (2018). *Inclusive Early Childhood Education and the role of peer interaction: Brazil and Finland in dialogue*. Doctoral dissertation. Tampere: Tampere University Press (Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1947). Grade 4. Available in: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104470>.
- Garcia, L. D (Org.) (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventude* (Psychology of development: adolescence and youth). Félix Varela.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Clarendon Press.
- Gesell, A., & Amatruda. (2000). *Psicologia do desenvolvimento do lactante e da criança pequena: bases neuropsicológicas e comportamentais*. Atheneu.
- Januzzi, G. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Autores Associados.
- Junn, E. N., & Boyatzis, C. J. (2003). *Child growth and development*. McGraw-Hill/Dushkin.
- Goffman, E. (2019) *Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. 4º ed. LTC.

- Kiverstein, J., & Clark, A. (2009). Introduction: Mind embodied, embedded and enacted: one church or many? *Topoi*, 28(1), 1–7.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ‘Salamanca Process’. *International journal of inclusive education*, 18(7), 746-761.
- Laaksonen, P., Laitinen, K., & Salmi, M. (2007). School Psychology in Finland. In Shane R Jimerson, Thomas D Oakland, Peter T Farrell. (eds.) *The Handbook of International School Psychology*. Sage Publications.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm.
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015). Lei Brasileira de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Seção 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm.
- Lima, L.R. (2020). *Trajetórias em Construção*. Memorial Descritivo para promoção à Classe de Professor Titular. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29198>.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). *Conceptualising and measuring inclusive education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Lyonette, C., Atfield, G., Baldauf, B., & Owen, D. (2019). *Research on the educational psychologist workforce: Research report*.
- Machado, A. M., Almeida, I., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. *Educação inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. (pp. 21-36). Conselho Federal de Psicologia.
- Maior, I. M. M. L. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Revista Inclusão Social*, 10(2) <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas* (5. ed). Cortez Editora.

- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387–405.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2020). Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, (57), 31–44. <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.11>.
- Negreiros, F.; Zibetti, M. L. T.; & Barroco, S. M. S. (2018). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais*. Desafios para enfrentamentos à exclusão. Edufpi.
- Nunes, L. G. A.; Queiroz, F. M. M. G., & Melo, M. H. S. (2018, ago.). Medicalização, Educação Especial e formação de professores: em busca de uma formação verdadeiramente inclusiva. *Anais do V Seminário Internacional a Educação Medicalizada: “existirmos, a que será que se destina?”* (pp. 240-250). <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/244/211>.
- Nunes, L. G. A. (2020). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre Educação Inclusiva*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Nunes, L. G. A.; Silva, S. M. C.; & Melo, M. H. S. (2021). Educação Inclusiva no Portal do Professor do MEC: Articulações a partir da Psicologia Escolar. In Silva, C. D. D. da. (org.) *Formação docente: experiências metodológicas, tecnológicas e práticas*. (pp. 99-112). Atena.
- Pinto, R. M. S. C. (2018). *O desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma escola de governo*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). MEC/Seesp. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.
- Pottker, C. M.; Leonardo, N. S. T.; & Rossato, S. P. M. (2021). A Psicologia na Educação Especial: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. In Facci, M. G. D.; Anache, A. A. & Caldas, R. F. L. (Org.). *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. v. 2. (pp. 109-124). CRV.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. (pp. 299-318). Summus.
- Rodrigues, D. (2014, jun.). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(2), 5-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2004) Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S.; & Carvalho, A. M. A. (Org.) *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 23-34). Artmed.

- Shakes P. & Cashin A. (2019). Identifying language for people on the autism spectrum: A scoping review. *Issues Mental Health Nurs*, 40(4), 317–325.
- Silva, K. C. dos S., & Angelucci, C. B. (2018). A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. *Revista Educação Especial*, 31(62), 683–696. <https://doi.org/10.5902/1984686X29132>.
- Souza, M. P. R. de; Checchia, A. K. A.; Ramos, C. J. M.; Toassa, G.; Silva, S. M. C. da; & Brasileiro, T. S. A. (Org.). (2020). *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar*. CRV.

Capítulo 2

Adoção de programas preventivos na Educação Básica: uma revisão integrativa da literatura

Márcia Helena da Silva Melo

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.2

Introdução

Este capítulo tem como referências fundantes, além da Psicologia, as jovens ciências da prevenção e da implementação. A ciência da prevenção, estabelecida sob essa denominação desde os anos de 1990, nasce interdisciplinar, com foco na epidemiologia, no desenvolvimento de intervenções e na metodologia de pesquisa, envolvendo ciclos de diálogo entre pesquisa e prática (Petras & Sloboda, 2014). Erguida em sólida postura ética, busca o bem-estar das populações, a preservação da vida, a diminuição de iniquidades, a proteção dos direitos humanos e a promoção de justiça social. Nessa direção, o campo investe no desenvolvimento de modelos para prevenir problemas sociais e de saúde relevantes para a coletividade, bem como promover comportamentos saudáveis, por meio de estudos que fundamentam programas ou intervenções e ainda informam as políticas públicas (Society for Prevention Research [SPR], 2011; Israelashvili & Romano, 2017).

A ciência da implementação, ainda mais jovem, ocupa-se do estudo de métodos para promover a adoção sistemática de resultados oriundos da pesquisa e práticas baseadas em evidências científicas no cotidiano dos profissionais e, portanto, qualificar os serviços prestados à população (Eccles

& Mittman, 2006). Segundo Bauer e Kirchner (2020), tem como objetivo identificar aspectos que afetam a aceitação de uma prática no cotidiano das instituições. Logo, conhecer aspectos que facilitam ou dificultam os vários níveis de implementação das intervenções respalda decisões de adoção dentre profissionais das escolas, pesquisadores, agentes públicos. Dispensar cuidados à implementação produzirá melhorias nos espaços educacionais e nos processos de escolarização (Forman et al., 2013).

Tais intervenções começaram a ser desenvolvidas, sob a denominação de programas, em sua maioria por pesquisadores das áreas mais tradicionais vinculadas historicamente à prevenção, especialmente as da saúde. A aproximação da Psicologia data de meados do século XX, com o desenvolvimento da Psicologia Comunitária. Na medida em que o psicólogo é chamado para contribuir com questões psicossociais, educacionais e de saúde pública, a prevenção começa a ganhar espaço na identificação e no desenvolvimento de ações eficientes para promover saúde nos mais diversos contextos em que convivemos. Propostas formativas têm sido endereçadas aos cursos de Psicologia, embora se reconheça que o tema da prevenção ainda ocupa um espaço bastante restrito nos currículos desses cursos no Brasil (Abreu & Murta, 2016). Em outros países, o cenário não é diferente. A Associação Americana de Psicologia (American Psychological Association, 2014), há 10 anos, divulgou nove diretrizes para a prevenção em Psicologia, reconhecendo que, embora ela tenha passado a ser valorizada entre os psicólogos, poucas vezes são exigidos cursos formativos em prevenção. O objetivo de dar publicidade a essas diretrizes é responder às demandas de prevenção e reduzir a incidência e prevalência de problemas relevantes como dependência química, depressão, suicídio e violência, admitindo que as contribuições da Psicologia são fundamentais na implementação do enfoque preventivo (ao lado da promoção da saúde) nos sistemas de saúde e educacionais.

É notório um gradual aumento do envolvimento de psicólogos escolares, em estudos de programas destinados às escolas. Além do considerável corpo de evidências de eficácia e de efetividade de programas preventivos disponíveis, que demonstram que funcionam para o que se propõem, é reconhecida a necessidade de mais pesquisas sobre os vários aspectos de seu desenvolvimento e, particularmente, de sua adoção em larga escala de forma a permitir o acesso da comunidade às intervenções testadas em níveis local, estadual e nacional, com vistas a alterar a incidência e prevalência de problemas emocionais (Sharma et al., 2017).

A adoção de uma intervenção deve ser entendida como um processo que ocorre mediante contato das instituições com alguma medida inovadora, extensivamente avaliada e pronta para a difusão, embasando sua opção por utilizá-la em larga escala. Entretanto, esse contato pode ser descontinuado e pouco fundamentado em pesquisas, uma vez que as instituições, sobretudo as públicas, têm pouco conhecimento para buscar e avaliar evidências de pesquisas. Vários são os fatores, em diferentes níveis e interligados, que pesam na decisão das escolas de adotar programas baseados em evidências científicas.

Nesse sentido, estudos de implementação também servem ao propósito de levantar informações que facilitam ou dificultam a adoção. O conhecimento advindo dessas pesquisas é um caminho para uma tomada de decisão político-pedagógica acerca da inserção de programas de prevenção no currículo escolar. Para tanto, faz-se necessária parcerias entre a escola e os setores governamentais a ela ligados (Ringwalt et al., 2002; Moullin et al., 2019; Porzak, 2019). Pereira, Paes & Sanchez (2016) afirmam que, no cenário internacional, o foco está no nível de evidência científica dos programas implementados nas escolas, enquanto no Brasil a discussão entre pesquisadores e o poder público está no início. Além disso, ainda se desconhece a definição dos programas de prevenção por parte das escolas, bem como a distribuição desses programas, tanto nas escolas públicas quanto privadas.

Ancorados na ciência da implementação, Domitrovich et al. (2008) desenvolveram um modelo para a compreensão do processo de implementação de programas escolares baseados em evidências científicas, organizado em três fatores contextuais interdependentes, a saber: de nível macro, nível da escola e nível do indivíduo. Esse modelo permite analisar barreiras e facilitadores específicos. Os fatores de nível macro incluem políticas e financiamento; capacidade comunitária de liderança e capital humano; disponibilidade de profissionais e instrutores externos; suporte para o desenvolvimento profissional da equipe escolar; apoio administrativo em nível distrital (municipal) e parcerias entre a comunidade e a universidade.

Já os fatores em nível da escola são aqueles específicos do contexto escolar e incluem articulação entre missão e política; estruturas decisórias nas escolas; recursos disponíveis, incluindo materiais, conhecimento, habilidades e equipamentos disponíveis para aplicar a intervenção; experiência dos profissionais; liderança e apoio da direção; cultura escolar; clima escolar; saúde organizacional; características da escola, como tamanho e mobilidade

(equipe escolar e estudantes); e clima de sala de aula, como relacionamento entre professores e estudantes. Por fim, os fatores em nível do indivíduo dizem respeito ao potencial dos profissionais da escola para implementar programas. Os aspectos elencados são: características profissionais, como nível de formação; fatores psicológicos, como autoeficácia, sociabilidade, extroversão, agradabilidade, conscienciosidade; e, finalmente, percepções e atitudes em relação aos programas.

É oportuno situar que o termo “programa” é usado pelas ciências da prevenção e da implementação para se referir a um conjunto de recursos e atividades planejadas, organizadas com vistas ao alcance de um ou mais objetivos. Tais recursos e atividades variam em complexidade e constituem um grupo de ações que se articulam em prol de questões sociais, educacionais e de saúde. Os programas se constituem como protocolos, em formato de manuais e devem ser avaliados regulamente. Dadas as características e objetivos a eles atribuídos, é necessária clareza do que seja esse instrumento interventivo, diferenciando-o de outras ações pontuais, assistemáticas, sem preocupações avaliativas que são adotadas no cotidiano das comunidades e instituições para lidar com problemáticas das mais diversas. O planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de programas — em níveis micro, meso e macro — requerem equipes especializadas, que trabalhem de forma colaborativa, no sentido de garantir a qualidade da implementação e o sucesso do programa. Dela devem fazer parte profissionais de diferentes especialidades para atender a uma diversidade de tarefas (Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2017a).

Outro critério que um programa precisa atender é demonstrar que funciona para o que se propõe e que é relevante para a comunidade, justificando assim o investimento de recursos financeiros. Ainda que as comunidades, e mais especificamente dentro do escopo deste capítulo, as instituições escolares utilizem intervenções sem respaldo teórico e metodológico, a política pública precisa disponibilizar medidas bem avaliadas. Uma estrutura de trabalho como essa requer aporte financeiro de longa duração, em que a dotação desse recurso dependerá de atributos do programa como tamanho, estrutura e complexidade. O financiamento tem um papel relevante na decisão da escola em adotar um programa (Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2017a).

Diferentes agências e instituições de pesquisa, públicas ou privadas, adotam variados critérios para avaliar se determinado programa é baseado em evidências ou não, estimulando a aplicação de programas preventivos eficazes e efetivos. Não existe um “padrão ouro” para avaliar os programas de prevenção e um esforço considerável foi dedicado ao delineamento de critérios para a avaliação de programas de prevenção (Mihalic & Elliott, 2015; Spoth & Greenberg, 2011). Uma condição para que o programa seja nomeado como baseado em evidência e disponibilizado para a difusão em larga escala, pronto para ser adotado pelas instituições escolares, é ter sido bem-sucedido também no estudo de efetividade (Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas., 2017b; Royse, Thyer, & Padgett, 2015; Hasanbegović-Anić et al., 2019).

Reitera-se que, embora todo esse esforço de documentar a eficácia e a efetividade dos programas escolares seja importante e necessário, ele é insuficiente para garantir sua adoção e implementação qualificadas. Horner, Sugai e Fixsen (2017) fazem coro com outros pesquisadores ao afirmarem que, na educação, a lista de coisas que comprovadamente funcionam é maior do que a lista de coisas que estão sendo bem utilizadas. Complementam que a ciência da implementação expressa a necessidade de uma apreciação criteriosa do complexo conjunto de variáveis que afetam a decisão pelo uso de novas práticas.

É nesse contexto que o presente estudo é proposto. Ele faz parte de uma revisão integrativa mais abrangente, cujas perguntas foram:

1. Quais programas, com impacto na violência, agressividade, problemas de comportamento, álcool e outras drogas, têm sido avaliados e divulgados como as melhores medidas preventivas prontas para serem adotadas e implementadas por escolas de Educação Básica?
2. Os programas, avaliados e divulgados, têm sido adotados por escolas?
3. Quais aspectos têm sido identificados como relevantes para a adoção desses programas?
4. Uma vez adotados, os programas têm continuidade nas instituições escolares?
5. Quais aspectos têm sido identificados como relevantes para a sustentabilidade desses programas?

Os resultados descritos neste capítulo abordam as questões 2 e 3, pertinentes à adoção de programas. Diante do exposto, é objetivo do presente capítulo analisar a produção científica sobre a adoção de programas preventivos na Educação Básica.

Método

Trata-se de um estudo de fonte secundária do tipo revisão integrativa. A fim de responder ao objetivo desta revisão, fez-se necessário identificar inicialmente os programas preventivos destinados às escolas. Os procedimentos para extração dos dados foram realizados em duas etapas.

Embora este estudo seja um recorte de uma pesquisa maior, vale situar brevemente que foram selecionados 15 programas preventivos na Etapa 1, desenvolvidos para instituições de Educação Básica que possuíam nível de evidência máxima, de acordo com os critérios de avaliação da agência ou organização que o certificou. Tais programas foram buscados em bases de dados ativas destinadas à educação, que reúnem programas com evidências de eficácia, efetividade e prontos para a difusão.

A busca inicial por esses programas foi no *website* do *Blueprints for Healthy Youth Development*, que recorrentemente é utilizado pela pesquisadora do presente estudo há mais de 15 anos. Nessa base de dados, foi encontrado o documento intitulado *Matrix Overview of Focus and Program Criteria Standards* em que são apresentados 677 programas de prevenção, com foco em diferentes problemáticas e desenvolvidos para vários contextos, entre eles a escola, que tiveram seus níveis de eficácia revisados por cinco agências federais e privadas, de forma independente, e disponibilizam em suas bases de dados de acesso aberto. A fim de localizar somente os programas destinados às escolas, procedeu-se à busca refinada em cada um dos websites das agências. Além da *Blueprints for Healthy Youth Development*, foram consultadas mais quatro bases de dados estadunidenses, sendo elas: *Social Programs that Work*, *Model Programs Guide*, *Crime Solutions.gov* e *What Works Clearinghouse*.¹

1 Links para os websites das bases de dados consultadas para localizar os programas escolares: *Blueprints for Healthy Youth Development* (<https://www.blueprintsprograms.org>); *Social Programs that Work* (<https://evidencebasedprograms.org>); *Model Programs Guide* (<https://www.ojjdp.gov/MPG/>); *Crime Solutions.gov*. (<https://www.crimesolutions.gov/default.aspx>); *What Works Clearinghouse* (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>).

Concluído o esclarecimento da Etapa 1, a partir daqui, as informações são consoantes à Etapa 2, recorte escolhido para apresentação neste capítulo.

A coleta de dados foi realizada em julho de 2019 e atualizada em janeiro de 2024. Foram consultadas as bases de dados acadêmicas PubMed, Education Resources Information Center (Eric), PsycINFO e Web of Science. Na busca, foram usados os nomes dos programas no título ou no resumo e, em alguns casos, foram utilizadas as palavras programa e escola, pois há intervenções com nomes que comumente são usados em outros contextos. Em outros casos, utilizou-se o filtro de faixa-etária.

As publicações sobre os programas preventivos escolares elegíveis, previamente selecionados, foram: (1) estudos empíricos que apresentassem dados específicos sobre facilitadores ou barreiras à adoção dos programas; (2) em inglês, espanhol ou português; (3) cujas publicações fossem revisadas por pares. Foram excluídos (a) estudos referentes a assuntos/temas diversos; (b) indisponíveis para consulta aberta.

Os estudos localizados foram relacionados em uma matriz previamente criada, distribuídos de acordo com o programa e as bases de dados, sendo analisados na íntegra por duas pesquisadoras. Os dados extraídos para caracterizar a amostra e atender às perguntas desta revisão foram operacionalizados nas seguintes categorias: *programa escolar alvo da publicação, ano, país, objetivo do estudo, participantes do estudo, resultados, fatores que dificultam a adoção de programas*. Foi realizada análise temática, baseada em Braun e Clarke (2006), das barreiras reportadas nos estudos selecionados, que foram agrupadas em temas. Os dados foram codificados, reunidos em potenciais temas, que foram revisados e refinados por ambas as pesquisadoras. Tais temas foram relacionados aos fatores contextuais de Domitrovich et al. (2008).

Resultados e discussão

Na análise da produção sobre adoção de programas preventivos escolares, dos 793 artigos inicialmente identificados, no estudo completo, foram selecionados dois artigos que discutem somente barreiras à adoção dos programas escolares, *Life Skills Training (LST)*, desenvolvido há mais de 40 anos por Gilbert G. Botvin (Weill Cornell Medical College, Nova York – EUA) e *School-Wide Positive Behavior and Intervention Support (SWPBIS)*, desenvolvido há

aproximadamente 30 anos por uma equipe de pesquisadores da Universidade do Oregon (EUA), sendo Robert Horner seu pesquisador principal.

Enquanto o LST tem como foco a prevenção da violência e do abuso de substâncias e é destinado aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, o SWPBIS é voltado para problemas de comportamento de crianças da Educação Infantil até estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Ambos os programas são bem estruturados em termos de produção de conhecimento e implementação em larga escala, principalmente em escolas dos Estados Unidos.

O LST tem sido implementado em 39 países de quatro continentes, a saber: América, África, Europa, Ásia e Oceania. O programa já foi avaliado em mais de 35 estudos envolvendo cerca de 330 escolas e 26 mil estudantes (<https://www.lifeskillstraining.com/global-reach/>). O SWPBIS tem sido amplamente disseminado em aproximadamente 26.000 escolas nos Estados Unidos, além de inserção em outros países (Pas, Ryoo, Musci & Bradshaw, 2019).

As duas publicações, apresentadas na Figura 1, estão distantes no tempo, sendo uma do início da primeira década do ano 2000 e a outra do final da segunda década, quando a ciência da implementação já havia se estabelecido (Eccles & Mittman, 2006). Ambas são dos Estados Unidos, cujos autores estão vinculados a universidades desse país com atuação nas áreas da medicina e da psicologia, conferindo o viés interdisciplinar do campo (Petras & Sloboda, 2014; Israelashvili & Romano, 2017). Embora ambos os programas estejam sendo implementados em diferentes países, observa-se que a realização de estudos sobre a adoção dos dois programas ocorre nos seus países de origem.

Figura 1

Características dos estudos incluídos

Autoria, Ano de publicação, País de realização do estudo	Programa escolar	Objetivo(s) do estudo	Participantes do estudo	Método
Fagan e Mihalic, 2003, Estados Unidos	Life Skills Training (LST)	Identificar barreiras à implementação em escolas que implementam o programa de prevenção de drogas Life Skills Training.	Coordenadores locais do programa, observadores, gestores escolares e professores de 292 escolas e 130.000 estudantes (6 ^o . e 7 ^o . anos)	<p><i>Desenho:</i> estudo longitudinal</p> <p><i>Coleta de dados:</i> com informações de fontes variadas e utilização de multimétodos</p> <p><i>Análise de dados:</i> quali e quantitativa.</p>
Lohrmann, Forman, Martin e Palmieri, 2008, Estados Unidos	School-Wide Positive Behavior and Intervention Support (SWPBIS)	Descrever as barreiras à adoção do SWPBS relacionadas aos profissionais da escola.	14 consultores educacionais, de 10 Estados, que forneciam assistência técnica às escolas sobre o programa.	<p><i>Desenho:</i> estudo longitudinal (qualitativo)</p> <p><i>Coleta de dados:</i> entrevistas semiestruturadas.</p> <p><i>Análise de dados:</i> análise temática. Participantes verificaram análise de suas entrevistas.</p>

Considerando os participantes dos dois estudos, vale realçar que, se por um lado, o artigo de Fagan e Mihalic (2003) traz a participação de vários atores escolares que falam diretamente sobre suas questões em relação a todo o processo vivido com o programa, por outro lado, o artigo de Lohrmann et al. (2008) é circunscrito ao olhar de terceiros, de profissionais que atuavam como assistentes técnicos do SWPBIS, e que não pertenciam à equipe de profissionais da escola.

Observa-se, como desenho metodológico, a predominância da abordagem qualitativa, fazendo jus ao objeto da ciência da implementação (Eccles e Mittman, 2006; Forman et al. 2013; Bauer e Kirchner, 2020) que busca pelo *como, porquê, quais condições* os programas escolares, com evidências de eficácia e efetividade, são ou não implementados. O artigo de Fagan e Mihalic (2003) não apresenta como foi realizada a análise de dados, e descreve como fontes de informação os coordenadores locais do Life Skills Training (LST), nomeados pelas escolas, professores que aplicaram o programa e observadores contratados pelo Centro para o Estudo e Prevenção de Violência (*Center for the Study and Prevention of Violence*). Como métodos, utilizaram aplicativos para obter informações sobre a aplicação do programa, visitas para avaliar a viabilidade do programa na escola, formulários para o feedback dos professores, entrevistas semiestruturadas com os coordenadores locais, gestores escolares, aplicadores do LST e observadores de sala de aula.

Ainda em relação à coleta e análise de dados, o estudo de Lohrmann, Forman, Martin e Palmieri (2008) aplicou uma série de três entrevistas semiestruturadas, cada uma delas guiada por um protocolo de diferente. Na primeira entrevista, os autores coletaram informações básicas sobre os participantes, suas experiências e crenças sobre o *School-Wide Positive Behavior and Intervention Support* (SWPBIS); na 2ª. e 3ª., os participantes descreveram mais detalhadamente suas observações e crenças sobre a adoção de intervenções universais pela equipe escolar. Utilizaram análise de conteúdo manual, amparada na literatura e da qual participaram os autores do artigo. Concluída a análise, solicitaram aos participantes que indicassem se a interpretação dos dados refletia sua experiência como assistente técnico do programa.

Síntese das barreiras à adoção de programas por escolas

Os fatores que afetaram a decisão das escolas em adotar os programas LST e SWPBIS estão descritos na Figura 2, agrupados em quatro temas e associados aos fatores organizados por Domitrovich et al. (2008), sobre os quais foram encontrados aspectos nos níveis da escola e do indivíduo. Embora a discussão em nível macro não fizesse parte do escopo dos dois artigos, é evidente que aspectos como financiamento, suporte formativo para a equipe escolar e apoio municipal afetam e são afetados por situações dos níveis escolar e individual.

Apesar de ambos os estudos selecionados terem mais de 15 anos, trazem elementos bastante atuais na discussão da temática. Ainda é um desafio muito presente o desequilíbrio contundente entre quantidade de programas desenvolvidos e adoção de programas pelas escolas; entre a priorização dos estudos de resultado — quantitativos: eficácia, efetividade — em detrimento dos estudos de processo de implementação — qualitativos: aspectos que afetam a decisão por aderir ao programa (Ringwalt et al., 2002; Moullin et al., 2019; Porzak, 2019). Somado a isso, os relatos sobre barreiras e facilitadores também são escassos na literatura, conforme assinalado no estudo de revisão de Thomson et al. (2024). Esses autores encontram somente cinco estudos cujo objetivo era examinar barreiras e facilitadores da implementação de programas baseados em evidência, com foco na promoção, prevenção e tratamento da saúde mental de crianças e jovens.

No presente estudo, os dois artigos (Fagan & Mihalic, 2003; Lohrmann et al., 2008) tinham como objetivo discutir apenas as barreiras para adoção e implementação inicial dos programas selecionados. Tais barreiras são apresentadas e discutidas a partir das seguintes categorias temáticas: (1) engajamento da equipe escolar; (2) convivência escolar; (3) liderança escolar e (4) características do programa.

1. Engajamento da equipe escolar

Os resultados realçam diferentes barreiras relacionadas ao engajamento, desde os primeiros contatos da escola com os programas e ao longo da implementação, como se observa na Figura 2. Fagan e Mihalic (2003) registram que é necessário um compromisso para além das tratativas iniciais e envolvem os vários atores escolares, imprescindíveis para a adoção e implementação inicial e futura do programa, sejam eles os gestores de escolas (direção, coordenação pedagógica), aplicadores do programa (também conhecidos como facilitadores, que geralmente são os professores), e os coordenadores de locais. A falta de envolvimento ativo e de comunicação aberta com as partes interessadas nas intervenções foram identificadas como barreiras em todos os estudos incluídos na revisão de Thomson et al. (2024). Nesse sentido, os autores reafirmam a necessidade de articulação entre a equipe de pesquisa e a da escola na entrega da intervenção, aprimorando a comunicação entre as equipes e promovendo ações para maior envolvimento de estudantes, pais, responsáveis e professores na intervenção. Tais aspectos têm

sido identificados como relevantes para incentivar tanto a adesão à intervenção ou programa como sua continuidade no cotidiano da comunidade.

Ressalte-se que a coordenação local tem como papel defender o programa e orientar suas operações diárias, sendo essencial para contagiar a escola na adoção do programa. É necessário que o profissional que ocupe essa posição também se aproprie do programa e tenha tempo para se dedicar a ele, seja nas atividades que acontecem na escola, seja como um mediador na comunicação com os desenvolvedores ou pesquisadores. Ao lado da gestão da escola, o suporte da coordenação é essencial para o que programa seja implementado como um projeto de escola, e não como uma ação individual do professor.

Com intuito de promover a adesão das pessoas-chave, as equipes do LST e das escolas documentaram um conjunto de ações, como programar visitas às escolas da equipe técnica de implementação; agregar equipe técnica de suporte à implementação que transmita credibilidade à escola; fazer reuniões regulares de acompanhamento entre a equipe técnica e a equipe escolar; planejar apoio sistemático aos aplicadores/facilitadores do programa; incentivar os professores a recorrerem à equipe técnica de implementação no caso de dificuldades; incentivar os coordenadores e gestores escolares a se reunirem regularmente com professores; solicitar à gestão que disponibilize profissionais para auxiliar os professores em suas aulas, caso eles requisitem, e, ainda, agendar reunião, no final do ano, para que os professores possam apresentar suas percepções e propor encaminhamentos.

Condizente com o reportado na literatura nacional e internacional mais recente (e.g. Melo et al., 2002; Eisman et al., 2022; Brown, et al., 2023; Thomson et al., 2024), no estudo sobre o LST (Fagan & Mihalic, 2003), os professores argumentaram sua falta de motivação em aplicar o programa por terem sido excluídos da decisão da escola de adotá-lo ou por estarem sobrecarregados com outras obrigações. A sobrecarga de tarefas também foi mencionada por Lohrmann et al. (2008) como uma das razões para o ceticismo da equipe escolar quanto à necessidade de uma intervenção universal. Domitrovich et al. (2008) apontam que o envolvimento dos membros de uma instituição no processo decisório diminui a resistência à mudança e aumenta a percepção dos membros sobre a adoção bem-sucedida de um programa. Os professores que têm voz na decisão de qual intervenção adotar são mais motivados e comprometidos com a implementação de programas de alta qualidade. Instituições que funcionam mais horizontalmente tendem a encontrar

melhores alternativas também no sentido de priorizar e distribuir melhor o trabalho e evitar sobrecarga dos profissionais. Entretanto, isso se relaciona com a capacidade da instituição em lidar com as cobranças externas à escola, em níveis municipal, estadual e federal.

Em outras escolas que implementaram o SWPBIS (Lohrmann et al., 2008), por outro lado, o ceticismo foi observado em razão de os profissionais estarem satisfeitos com o clima e as práticas correntes em seus locais de trabalho, sendo a iniciativa de adoção do programa externa à escola. Logo, a intervenção foi vista como desnecessária. É plausível afirmar que tentar engajar a escola em algo que ela não reconhece ou expressa como necessidade, além de afastar a equipe escolar, especialmente professores, de processos decisórios que dizem respeito a eles, concorrem também para mais sobrecarga e desdobramentos que afetam a saúde dos profissionais. A fim de superar essa barreira, o estudo sobre o SWPBIS registra as iniciativas que emergiram durante a implementação, como a importância de se conhecer as prioridades e interesses da escola, além de compartilhar com os profissionais informações e evidências sobre a intervenção universal.

Um último aspecto considerado em relação à categoria ceticismo (Lohrmann et al., 2008) foi a percepção da equipe escolar de que o comportamento dos estudantes era desvinculado do desempenho acadêmico, que notoriamente era a prioridade da escola. Referiram a relevância de apresentar à escola um argumento em que esteja clara a conexão entre desempenho acadêmico e problemas de comportamento, e como a intervenção universal está ligada às metas da escola e a outras ações as quais ela já se dedica. O desafio observado em todos os estudos revisados por Thomson et al. (2024) incluiu a necessidade de priorizar o currículo acadêmico e os recursos, afastando-os da intervenção, como resultado de metas rígidas e pressão governamental. As escolas tiveram dificuldades para superar essa barreira ao implementar intervenções em longo prazo e aderir à prática baseadas em evidências. Estudos de avaliação de necessidades têm sido requeridos e realizados também no Brasil, como uma das etapas iniciais do ciclo de pesquisa em prevenção no sentido de planejar programas customizados para as escolas (e.g. Freitas, 2019; Porzak, 2019).

A rotatividade do quadro de professores também é um aspecto que afeta muito a possibilidade de a escola adotar e implementar programas (Thomson et al., 2024), especialmente por todo o preparo formativo que é requerido. Esse aspecto foi particularmente um problema quando a equipe

de pesquisa de Fagan e Mihalic (2003) não foi informada do desligamento de professores de algumas escolas, e a coordenação local e a gestão permitiram que os novos professores aplicassem o programa sem formação, ou somente não o ministrassem. As autoras também observaram que os professores não formados no LST tinham níveis mais baixos de apoio ao programa e maior probabilidade de se desviar do seu conteúdo, pois não entendiam a necessidade de aplicar o programa como previsto, por exemplo.

No sentido de contornar esse obstáculo, as autoras sugerem solicitar às escolas que enviem professores adicionais à formação para substituírem os aplicadores, caso deixasse de aplicar o programa; solicitar aos observadores e coordenadores que informem à equipe técnica de implementação sobre as mudanças no quadro de profissionais da escola, para uma pronta solução, e, ainda, agendar a formação para dia e horário possíveis para o maior número de pessoas. A entrega da formação aos facilitadores do programa, incluindo formato e conteúdo, facilitam a adesão e implementação, especialmente quando a equipe escolar se sente apoiada pelo formador na superação das barreiras ao longo da implementação (Brown et al., 2023).

Barreiras ao engajamento da equipe escolar também estão relacionadas à desesperança em relação à eficácia das novas iniciativas, especialmente entre professores veteranos. Lohrmann et al. (2008) relataram falta de interesse, de motivação dos profissionais com novas iniciativas, dado que nada mudava e alguns professores percebiam as situações vividas em sua escola como mais difíceis do que em outras. Estudos, como de Brown et al. (2023), referem como facilitador da implementação junto à equipe escolar o apoio informal de colegas expresso no compartilhamento de novas ideias, experiências de implementação, de novas práticas, somado à recursos e movimentos da escola como um todo na adesão de ações mais inovadoras. Os resultados de Pereira, Paes e Sanchez (2016) sugerem que o desenvolvimento de novos currículos e de programas para a prevenção do abuso de drogas ocorrem quando as escolas têm experiências com práticas de ensino progressistas. Tomando em consideração as indicações da literatura, pode-se afirmar que aspectos relacionados à escola, aos trabalhadores, à política educacional, como valores, expectativas, modo de funcionamento, convivência, o projeto de escola, suporte interno e externo, afetam a confiança dos trabalhadores da escola em possíveis mudanças anunciadas por programas.

Os resultados dessa revisão chamam atenção para diferenças filosóficas da escola em relação ao programa (Lohrmann et al., 2008), que afetaram a motivação e a prontidão da escola para aderir ao SWPBIS. A escola sinalizou preferências por ações punitivas a comportamentos mais difíceis de lidar dos estudantes, ao invés de ações proativas ou instrucionais valorizadas pelo SWPBIS. Alguns profissionais da escola acreditavam que, se determinados estudantes fossem retirados do sistema, os problemas da escola seriam resolvidos. De forma a superar esse obstáculo, os pesquisadores mantiveram o diálogo e a discussão contínuos com a equipe escolar, usando exemplos, histórias, evidências empíricas, negociação e solução de problemas. Os achados de outros estudos (e.g. Brown et al., 2023) revelam como contexto favorável à aplicação de programas a abertura para o trabalho colaborativo e a sintonia dos participantes com a intervenção precoce oferecida. A equipe escolar aderiu ao programa avaliado pela afinidade com seus anseios de mudanças e prioridades profissionais, bem como com a política nacional e local.

Apesar dos desafios compartilhados pelas escolas em relação ao engajamento de sua equipe, em termos de suas capacidades e recursos, a pesquisa de Thomson et al. (2024) ainda ressalta que as diferenças na implementação dos programas avaliados foram percebidas como resultado da visão e do ethos de cada escola com relação à saúde mental e ao bem-estar. Em outras palavras, essas diferenças podem se expressar em maior ou menor apoio da equipe escolar ao programa.

2. Convivência escolar

Foi destacado, no estudo de Lohrmann et al. (2008), o afastamento entre os membros da equipe, da gestão ou da missão da escola, indicando uma questão mais ampla que o SWPBIS. O relacionamento do gestor escolar com os demais membros da equipe e seu estilo de liderança foram descritos como fatores que contribuem para um clima de desconforto social na escola. A inconsistência, a passividade, a falta de colaboração, a resistência em analisar os problemas foram citados como exemplos de dificuldades da gestão. As dificuldades de relacionamento entre os funcionários também influenciaram no planejamento e implementação do SWPBIS, e reuni-los se mostrou um obstáculo quase intransponível. Diante dessas situações, as participantes da pesquisa e a equipe escolar entenderam como relevante criar vínculo com a equipe da escola; envolver o grupo no desenvolvimento de componentes da intervenção;

divulgar frequentemente informações por meio de e-mails ou outras formas de comunicação; fornecer à equipe atualizações mensais sobre a intervenção; oferecer oportunidades para a equipe escolar comentar ou aprovar planos e propostas; criar grupos de discussão para favorecer a horizontalização das decisões e organizar grupos de trabalho para envolver mais funcionários.

A literatura tem reiterado que o clima escolar influencia as atitudes e crenças do professor, as quais afetam o processo de tomada de decisão desses professores por adotarem e implementarem o programa avaliado (Beets et al., 2008; Horner, Domitrovich et al., 2008; Sugai & Fixen, 2017; Carlock, Nygaard & Ormiston, 2023). Esses achados sugerem que, para assegurar uma implementação com qualidade, seria necessário que a gestão da escola promovesse uma cultura de equipe, de coletividade. Os autores sugerem, ainda, que a avaliação das atitudes do professor nos estágios iniciais de adoção do programa seria de grande utilidade na medida em que poderiam ser planejadas ações específicas para contornar dificuldades, como, por exemplo, suporte intensivo da coordenação local ou fornecimento adicional de evidência de efetividade do programa.

Figura 2

Obstáculos à adoção de programas escolares referidos nos dois artigos selecionados (continua)

Temas	Barreiras	Escola	Indivíduo	Fagan e Mi-halic, 2003	Lohrmann et al., 2011
ENGAJAMENTO DA EQUIPE ESCOLAR	Baixa adesão de pessoas-chave		X	X	
	Entraves na comunicação entre a equipe de implementação e a escola	X		X	
	Falta de comprometimento dos aplicadores com o programa		X	X	
	Absenteísmo dos aplicadores na formação e rotatividade de profissionais	X		X	

Figura 2

Obstáculos à adoção de programas escolares referidos nos dois artigos selecionados (conclusão)

	Ceticismo quanto à intervenção		X		X
	Desesperança com relação à mudança		X		X
	Diferenças filosóficas com o programa		X		X
CONVIVÊNCIA ESCOLAR	Distanciamento entre a equipe escolar	X			X
LIDERANÇA ESCOLAR	Falta de envolvimento efetivo	X		X	
	Falta de direção e liderança administrativas	X			X
CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA	Dificuldade de integração ao funcionamento escolar	X		X	
	Dificuldade de manejo de sala de aula		X	X	
	Aplicação com fidelidade		X	X	

3. Liderança escolar

Ambos os artigos (Fagan & Mihalic, 2003; Lohrmann et al., 2008) identificaram como barreira à adoção ao LST e ao SWPBIS a falta de liderança, que comprometeu o planejamento e a aplicação dos programas. Destaque-se que a participação da gestão escolar vai muito além da concordância em adotar o programa ou da permissão para que os professores o apliquem. É necessário que esses profissionais fomentem a participação da comunidade escolar no processo de apropriação do programa, deem suporte na integração do programa ao currículo e à escola como um todo, nas questões mais administrativas ligadas à formação do programa e na aplicação em sala de aula.

Se, por um lado, professores implementaram o LST sem qualquer suporte, por outro, os gestores mais ativos envolveram os professores na preparação para a adoção do LST, participaram dos encontros de formação dos

professores, observaram as aulas do programa e mantiveram-se informados sobre o progresso da implementação. Embora os resultados do estudo de Fagan e Mihalic (2003) não demonstrem a relevância do apoio da gestão na implementação, como a literatura tem sinalizado (e.g. Kern et al., 2017; Melo et al., 2022; Richter, Sjunnestrand, Romare Strandh, e Hasson, 2022), as autoras reportam que a falta de apoio da direção de três escolas contribuiu para o insucesso da implementação nesses locais.

Os achados de Lohrmann et al. (2008), entretanto, apontam no sentido da literatura, assinalando que, sem o suporte da direção, as atividades de planejamento e implementação do SWPBIS não teriam sucesso e, em última instância, não se sustentariam sem o suporte da assistência técnica. Como estratégias para promover adesão das lideranças, Fagan e Mihalic (2003) solicitaram sua assinatura em carta de compromisso e se reuniram regularmente com a direção escolar, enquanto no estudo de Lohrmann et al. a equipe técnica passou algum tempo com o gestor escolar para estabelecer vínculo e compreender expectativas, fizeram contatos regulares com os gestores para fornecer atualizações rápidas, lembretes e incentivos, e, ainda, proporcionaram formação para prever e lidar com situações de maior dificuldade.

Em relação ao suporte da gestão escolar, o estudo nacional de Melo et al. (2022) registrou que o respaldo oferecido para que os professores aplicassem o programa variou entre apoio integral, suporte com prejuízos e até ausência de respaldo para a implementação do programa. Brown et al. (2023) realçaram que o apoio às lideranças, incluindo boa comunicação, suporte emocional e à realização do programa, foram identificados pelos profissionais como um incentivo para que eles superassem as barreiras de implementação.

Observa-se que as dificuldades da liderança da escola se articulam com as metas para aumentar o desempenho acadêmico dos estudantes, discutidas no tema *engajamento escolar*, sendo identificadas como fontes de pressão para alguns diretores, levando-os a priorizá-las em detrimento do programa (Fagan & Mihalic, 2003; Lohrmann et al., 2008). Nessa perspectiva, a literatura vem recorrentemente comunicando as prioridades e pressões sofridas pela gestão escolar, que acarretam menor envolvimento com o programa por parte desses profissionais (e.g. Barry, Halloway & McMahon, 2020; Carlock, Nygaard & Ormiston, 2023).

4. Características do programa

As intervenções conseguem mais adesão quando podem facilmente ser incorporadas às rotinas e práticas escolares. Encontrar um lugar para o programa na grade de disciplinas da escola foi a barreira mais comum para a integração do programa à escola, descrita por Fagan e Mihalic (2003). A inserção do LST, em aulas eletivas ou de educação física, deixava os estudantes insatisfeitos, pois entendiam que seu tempo livre fora retirado. Isso não só compromete a adesão desses estudantes e maior dificuldade dos professores em aplicar o programa, como também pode produzir uma indisposição dos profissionais com o programa. A despeito das dificuldades reportadas pelas escolas, várias delas conseguiram encontrar vias para desenvolver as ações requeridas. Usaram o programa, por exemplo, para trabalhar os conteúdos curriculares e, em geral, as autoras observaram maior apoio ao programa por parte de professores e da gestão. Em caso de o programa se prolongar por mais de um ano, o caminho pensado foi o rodízio das matérias junto às quais ele seria implementado. Quando a escola já possuía uma estrutura de funcionamento destinada a esse tipo de iniciativa, a integração do programa tinha menos obstáculos, corroborando os apontamentos da literatura (Melo et al., 2022; Brown et al., 2023; Thomson et al., 2024).

Na pesquisa de Melo et al. (2022), algumas escolas tinham disciplinas, prévias ao programa, com horário na grade destinadas a projetos, em geral, propiciando uma formação aos seus estudantes para além dos conteúdos curriculares. A inserção do tempo no horário escolar foi uma alternativa encontrada pelas escolas do estudo de Brown et al. (2023), com conhecimento de toda a equipe e apoio da gestão. Outra possibilidade para superar os obstáculos, especificada por Thomson et al. (2024), foi o planejamento da implementação da intervenção no início do ano letivo; torna-se mais difícil para a escola inserir novas atividades quando as rotinas já foram estabelecidas. O uso de estratégias e ferramentas com as quais os estudantes já estão familiarizados também facilitam bem mais a implementação do que as intervenções que utilizam tecnologias desconhecidas pela escola.

Os resultados das observações em sala de aula durante a implementação do LST indicam dificuldades de o professor lidar com problemas comportamentais dos estudantes ao conduzir partes do programa, como discussões e dramatizações (ensaios comportamentais). Apesar de os professores

manifestarem interesse e entusiasmo com a oportunidade de usar métodos interativos, alguns se voltaram para as estratégias didáticas menos interativas, e, por vezes, optavam por ler o manual durante a implementação. A esse respeito, Thomson et al. (2024) observaram que as intervenções que se baseiam no conhecimento e nas habilidades já existentes nas escolas facilitam a adoção, a implementação inicial e continuada das intervenções na comunidade escolar. Como apoio aos professores, a equipe do LST (Fagan & Mihalic, 2003) propôs a realização de oficinas, fornecer assistência técnica que orientasse nas discussões e na realização de dramatizações em sala de aula.

Em relação à última barreira, a fidelidade ocupa um lugar de destaque na literatura devido ao seu impacto na implementação inicial e no potencial de sustentabilidade das intervenções, como afirmam McIntosh et al. (2015). Fagan e Mihalic (2003) acreditam que, ao co-construírem ações com a escola para lidar com os obstáculos que surgiam, melhorou a fidelidade na implementação do LST; nesse processo, foi benéfico esclarecer junto à escola a relação entre a fidelidade e o sucesso (efetividade) do programa e implicações de alterações em seus componentes essenciais. Horner, Sugai e Fixsen (2017) afirmam que os adotantes de uma intervenção precisam conhecer suas condições práticas, incluindo seus elementos essenciais, para alcançar os resultados pretendidos. Medidas de fidelidade na aplicação de um programa é um requisito tanto para sua adoção em larga escala como para sua sustentabilidade.

Na medida em que o alcance dos resultados pretendidos está vinculado à intervenção previamente testada, o uso sem fidelidade aos seus componentes essenciais pode comprometer sua credibilidade, pois ela não produzirá os efeitos esperados. Consequentemente, as escolas poderão descontinuar a intervenção e outras escolas, muito provavelmente, não a selecionará como uma ação confiável. Dentre as razões para a falta de fidelidade, tem-se identificado que grande parte da equipe escolar opta por implementar apenas os componentes da intervenção que consideram mais úteis ou nos quais se sentem mais confiantes, como os grupos de apoio, por exemplo (Domitrovich et al., 2008; Thomson et al., 2024).

Considerações finais

A partir dos resultados desta pesquisa, fica patente que a investigação de barreiras e facilitadores à adoção de programas escolares está num

estágio bastante inicial, haja vista a quantidade de estudos selecionada sobre os programas com o mais alto nível de evidência científica. Sabe-se que a adoção de práticas baseadas em evidências pelas instituições escolares leva tempo e depende de aspectos muito próprios do universo escolar, que devem ser considerados em pesquisas e práticas, que, por vezes, importam modelos do campo da saúde. Esse cenário está gradualmente se modificando com visíveis avanços em orientações que nascem de pesquisas sobre adoção e implementação de programas no campo da educação.

Ter clareza dos critérios envolvidos na adoção de programas preventivos e planejar, desde a sua elaboração, alguns desses elementos podem favorecer a adoção. Desenvolver programas ancorados nas especificidades e necessidades locais, e em colaboração com a equipe escolar, por exemplo, promove a apropriação, a corresponsabilização e, por conseguinte, afeta a tomada de decisão sobre adotar intervenções com evidências científicas. Chegar a esse ponto também depende do quão os pesquisadores investem em processos colaborativos com a comunidade escolar, e a ciência psicológica tem muito a oferecer. A concepção do pesquisador — pesquisar na comunidade ou pesquisar com a comunidade — leva a percursos e destinos bem diferentes. A escola pode ser, e, no geral, tem sido, apenas o palco de um roteiro pré-definido pela academia, ou pode ser um espaço vivo de ideias, experiências, propostas e decisões compartilhadas, de onde brotam tensões e potencialidades de (re)construção.

O movimento da ciência da implementação vem gradualmente se fortalecendo e tem tornado mais visível a necessidade de se estreitar a distância entre a pesquisa e a prática nas instituições escolares. Espera-se que a colaboração de estudos nacionais possa continuar amadurecendo nesse sentido. Tomando em consideração que os aspectos do nível da escola se articulam com os de nível individual e macro, a adoção de programas, com implementação de qualidade, em escolas não pode perder de vista a composição de parceria com as universidades e o diálogo com as políticas públicas locais.

Referências

- Abreu, S., & Murta, S. G. (2016). O Estado da Arte da Pesquisa em Prevenção em Saúde Mental no Brasil: uma Revisão Sistemática. *Interação em Psicologia*, 20(1), 1–11. <https://doi.org/10.5380/psi.v20i1.34790>.

- American Psychological Association. (2014). Guidelines for prevention in psychology. *The American Psychologist*, 69(3), 285-296. <https://doi.org/10.1037/a0034569>
- Bauer, M. S., & Kirchner, J. (2020). Implementation science: What is it and why should I care? *Psychiatry research*, 283, 112376. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.04.025>
- Barry, L., Holloway, J., & McMahon, J. (2020). A scoping review of the barriers and facilitators to the implementation of interventions in autism education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 101617. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101617>
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K., Allred, C., & Hall, W. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9(4), 264-275. <https://doi.org/10.1007/s1121-008-0100-2>
- Bradshaw, C. P., & Pas, E. T. (2011). A Statewide Scale Up of Positive Behavioral Interventions and Supports: A Description of the Development of Systems of Support and Analysis of Adoption and Implementation. *School Psychology Review*, 40(4). <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087528>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, G. K., Owens, J., Richards, C., Di Folco, S., & Schwannauer, M. (2023). Facilitators and barriers to the implementation of a school-based intervention for anxiety. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01615-9>
- Carlock, K., Nygaard, M. A., & Ormiston, H. E. (2023). School principals' perceived barriers and facilitators to the normalization of school-based mental health services: A multimethod investigation. *School Mental Health*, 15(3), 940-954. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09597-8>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in school mental health promotion*, 1(3), 6-28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Eccles, M. P., & Mittman, B. S. (2006). Welcome to implementation science. *Implementation Science*, 1,1. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-1-1>
- Eisman, A. B., Kiperman, S., Rupp, L. A., Kilbourne, A. M., & Palinkas, L. A. (2022). Understanding key implementation determinants for a school-based universal prevention intervention: A qualitative study. *Translational Behavioral Medicine*, 12(3), 411-422. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibab162>

- Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 235–253. <https://doi.org/10.1002/jcop.10045>
- Forman, S. G., Shapiro, E. S., Coddling, R. S., Gonzales, J. E., Reddy, L. A., Rosenfield, S. A., & Stoiber, K. C. (2013). Implementation science and school psychology. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 77. <https://doi.org/10.1037/spq0000019>
- Freitas, I.S. (2019). Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.
- Hasanbegović-Anić, E., Sandić, A., & Alispahić, S. (2019). Prevention of substance abuse in children and adolescents: evidence based practice approach. *Epiphany*, 11(1), 11–30. <http://dx.doi.org/10.21533/epiphany.v11i1.280>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Fixsen, D. L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(1), 25–35. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0224-7>
- Kern, L., Mathur, S. R., Albrecht, S. F., Poland, S., Rozalski, M., & Skiba, R. J. (2017). The need for school-based mental health services and recommendations for implementation. *School Mental Health*, 9, 205–217. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9216-5>
- Lohrmann, S., Forman, S., Martin, S., & Palmieri, M. (2008). Understanding school personnel's resistance to adopting schoolwide positive behavior support at a universal level of intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4), 256–269. <https://doi.org/10.1177/1098300708318963>
- McIntosh, K., Kim, J., Mercer, S. H., Strickland-Cohen, M. K., & Horner, R. H. (2015). Variables associated with enhanced sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Assessment for Effective Intervention*, 40(3), 184–191. <https://doi.org/10.1177/1534508414556503>
- Melo, M. H. D. S., Freitas, I. D. S., Brandão, L. C., Gubert, F. D. A., Rebouças, L. N., & Sanchez, Z. V. D. M. (2022). Evaluation of the implementation process of the #Tamojunto2.0 prevention program in Brazilian schools. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32, e3220. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3220>
- Mihalic, S. F., & Elliott, D. S. (2015). Evidence-based programs registry: Blueprints for Healthy Youth Development. *Evaluation and Program Planning*, 48, 124–131. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.08.004>
- Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. (2017a). Avaliação de processo de programas em saúde. Ministério da Justiça. <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201812/20181220-140847-002/pagina-00.html>

- Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. (2017b). *Avaliação de programas em saúde*. Ministério da Justiça. <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201812/20181220-133022-002/pagina-00.html>
- Moullin, J. C., Dickson, K. S., Stadnick, N. A., Rabin, B., & Aarons, G. A. (2019). Systematic review of the Exploration, Preparation, Implementation, Sustainment (EPIS) framework. *Implementation Science, 14*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0842-6>
- Pas, E. T., Ryoo, J. H., Musci, R. J., & Bradshaw, C. P. (2019). A state-wide quasi-experimental effectiveness study of the scale-up of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of school psychology, 73*, 41-55. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.001>
- Pereira, A. P. D., Paes, Â. T., & Sanchez, Z. M. (2016). Factors associated with the implementation of programs for drug abuse prevention in schools. *Revista de Saúde Pública, 50*(44). <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2016050005819>
- Petras, H., & Sloboda, Z. (2014). An integrated prevention science model: A conceptual foundation for prevention research. In Z. Sloboda & H. Petras (Org.) *Defining prevention science*. (pp. 251-273). Springer US.
- Porzak, R. (2019). *Prevention in School: current situation and futurerespects for prevention in Poland*. You Have a Chance Foundation: Lublin, Poland, 215-222.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Vincus, A., Thorne, J., Rohrbach, L. A., & Simons-Rudolph, A. (2002). The prevalence of effective substance use prevention curricula in US middle schools. *Prevention Science, 3*, 257-265. <https://doi.org/10.1023/A:1020872424136>
- Royse, D., Thyer, B. A., & Padgett, D. K. (2015). *Program evaluation: An introduction to an evidence-based approach*. Cengage Learning.
- Israelashvili, M., & Romano, J. L. (2017). The emergence of prevention science. In M. Israelashvili & J. L. Romano (Eds.), *The Cambridge handbook of international prevention science* (pp. 2–18). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316104453.002>.
- Richter, A., Sjunnestrand, M., Romare Strandh, M., & Hasson, H. (2022). Implementing school-based mental health services: A scoping review of the literature summarizing the factors that affect implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(6), 3489. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063489>
- Sharma, S., Adetoro, O. O., Vidler, M., Drebit, S., Payne, B. A., Akeju, D. O., Dada, O. (2017). A process evaluation plan for assessing a complex community-based maternal health intervention in Ogun State, Nigeria. *BMC Health Services Research, 17*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12913-017-2124-4>.
- Society for Prevention Research (2011). *Standards of knowledge for the science of prevention*. <http://www.preventionresearch.org>.

- Spoth, R., & Greenberg, M. (2011). Impact Challenges in Community Science-with-Practice: Lessons from PROSPER on Transformative Practitioner-Scientist Partnerships and Prevention Infrastructure Development. *American Journal of Community Psychology*, 48(1–2), 106–119. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9417-7>.
- Thomson, A., Harriss, E., Peters-Corbett, A., Koppel, K., & Creswell, C. (2024). Barriers and facilitators of community-based implementation of evidence-based interventions in the UK, for children and young people’s mental health promotion, prevention and treatment: rapid scoping review–ERRATUM. *BJPsych Open*, 10(3), e97. <https://doi.org/10.1192/bjo.2024.715>

Capítulo 3

Programas baseados em habilidades sociais e orientação parental: uma revisão integrativa¹

Maria Estela Martins Silva

Rose Guedes

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.3

Introdução

Em sua obra *Peer Rejection*, Bierman (2004) aponta para o fato de que dificuldades com pares são esperadas e podem ser úteis na aprendizagem da regulação emocional e resolução de conflitos, porém raramente são capazes de desenvolver habilidades sociais em crianças que apresentam problemas crônicos, sendo necessário o treinamento dessas habilidades. Sem nenhuma intervenção, o problema se torna bastante complexo, levando a enfrentamentos por meio de comportamentos negativos, desamparo, ansiedade social. A partir da década de 1990, o avanço nas pesquisas levou à ampliação do foco para incluir aos componentes de treinamento de habilidades sociais, intervenções voltadas para os pais e promoção de competência social baseada na escola.

1 O presente capítulo faz parte da Tese de Doutorado da primeira autora intitulada *Intervenção ampliada baseada nos programas Promove Pais e Promove Crianças sobre o status sociométrico de rejeição em escolares*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do IPUSP.

Biglan et al. (2012), em sua proposta de promoção de ambientes seguros e saudáveis, consideram essencial agir preventivamente, com a definição de programas ampliados de prevenção em que sejam contemplados os sistemas: indivíduo, escola, família e sociedade, assim como Mikami et al. (2005), que enfatizam a importância de não restringir o foco da intervenção a variáveis individuais, e sim contemplar os sistemas que envolvem as crianças em todo seu ambiente próximo: não só a família, mas grupo de pares, escola e comunidade.

As etapas realizadas dentro do desenvolvimento de programas de prevenção seguem um modelo lógico, que se inicia com o mapeamento de necessidades, em que a comunidade esteja envolvida, pois o conhecimento da realidade das pessoas efetivamente afetadas pelos problemas levará à maior relevância do programa. A seguir, são levantados os fatores de risco e proteção relacionados, entendendo os atores, atividades e contextos do sistema que afetam ou são afetados pelo problema.

O planejamento de intervenções é a etapa seguinte, com o desenvolvimento de programas, escolha do método, preparo de materiais e protocolos. A implementação de estudos piloto permite, então, o alinhamento de possíveis dificuldades. A seguir, os programas passam por avaliação de eficácia, realizados por meio de estudos experimentais, em ambientes com maior controle, e por estudos de efetividade, em novos contextos, avaliando sua validade externa. A última etapa é a da difusão, em que os programas com maior evidência de eficácia e efetividade podem ser adotados e implementados em larga escala nas políticas públicas (Murta & Abreu, 2016).

Murta (2007) sintetizou, de forma muito clara, alguns rumos para o desenvolvimento de programas preventivos no Brasil, mediante a consistência de achados na literatura internacional, preconizando que as intervenções ampliadas e universais são as mais adequadas, implementadas de forma mais precoce possível, antes da cronificação de fatores de risco, e que devem ser implementadas com a participação ativa da comunidade para que se sustentem no tempo.

Diante dessas premissas já bem estabelecidas, qual o cenário atual na implementação e avaliação de programas de prevenção à rejeição entre pares e problemas de comportamento? Os estudos nos últimos anos têm levado em consideração a abrangência, precocidade e participação da comunidade na implementação das propostas?

Método

Foi realizada uma revisão de literatura do tipo integrativa no mês de julho de 2020. As bases de dados científicos Lilacs, Scielo, Pubmed e a Biblioteca Cochrane foram consultadas a partir das seguintes palavras-chave: *Rejeição entre pares, Bullying, Habilidades Sociais e Orientação Parental*, e seus correlatos em inglês e em espanhol. A busca se limitou aos artigos escritos em inglês, português e espanhol que atenderam aos critérios de inclusão: população (infância e adolescência) e intervenção, ou variável de interesse (baseada em treinamento de habilidades sociais e/ou orientação parental). Foram critérios de exclusão: intervenções com outras populações (professores, universitários, crianças institucionalizadas, autistas, usuários de drogas) e intervenções específicas para condições alheias ao interesse da pesquisa (musicoterapia, transtornos alimentares, escolha profissional, neuropsicologia, tabagismo, manejo do tempo no controle do estresse).

Fizeram parte da revisão integrativa teses e dissertações na área de programas de prevenção da Universidade de São Paulo no mesmo período. Os estudos foram analisados em relação aos temas nível e abrangência da intervenção, precocidade e sustentabilidade do programa, medido pelo envolvimento da comunidade no planejamento e na execução da intervenção.

Resultados

Foram recuperados 169 artigos, publicados nos anos de 2016 a 2020, e, destes, foram pré-selecionados 43 artigos que tratavam o tema do THS e orientação parental, sendo que dois estudos são da América do Norte (Estados Unidos e México), três da Europa (Reino Unido, Polônia e Dinamarca), um do Uruguai e os demais 37 estudos são brasileiros. Os artigos selecionados descreviam, em sua maioria, estudos correlacionais descritivos (23), seguidos de estudos de meta-análise (4), pesquisas experimentais e quase-experimentais com grupo controle (4), relatos de experiência (3), estudos com medidas de pré-teste e pós-teste com e sem seguimento, porém sem grupo controle (3), estudos de validação de instrumentos (2) e revisões (sistemática=1 e narrativa=3). Em razão de limitação de espaço, não serão discutidas, neste capítulo, as revisões narrativas e estudos de validação de instrumentos.

A discussão dos resultados será apresentada na seguinte ordem: a) os resultados da revisão sistemática de Abreu e Murta (2016), que estabelece

o panorama da produção brasileira em prevenção de saúde mental; b) resultados das quatro meta-análises, que contemplam, juntas, um universo de quase 16.000 pessoas ao redor do mundo submetidas a algum tipo de intervenção de THS ou orientação parental para problemas de comportamento e rejeição entre pares, relacionando-os, quando possível, aos critérios de análise do presente estudo; c) resultados dos 10 estudos que descrevem ou avaliam intervenções ou programas de prevenção, em relação às categorias: nível de intervenção, abrangência de contextos, precocidade de intervenção e envolvimento da comunidade no desenvolvimento da proposta interventiva; e d) resultados dos estudos correlacionais.

A revisão realizada por Abreu e Murta (2016) encontrou que a expressiva maioria das pesquisas de prevenção em saúde mental brasileiras, até 2012, concentrava-se em estudos teóricos (oito vezes mais estudos teóricos que aplicados) e situados nas etapas iniciais de desenvolvimento e implementação de programas de prevenção, sendo que uma pequena parte se dedicava à avaliação de eficácia e efetividades dos programas e nenhum estudo versava sobre a difusão destes em larga escala ou em políticas públicas. Não há informação na revisão sobre a abrangência, precocidade ou envolvimento da comunidade no desenvolvimento dos programas, mas os autores concluem que poucas pesquisas têm se ocupado de prevenção primária, e, por conseguinte, à precocidade da intervenção (Abreu & Murta, 2016).

Assim como no estudo de Abreu e Murta (2016), a maioria dos estudos selecionados neste capítulo, excluindo-se as meta-análises, são teóricos ou localizam-se nas etapas iniciais do ciclo de pesquisa de prevenção (82%), sendo estudos correlacionais para levantamento de necessidades e determinação de fatores de risco e proteção.

A respeito dos estudos que versam sobre habilidades sociais educativas, encontramos a meta-análise realizada por Barlow et al. (2016), que pretendia estabelecer se os programas parentais baseados em grupo são eficazes para melhorar o ajuste emocional e comportamental de crianças pequenas (idade máxima de três anos e 11 meses), e avaliar se os programas parentais são eficazes na prevenção primária de problemas emocionais e comportamentais. A pesquisa incluiu 24 estudos desenvolvidos nos EUA, Reino Unido, Canadá, Austrália, México e Peru, de Ensaio Clínico Randomizado (ECRs) e quase-ECRs de programas parentais baseados em grupo. Os resultados forneceram apoio para o uso de programas parentais baseados em grupo para melhorar a

regulação emocional e comportamental geral de crianças pequenas no curto prazo, mas indicam a necessidade de mais pesquisas sobre o papel que esses programas podem desempenhar na prevenção primária, pois os resultados foram mais sensíveis nos estudos de prevenção secundária (participantes em situação de risco ou indicados). Visto que grande parte da avaliação das intervenções foi realizada por inventários de autorrelato e escalas preenchidas pelos pais a respeito de mudanças comportamentais no pós-teste, parece compreensível a dificuldade de mensurar efeitos na condição de prevenção primária, em que não havia problemas já instalados, e a necessidade de estudos a longo prazo, que confirmem a superioridade dos efeitos da intervenção precoce.

Storebo et al. (2019) avaliaram os efeitos do treinamento de habilidades sociais em crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por meio de uma meta-análise com ensaios clínicos randomizados. Foram avaliados 25 ensaios, totalizando 2.690 participantes com idade entre 5 a 18 anos, e os conteúdos das intervenções de habilidades sociais foram considerados comparáveis e baseados em um modelo cognitivo-comportamental. A maioria dos estudos comparou o treinamento de habilidades sociais da criança ou o treinamento dos pais, combinado com medicação versus medicação sozinha.

Algumas das intervenções experimentais também incluíram consultas com professores. Em mais da metade dos estudos, havia alto risco de viés e não houve nenhum estudo duplo cego. Foram encontradas evidências a favor do treinamento de habilidades sociais nos sintomas principais de TDAH avaliados pelo professor no final do tratamento, mas, segundo Storebo et al. (2019), o achado é questionável devido à falta de suporte das análises de sensibilidade, alto risco de viés, falta de significância clínica e alta heterogeneidade. Visto que o recorte do estudo era o tratamento do TDAH, o THS não foi aplicado em nível primário de prevenção, e, em 17 ensaios, os participantes apresentavam várias comorbidades.

Valentine et al. (2019) avaliaram a eficácia do programa Families and Schools Together (Fast), programa que foi desenvolvido para melhorar a relação família-escola, enfrentando problemas como pobreza, doenças mentais e abuso de substâncias. Foram criadas cinco versões diferentes do Fast para famílias de crianças em diferentes idades. Foram incluídos no estudo 10 ensaios clínicos randomizados (ECRs) e quase-ECRs realizados nos EUA e Reino Unido, examinando os efeitos do Fast nos resultados para crianças e

suas famílias. As crianças eram jovens, entre 5 a 9 anos de idade; e o Fast geralmente era realizado nas escolas após o horário letivo. Os autores consideram a certeza da evidência nos estudos incluídos como moderada ou baixa para os principais resultados da revisão. Participaram mais de 9.000 crianças e suas famílias em pelo menos uma meta-análise.

Quatro estudos, envolvendo 6.276 crianças, avaliaram o desempenho escolar infantil no acompanhamento de longo prazo. Apesar de vários dados favoráveis, os autores afirmam que os resultados dificilmente sustentam a afirmação de que o programa Fast está associado a resultados positivos a longo prazo, com falta de resultados primários do desempenho escolar da criança, abuso de substâncias pelos pais ou estresse dos pais, e em virtude de limitações na avaliação dos resultados que não incluiu todas as famílias participantes, além de possível viés no recrutamento.

Com respeito aos critérios de abrangência e nível de prevenção, o Fast se dirige a populações com múltiplos fatores de risco de privação, em nível de prevenção primária e secundária, e valoriza a precocidade da intervenção, contemplando crianças entre 5 e 9 anos. Quanto à participação da comunidade, o programa prevê adaptação de suas ações na realidade local, participação de profissionais de saúde e outros serviços de saúde mental, atendendo ao critério de sustentabilidade do programa.

Com relação aos estudos que investigaram habilidades sociais no contexto escolar, Silva et al. (2018) realizaram revisão de literatura com meta-análise, verificando se intervenções em habilidades sociais reduzem a vitimização e/ou agressão por bullying em crianças e adolescentes (nível de prevenção secundário). Os resultados indicaram efeitos das intervenções em habilidades sociais na redução de agressão e vitimização, porém em níveis não significativos. Os autores concluem que as intervenções em habilidades sociais podem ser mais eficazes se desenvolvidas em conjunto com outras que envolvam também a variedade de situações, contextos e sujeitos implicados no bullying, como equipe escolar e família. Dessa forma, os autores reafirmam a importância de intervenções ampliadas, com participação da comunidade, sem menção à precocidade das intervenções.

Das quatro meta-análises descritas, três investigaram programas de intervenção ampliadas, envolvendo pais e/ou professores (Barlow et al., 2016; Storebo et al., 2019; Valentine et al., 2019), na maioria dos casos, em nível de

prevenção indicada. O estudo de Barlow et al. (2016) valoriza a precocidade das intervenções, mas enfatiza a dificuldade de avaliação dos resultados a longo prazo na ausência de estudos longitudinais. Apenas a meta-análise de Silva et al. (2018) envolvia exclusivamente as crianças e adolescentes nas intervenções. Dentre os seis estudos que Silva et al. (2018) analisou, de diversos países, apenas um poderia ser classificado como nível de prevenção universal, por envolver agressores, vítimas e não vítimas de bullying.

Nível de intervenção e abrangência de contextos

Entre os demais dez estudos selecionados, apenas um relata intervenção dirigida aos pais e professores, além das crianças (Ferreira, Carvalho & Senem, 2016), e um estudo dirigido exclusivamente aos pais, com objetivo de afetar problemas de comportamento infantil indiretamente (de Carvalho Kanamota, Bolsoni-Silva & Kanamota, 2017).

Ferreira, Carvalho e Senem (2016) relataram as ações de um projeto de intervenção em THS, com 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e seus professores. Foram realizados 10 encontros sistematizados sobre habilidades sociais, com duração média de 50 minutos, e concluiu-se que o projeto possibilitou reflexões e mudanças de comportamento por parte dos participantes, favorecendo o desenvolvimento saudável e contribuindo na competência acadêmica.

De Carvalho Kanamota, Bolsoni-Silva e Kanamota (2017) avaliaram efeitos do programa Promove-Pais aplicado a três cuidadoras de adolescentes com problemas de comportamento. Foi utilizado o delineamento quase experimental de caso único, com pré e pós-teste e seguimento. Foram utilizados, como instrumentos de avaliação, o Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P) e o *Child Behavior Checklist* (CBCL), versão para pais. Os resultados mostraram ganhos terapêuticos em todos os participantes ao final da intervenção e na avaliação de seguimento, com aumento das habilidades educativas parentais, redução das práticas negativas e dos problemas de comportamento dos adolescentes.

Os demais oito estudos apresentam intervenções realizadas exclusivamente com as crianças, sendo pais e professores apenas informantes nas avaliações de pré e pós-teste (de Carvalho Kanamota, Bolsoni-Silva & Kanamota, 2017; Falcão, 2020; Falcão et al., 2016; Ferreira, Carvalho & Senem,

2016; Fonseca, Medeiros & Cavalcante, 2016; Ignachewsk et al., 2019; Miott, Polesello & Nazar, 2020; Pasche et al., 2019; Souza, Soares, & Freitas, 2019).

Precocidade da intervenção

Quatro estudos analisados aplicaram intervenção tardiamente, em crianças maiores de 10 anos, com média de 12,7 anos (de Carvalho Kanamota, Bolsoni-Silva & Kanamota, 2017; Ferreira, Carvalho & Senem, 2016; Miott, Polesello & Nazar, 2020; Souza, Soares, & Freitas, 2019). Cinco estudos aplicaram a intervenção em crianças menores de 10 anos, sendo que a média de idade foi de 6,9 anos (Falcão, 2020; Falcão, Bolsoni-Silva, Magri & Moretto, 2016; Fonseca, Medeiros & Cavalcante, 2016; Ignachewsk et al., 2019 e Pasche et al., 2019). Esses trabalhos estão descritos a seguir.

Os estudos brasileiros de Falcão et al. (2016) e Falcão (2020) são experimentais e avaliaram um mesmo programa pautado no Treinamento de Habilidades Sociais, chamado de Programa Promove Crianças. Faz parte do Programa a aplicação de alguns instrumentos de coleta de dados antes de seu início, para adequação dos objetivos individuais dos participantes. Os participantes foram sete crianças com idade entre 7 e 9 anos que cursavam o segundo ano do Ensino Fundamental. Todas apresentavam problemas de comportamento em nível clínico segundo os instrumentos *Child Behavior Checklist* (CBCL) e *Teachers Report Form* (TRF), respondidos por pais e professores, respectivamente. Os problemas de comportamento mantiveram-se em baixa frequência, durante toda a intervenção, e as habilidades aumentaram de frequência, com diferença estatística significativa para os problemas externalizantes.

Em sua tese de doutoramento, Falcão (2020) avaliou os efeitos do Promove-Crianças com delineamento experimental de grupo, com grupo experimental e grupo controle (Estudos 1, 2 e 3) e delineamento de sujeito como controle dele mesmo (Estudo 4) em uma amostra de 41 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental com diagnóstico clínico, em comorbidade, para problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e totais, de acordo com relatos de mães/pais e de professores. Como resultado, as crianças apresentaram menores frequências de problemas de comportamento após a intervenção, tanto do ponto de vista dos pais como dos professores, bem como diminuição de práticas negativas e aumento de práticas positivas dos adultos.

Ignachewsk et al. (2019) avaliaram os efeitos de um programa de intervenção precoce chamado de Método Friends, que busca desenvolver habilidades socioemocionais e resiliência em crianças. O estudo brasileiro avaliou os efeitos do programa em uma amostra de 10 crianças com idade entre 6 e 7 anos. Foram realizados 12 encontros com as crianças e três encontros com os seus pais, e os resultados foram aferidos pelo instrumento *Strengths and Difficulties Questionnaires* – SDQ (versão em português), indicando que a intervenção reduziu dificuldades com hiperatividade, sintomas emocionais e problemas de conduta, sendo que os resultados se mantiveram na avaliação de seguimento, dois meses após o término do programa.

Fonseca, Medeiros e Cavalcanti (2016) relataram experiência em uma escola da rede privada com o desenvolvimento do projeto Habilidades Sociais da Criança que facilitam o desenvolvimento de amizade e de cidadania em alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi percebido como significativo o desenvolvimento da prevenção de conflitos e exercício de convivência coletiva.

Pasche et al. (2019) relataram uma intervenção baseada no Treinamento de Habilidades Sociais (THS) realizado com dez crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Sul do Brasil. Os resultados demonstraram algumas mudanças positivas de comportamento, como o estabelecimento de regras organizadas pelos próprios alunos para um bom convívio, o aprendizado de técnicas de relaxamento e o aprimoramento de habilidades sociais desenvolvidas ao longo das atividades.

Envolvimento da comunidade no desenvolvimento de programas

Apesar da afirmação de Murta (2007) de que há premissas já bem estabelecidas no que diz respeito à importância da sustentabilidade dos programas, garantida pelo envolvimento da comunidade no desenvolvimento das intervenções, não ficou evidente essa preocupação nas pesquisas recuperadas. Os estudos de meta-análise e a revisão consultada não trazem a informação explicitada nas categorias de análise, e na amostra dos demais dez estudos de intervenção; apenas Ferreira, Carvalho & Senem (2016) e Fonseca, Medeiros e Cavalcanti (2016) mencionam claramente a participação da comunidade no planejamento e execução da intervenção. Ambos são relatos de experiência, sem compromisso maior com o rigor científico na avaliação dos resultados.

Um dos relatos descreve o levantamento de necessidades da comunidade e o envolvimento de professores na elaboração e adaptação de atividades à necessidade das turmas (Fonseca, Medeiros & Cavalcanti, 2016). Ferreira, Carvalho e Senem (2016) descrevem o levantamento de necessidade e envolvimento da comunidade escolar na realização da intervenção, também realizada em contexto de estágio de psicologia escolar.

Miott, Polesello e Nazar (2020) investigaram o efeito do programa Promove Crianças em uma pesquisa com delineamento pré e pós-intervenção, com sete participantes que tinham idade entre 9 e 12 anos, estudantes de escolas públicas no Paraná. Observou-se a diminuição no escore de problemas de comportamento da maioria dos participantes no pós-teste em relação ao pré-teste. O Programa Promove Crianças é estruturado e conta com manual das atividades a serem desenvolvidas, ou seja, sua adaptação ao contexto é possível dentro de alguns limites, pautado em técnicas comportamentais de modelação e modelagem, com role-play e atividades lúdicas para treinar habilidades específicas exigidas pelo contexto da criança.

Souza, Soares e Freitas (2019) avaliaram a efetividade de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para escolares do quinto ano do Ensino Fundamental I. A amostra foi composta por 51 estudantes com 10,4 anos de idade em média, alunos de uma escola municipal no Rio de Janeiro. Foi observada a melhora nas dimensões de habilidades sociais, problemas comportamentais e desempenho acadêmico, da maioria dos alunos. Entretanto, alguns estudantes obtiveram escores que indicaram mudanças negativas clinicamente significativas, com diminuição clinicamente significativa nas habilidades sociais, e alguns participantes apresentaram um aumento clinicamente significativo nos escores de Problemas de Comportamentos Externalizantes (n=6), Hiperatividade (n=8) e desempenho acadêmico (n=4).

Os autores avaliam que aspectos pessoais (quadros graves de problemas de comportamento) e contextuais (região de vulnerabilidade social e violência) podem atuar como obstáculos para alguns participantes se beneficiarem com o THS. Nesse caso, o envolvimento da comunidade para avaliação de necessidades e adaptação do programa possivelmente beneficiaria também aos participantes mais refratários à intervenção padrão.

Análise das premissas de intervenção ampliada, precocidade e sustentabilidade nos estudos correlacionais

Escopo da intervenção

Quanto ao escopo da intervenção, cinco estudos de correlação confirmaram que as habilidades parentais são importantes como fator de risco ou proteção para problemas de comportamento das crianças: Freitas e Alvarenga (2016); Kielan et al. (2018); Bolsoni-Silva e Loureiro (2019); Bolsoni-Silva et al. (2019) e Capano Bosch et al. (2016)

Freitas e Alvarenga (2016) avaliaram a relação entre as habilidades sociais e práticas educativas negativas paternas e os problemas externalizantes na infância. Participaram do estudo 33 pais de crianças entre 6 e 9 anos, e os resultados revelaram correlações positivas entre as práticas negativas paternas e os problemas externalizantes.

Kielan et al. (2018) identificaram a opinião de adolescentes de 16 a 19 anos de escolas públicas de Varsóvia, sobre os fatores de risco de suicídio. Foram entrevistados 1.439 jovens, sendo 821 meninas (57,1%) e 592 meninos (41,1%). Os principais fatores de risco para cometer suicídio, segundo os participantes, é a falta de compreensão dos pais, os conflitos entre pares e o fato de ser rejeitado por pessoas próximas e importantes.

Bolsoni-Silva e Loureiro (2019) realizaram um estudo correlacional sobre déficits de habilidades sociais e problemas de comportamento em relação a aspectos sociodemográficos, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e indicadores de depressão materna, com 151 mães de crianças escolares e pré-escolares entre 2 e 11 anos de idade. Constatou-se a relação entre habilidades sociais educativas parentais e recursos ambientais para médias mais elevadas de crianças sem problemas de habilidades sociais. Crianças com déficits de habilidades sociais tiveram mais problemas comportamentais e suas mães apresentaram mais indicadores de depressão e relataram usar mais práticas negativas. Em relação às variáveis sociodemográficas, verificou-se que a maioria do grupo com uma pontuação elevada de habilidades sociais tinha pais que eram casados ou em relacionamentos estáveis e com rendimentos mais elevados. Os resultados indicaram que práticas parentais positivas influenciam habilidades sociais, e que o gênero (meninos) influenciava os problemas de comportamento.

No mesmo ano, Bolsoni-Silva et al. (2019) publicaram outra pesquisa com delineamento de caso controle, com uma amostra de 36 mães de meninos, sendo 18 com problemas de comportamento do tipo externalizante e internalizante, e 18 mães de meninos sem problemas de comportamento (controle), para verificar a correlação entre práticas parentais, recursos ambientais e o comportamento das crianças. Verificou-se que, no grupo controle, há correlação entre práticas parentais positivas e comportamentos habilidosos socialmente, e também entre práticas parentais negativas e comportamentos problemáticos. No grupo clínico, havia maior número de práticas negativas e menor habilidade social das crianças, porém não foi encontrada correlação entre as práticas educativas e o comportamento das crianças nesse grupo, indicando uma possível inconsistência no uso das práticas educativas.

Em relação à percepção que os pais têm a respeito de suas próprias habilidades e estilos parentais, Capano Bosch et al. (2016) realizaram um estudo com 85 famílias de adolescentes de 12 anos, e encontraram discrepância entre a avaliação dos pais e dos filhos, sendo que os pais e mães se consideravam mais democráticos em sua própria avaliação do que na avaliação de seus filhos, e pais com mais tempo de estudo se mostraram mais autoritários ou negligentes.

Alguns programas e pesquisas analisadas denotam a preocupação em ampliar a investigação para variáveis presentes no contexto escolar, além do familiar, com o objetivo de maximizar o alcance dos resultados (Melo, Alckmin-Carvalho & Rafihi-Ferreira, 2017; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Vaz, Figueiredo & e Motta, 2020).

Melo, Alckmin-Carvalho e Rafihi-Ferreira (2017) avaliaram a ocorrência de bullying em uma escola pública brasileira e compararam os problemas de comportamento relatados por vítimas ao informado por seus professores. Foi identificado que 19,4% dos 154 participantes eram alvos de bullying, sendo 80% deles meninos. Foram observados mais problemas de internalização do que os reportados pelos professores.

O estudo de Bolsoni-Silva e Mariano (2018) teve por objetivo identificar associações e predições entre variáveis referentes a habilidades socioeducativas, práticas educativas negativas, problemas de comportamento e habilidades sociais de alunos diferenciados por escolaridade, indicadores clínicos de problemas de comportamento e gênero. Participaram do estudo 283 crianças e seus professores de escolas públicas, que responderam a questionários

e participaram de uma entrevista semiestruturada. A conclusão foi que os professores podem ser um fator protetor para o desenvolvimento das crianças, mas, para que isso aconteça, é necessário que haja planejamento.

Vaz, Figueiredo e Motta (2020) realizaram estudo correlacional com 38 crianças pré-escolares, seus pais e professores, para investigar a percepção de pais e professores com relação a problemas de comportamento, habilidades sociais e ansiedade. O estudo indicou que há divergência na percepção de pais e professores, sendo que os pais relatam mais déficits e problemas de comportamentos que os professores das crianças. Indicou ainda para uma interdependência entre os fatores ansiedade, problemas de comportamento e déficit de habilidades sociais.

A premissa de precocidade da intervenção

Quanto à precocidade da intervenção, o estudo de Grol e Andretta (2016), realizado no interior do Rio Grande do Sul com 100 crianças entre 7 e 14 anos, indicou que as crianças podem desenvolver naturalmente habilidades sociais com o decorrer do tempo, sendo que crianças com dez anos apresentaram significativamente maior habilidade social do que as crianças com 7 anos. Silva e Cavalcante (2017) encontraram resultados semelhantes em crianças de 6 a 8 anos em comparação a crianças de 9 a 12 anos. Esses achados são controversos no tocante à proposta de intervenção precoce, pois pode sugerir que o THS seja desnecessário como prevenção universal ou que a inabilidade social tenha remissão espontânea no tempo. Bierman (2004) afirma que, na ausência de intervenção, o problema se torna mais complexo, levando a enfrentamentos por meio de comportamentos negativos, desamparo e ansiedade social.

Terroso et al. (2016) verificaram a associação entre o envolvimento em bullying, tanto na forma de vítima quanto como agressor, e o repertório de habilidades sociais (HS). A amostra foi composta por 487 adolescentes selecionados de escolas públicas e privadas do Sul do Brasil. Concluiu-se que um baixo repertório de HS encontra-se associado ao envolvimento em bullying, tanto como vítima quanto como agressor. Nesse sentido, o THS parece ser viável para prevenção de envolvimento em bullying, podendo ser realizado antes do aparecimento do problema.

Fernandes (2018) realizou um estudo descritivo com 311 alunos de escolas públicas brasileiras e encontrou correlação entre melhores índices de

habilidade social e melhor desempenho acadêmico ao final do Ensino Fundamental, bem como maior percepção de apoio dos professores. Por outro lado, Crepaldi et al. (2017), em seu estudo com 157 crianças e seus professores do 1º ano do Ensino Fundamental, encontrou correlação entre maior estresse em crianças com menor habilidade social, e outros estudos também verificaram a correlação entre ansiedade social infantil, o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento (Freitas, Porfírio & Buarque, 2018; Correia-Zanini, Marturano & Fontaine, 2016). Esses resultados também poderiam sugerir a realização de THS antes das demandas escolares se tornarem mais complexas e ansiógenas.

França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2017) investigaram a relação entre habilidades sociais e bem-estar subjetivo associadas aos domínios de dotação (inteligência geral, criatividade, socioafetivo e sensorio-motor) em 269 crianças dotadas e talentosas, de ambos os sexos, entre 8 e 12 anos, e encontraram que um repertório elaborado de habilidades sociais se associa à percepção de maior bem-estar subjetivo, podendo inclusive predizê-lo.

Estudos correlacionais e a sustentabilidade de programas de prevenção em variados contextos

Alguns estudos correlacionais que investigaram as habilidades sociais de crianças com problemas de difícil manejo, como uso problemático de internet (os autores usam o termo dependência de internet – DI), crianças institucionalizadas e crianças em conflito com a lei, podem nos levar a pensar sobre a importância das variáveis contextuais como dificultadores do desenvolvimento de HS (Terroso & Argimon, 2016; Guerra & Del Prette, 2018; Guerra & Del Prette, 2020).

Terroso e Argimon (2016) verificaram a associação entre as habilidades sociais (HS) e a dependência de internet (DI), a associação entre variáveis sociodemográficas e HS, assim como constataram variáveis predictoras da DI, em uma amostra composta por 482 escolares selecionados aleatoriamente. Os resultados indicaram que os adolescentes dependentes de internet tinham maior dificuldade em manifestar comportamentos socialmente habilidosos em relação ao escore total de HS e às classes: autocontrole, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. Também foi constatado que ter um menor repertório total de HS aumenta as chances de o jovem ter DI.

Guerra e Del Prette (2018) analisaram possíveis relações entre o repertório de habilidades sociais educativas dos cuidadores e as habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças em situação de acolhimento institucional. Participaram 36 crianças, de 6 a 12 anos, bem como 19 cuidadores responsáveis como respondentes de inventários de avaliação. A amostra de crianças apresentou escores abaixo da média para habilidades sociais e acima da média para problemas de comportamento; a de cuidadores apresentou escores medianos para habilidades sociais e abaixo da média para habilidades sociais educativas.

Dois anos depois, Guerra e Del Prette (2020) caracterizaram o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças em situação de acolhimento institucional, que foi comparada à média normativa brasileira. Participaram 36 crianças, ambos os gêneros, na faixa etária de 6 a 12 anos, e 19 cuidadores, como avaliadores do repertório das crianças. Os resultados mostraram que as crianças tinham escores significativamente abaixo da norma em habilidades sociais e repertório altamente comprometido em problemas de comportamento, sendo mais frequentes os do tipo externalizantes. Os autores discutiram a importância e urgência de intervenções voltadas para a promoção de habilidades sociais das crianças institucionalizadas para prevenir e superar problemas em seu desenvolvimento.

Em se tratando da prática de atos infracionais, Visioli et al. (2018) afirmaram que a relação entre déficits de HS e problemas de comportamento não é clara. Em seu estudo realizado com 52 adolescentes infratores, a amostra apresentou bom repertório de HS, à exceção de civilidade, assertividade e desenvoltura social, indicando que nem todos os infratores apresentam déficits em habilidades sociais.

Os demais nove estudos analisados versam sobre algumas variáveis individuais e contextuais específicas em sua relação com as habilidades sociais e, por isso, são apresentados neste ponto, uma vez que características idiossincráticas de grupos e contextos corroboram para a defesa do planejamento dos programas pautar-se em avaliações de necessidades e intervenções em que a comunidade possa participar e garantir sua permanência, mediante a relevância da intervenção.

Simões e de Castro (2018) compararam e correlacionaram as características da personalidade, do autoconceito e das habilidades sociais de 90

crianças de 8 a 10 anos. Observou-se que crianças com valor de sociabilidade e assertividade elevadas tendem a apontar psicoticismo rebaixado.

Benatti e Souza (2017) investigaram se as habilidades sociais poderiam funcionar como uma variável moderadora na relação entre provocação entre pares e autoconceito. 48 meninas, entre 9 e 10 anos de idade, foram avaliadas, e os resultados sugerem uma tendência a um efeito moderador do nível de socialização. Os participantes que foram classificados como mais sociáveis pareciam sofrer menos com os efeitos negativos da provocação dos pares.

Silva et al. (2019) realizaram estudo com 408 alunos do 6º ano de seis escolas públicas do interior de São Paulo, e os resultados mostraram que as vítimas de bullying do sexo masculino experimentaram rejeição significativamente mais frequente pelos colegas, e as vítimas de bullying do sexo feminino tinham significativamente menos amigos.

Discussão

Na revisão realizada por Abreu e Murta (2016), não há informação sobre a abrangência, precocidade ou envolvimento da comunidade no desenvolvimento dos programas, mas os autores concluem que poucas pesquisas têm se ocupado de prevenção primária, o que pode levar à ausência na precocidade da intervenção (Abreu & Murta, 2016).

Quanto a Barlow (2016), a precocidade da intervenção foi a característica distintiva do estudo, e evidenciou a dificuldade de mensurar efeitos na condição de prevenção primária, em que não são detectados problemas a serem eliminados, e a necessidade de estudos a longo prazo, que confirmem a superioridade dos efeitos da intervenção precoce.

Storebo et al. (2019) compilaram estudos em condição de tratamento, e com grande heterogeneidade (com relação à idade, comorbidades e intervenções, individuais e ampliadas), o que dificulta a interpretação dos resultados e classificação quanto aos critérios de abrangência, precocidade e sustentabilidade, mas certamente não foi aplicado em nível primário de prevenção, e, na maior parte dos ensaios, os participantes apresentavam várias comorbidades.

O Programa Fast, avaliado na meta-análise de Valentine et al. (2019), foi a intervenção que melhor atendeu às premissas propostas: com respeito aos critérios de abrangência e nível de prevenção, o Fast se dirige a populações com

múltiplos fatores de risco de privação, em nível de prevenção primária e secundária, e valoriza a precocidade da intervenção, contemplando crianças entre 5 e 9 anos. Quanto à participação da comunidade, o programa prevê adaptação de suas ações na realidade local, participação de profissionais de saúde e outros serviços de saúde mental, atendendo ao critério de sustentabilidade do programa.

A meta-análise de Silva et al. (2018) concluiu que as intervenções em habilidades sociais poderiam ser mais eficazes se envolvessem outros atores, como equipe escolar e família. Dessa forma, os autores reafirmam a importância de intervenções ampliadas, com participação da comunidade, sem menção, entretanto, à precocidade das intervenções.

Das quatro meta-análises descritas, três investigaram programas de intervenção ampliadas, envolvendo pais e/ou professores (Barlow et al., 2016; Storebo et al., 2019; Valentine et al., 2019), o que atende ao critério de ampliação da intervenção, mas praticamente todos os estudos estão no nível de prevenção indicada. Dentre os seis estudos que Silva et al. (2018) analisou, de diversos países, apenas um poderia ser classificado como nível de prevenção universal, por envolver agressores, vítimas e não vítimas de bullying.

Dentre os dez estudos que descreviam e avaliavam intervenções, 80% era destinado exclusivamente às crianças, o que denota que as intervenções ampliadas e universais, propostas pelas premissas dos consistentes achados da pesquisa em prevenção, ainda estão longe de se tornar uma realidade, ao menos nos estudos brasileiros, que foram maioria na atual revisão.

O fato de a metade dos estudos analisados aplicarem a intervenção em crianças menores de 10 anos, sendo que a média de idade foi de 6,9 anos (Falcão, 2020; Falcão, Bolsoni-Silva, Magri & Moretto, 2016; Fonseca, Medeiros & Cavalcante, 2016; Ignachewsk et al., 2019; Pasche et al., 2019), pode indicar certo interesse em realizar intervenções de forma precoce, não deixando, todavia, de propor o tratamento para contextos em que os problemas já estão presentes.

Possivelmente as intervenções em grupos ou turmas inteiras, que valorizem maior interação entre pares de diferentes repertórios comportamentais, possa ser proveitosa para que as crianças sirvam de modelo umas às outras e tenham oportunidade de interação positiva, desestigmatizando as crianças rejeitadas, conforme propôs Mikami et al. (2005). Entretanto, praticamente todos os estudos envolveram prevenção indicada e não universal, ficando evidente

que os pesquisadores não estão priorizando as intervenções em nível universal de prevenção primária. É compreensível que haja dificuldades de aplicação da intervenção em grupos muito heterogêneos, mas essa heterogeneidade pode ser benéfica, como se afirmou. Outro fator dificultador poderia ser o custo maior para organização e aplicação universal em uma escola ou comunidade, o que precisa ser enfrentado e discutido para encontrar soluções viáveis.

O grande número de contextos e características individuais e culturais descritas nos estudos reforça a importância da construção de intervenções de forma conjunta com a comunidade (tema praticamente inexistente, ou ao menos não mencionado nas pesquisas), pois o conhecimento dos atores, atividades e contextos do sistema, que afetam ou são afetados pelo problema, levará à maior relevância e sustentabilidade do programa a longo prazo.

Referências

- Abreu, S.; Murta, S. G. (2016) O estado da arte da pesquisa em prevenção em saúde mental no Brasil: uma revisão sistemática. *Interação em Psicologia*, 20(1), 101-111. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1021006>
- Barlow, J.; Bergman, H.; Kornør, H.; Wei, Y.; & Bennett, C. (2016). Group based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in young children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12535483/>
- Benatti, L. A.; & Souza, D. H. (2017). Eu sou o que me dizem que sou? Zombaria, Habilidades Sociais e Autoconceito. *Estud. pesqui. psicol.*, 17(1), 85-102. <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451855912006.pdf>
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies. *Guilford Press*.
- Biglan, A. Flay; B. R.; Embry, D. D.; & Sandler, I. N. (2012) The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67(4), 257. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22583340/>
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S. R. (2019). Práticas Parentais: Conjugalidade, Depressão Materna, Comportamento das Crianças e Variáveis Demográficas. *Psico-USF*, 24(1), 69-78. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/t69s8zxdfrSLvkcfszHvrMB/>
- Bolsoni-Silva, A. T., Oliveira, J. E. B., & Loureiro, S. R. (2019). Validação do Roteiro de Entrevista de Práticas Educativas para Professores (RE-HSE-Pr). *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 76-85. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n1/v9n1a08.pdf>

- Capano Bosch, A.; Gonzales Tornaria, M. L.; & Massonnier, N. (2016) Estilos relacionais parentais: estudio con adolescentes y sus padres. *Rev. psicol.*, 34(2), 413-444. <https://psycnet.apa.org/record/2016-45232-008>
- Correia-Zanini, M. R. G.; Marturano, E. M.; & Fontaine, A. M. G. V. (2016) Adaptação à escola de ensino fundamental: indicadores e condições associadas. *Arq. bras. psicol.*, 68(1), 19-34. <https://psycnet.apa.org/record/2019-01212-007>
- Crepaldi, E. T. dos S.; Correia-Zanini, M. R. G. & Marturano, E. M. (2017) No limiar do ensino fundamental: estresse, competência e ajustamento em alunos do 1º ano. *Temas psicol.*, 25(2), 503-515. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v25n2/v25n2a06.pdf>
- De Carvalho Kanamota, P. F.; Bolsoni-Silva, A. T.; & Kanamota, J. S. V. (2017). Efeitos do programa promove-pais, uma terapia comportamental aplicada a cuidadoras de adolescentes com problemas de comportamento. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 25(2), 197-214. <https://www.redalyc.org/journal/2745/274551146004/html/>
- Falcão, A. P. et al. (2016). PROMOVE-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. *Estud. pesqui. psicol.*, 16(2), 590-612. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v16n2/n16a16.pdf>
- Falcão, A. P. (2020). Efeitos do Promove-crianças na escola e na família. [Tese de doutorado], Faculdade de Ciências, Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/a82d3fdd-8a93-4651-8d13-dd45c924d85d/full>
- Fernandes, L. de M. et al. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas psicol.*, 26(1), 215-228. <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/NNG6FSkQkz6LBsBM-84DK4Cn/>
- Ferreira, F. R.; Carvalho, M. A. G. de.; & Senem, C. J.(2016) Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. *Constr. psicopedag.*, 24(25), 84-98. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-69542016000100007&lng=pt
- Fonseca, T. S.; Medeiros, C. M. L. D.; & Cavalcante, A. C. S. (2016). Habilidades sociais de amizade e civilidade no contexto escolar. *Est. Inter. Psicol.*, 7(2), 147- 156. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a09.pdf>
- França-Freitas, M. L. P.; Del Prette, A.; & Del Prette, Z. A. P. (2017) Dotação, habilidades sociais e bem-estar subjetivo. *Arq. bras. psicol.*, 69(3), 133-149. <https://psycnet.apa.org/record/2015-11460-006>
- Freitas, L. M. A.; & Alvarenga, P. (2016) Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. *Psic.*, 47(4), 279-287. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psico/v47n4/04.pdf>

- Freitas, L. C.; Porfírio, J. C. C.; & Buarque, C. N. L. (2018) Indicadores de ansiedade social infantil e suas relações com habilidades sociais e problemas de comportamento. *Psicol. pesq.*, 12(2), 109-118. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v12n2/12.pdf>
- Grol, L. dos S. V.; & Andretta, I. (2016) Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em crianças com idade escolar: um estudo descritivo. *Temas psicol.*, 24(3), 1129-1138. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n3/v24n3a17.pdf>
- Guerra, L. & Del Prette, Z. P. (2018) Habilidades sociais educativas de cuidadores de crianças institucionalizadas. *Arg. bras. psicol.*, 70(3), 98-112. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300008
- Guerra, L. & Del Prette, Z. P. (2020). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças sob Acolhimento Institucional. *Psico-USF*, 25(2), 273-284. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/MYrjHBjKhw4JTZCg7bftfCb/?format=pdf>
- Ignachewsk, C. L. et al. (2019) Capacidades e dificuldades socioemocionais de crianças antes e após a participação no método FRIENDS. *Rev. Psicol. Saúde*, 11, 3, 111-123. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-2177-093X2019000300008
- Kielan, A.; Cieślak, I.; Skonieczna, J.; Olejniczak, D.; Jabłkowska-Górecka, K.; Panczyk, M.; Gotlib, J.; Walewska-Zielecka, B. (2018) Analysis of the opinions of adolescents on the risk factors of suicide. *Psychiatr Pol.*, 52(4), 697-705. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30368539/>
- Mariano, M.; & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Social interactions between teachers and students: A study addressing associations and predictions. *Paidéia*, 28. <https://pdfs.semanticscholar.org/5b17/79b071425c80bc350b5b2a94eb112bbc5e5d.pdf>
- Melo, M H S; Alckmin-Carvalho, F; & Rafihi-Ferreira, R. E. (2017). Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: brazilian findings. *Psico*, 48(1), p. 31-39. <https://psycnet.apa.org/record/2017-22380-004>
- Mikami, A. Y.; Boucher, M. A.; Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26(1), 5-23. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15976927/>
- Miott, T., Polesello, A. G., & Nazar, T. C. G. (2020). Promove–Crianças: Avaliando Efeitos do Protocolo em Crianças com Problemas de Comportamento. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 9(1). <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/295>
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1). <https://www.scielo.br/j/prc/a/6mGTJS5qZS-WZmFRx54qc9Pj/>

- Pasche, A. D. et al. (2019) Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar - Um Relato de Experiência. *Rev. Psicol. IMED*, 11(2), 166-179. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-50272019000200012
- Silva, J. L. et al. (2018). Resultados de intervenções em habilidades sociais na redução de bullying escolar: revisão sistemática com meta-análise. *Temas psicol.*, 26(1), 509-522. <https://www.scielo.br/j/tpsya/a/979skB8QHxpfkf3ncM6qK4f/>
- Silva, J. L. et al. (2019). Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. *Estud. psicol.*, 36. https://www.researchgate.net/publication/336883569_Bullying_social_skills_peer_acceptance_and_friendship_among_students_in_school_transition
- Silva, T. A.; & Cavalcante, L. I. C. (2017). Habilidades sociais infantis: comparações por gênero, idade e características escolares. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(2), 616-634. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v17n2/v17n2a11.pdf>
- Simões, N. C.; & de Castro, P. F. (2018). Avaliação psicológica em escolares: relação entre personalidade, autoconceito e habilidades sociais. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.*, 11(1), 26-44. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100004
- Souza, M. S. de.; Soares, A. B.; & Freitas, C. P. P. (2019). Social Skills Training (SST) for students facing social vulnerability. *Psicol. teor. prat.*, 21(3), 159-181. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v21n3/v21n3a05.pdf>
- Storebø, O. J., Elmose Andersen, M., Skoog, M., Joost Hansen, S., Simonsen, E., Pedersen, N., Tendal, B., Callesen, H. E., Faltinsen, E., & Gluud, C. (2019). Social skills training for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *The Cochrane database of systematic reviews*, 6(6), CD008223. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008223.pub3>
- Terroso, L. B. et al. (2016). Habilidades sociais e *bullying* em adolescentes. *Temas psicol.*, 24(1), 251-259. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000100013
- Terroso, L. B. & Argimon, I. I. L. (2016). Dependência de internet e habilidades sociais em adolescentes. *Estud. pesqui. psicol.*, 16(1), 200-219. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812016000100012
- Valentine J.C., Leach, S. M., Fowler AP, Stojda D.K., Macdonald, G. (2019) Families and Schools Together (FAST) for improving outcomes for children and their families. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 7. https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/214684671/Valentine_et_al_2019_Cochrane_Database_of_Systematic_Reviews.pdf
- Vaz, A. F. C., Figueredo, L. Z. P. & Motta, A. B. (2020) Behavior problems, anxiety, and social skills among kindergarteners. *Psicol. teor. prat.*, 22(1), 185-207. https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD012760.pub2/pdf/CDSR/CD012760/CD012760_abstract.pdf

- Veloso, R. J. M. D; Tonet, B; Dittrich, A. Contribuições de B. F. (2018). Skinner para a interpretação comportamental de termos cognitivos. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 26(3), 363-378. https://www.academia.edu/40937290/Contribuicoes_de_B_F_Skinner_para_a_interpretacao_comportamental_de_termos_cognitivos
- Visioli, M. M. M. R. et al. (2018) Repertório de habilidades sociais e atraso escolar em adolescentes em conflito com a lei. *Est. Inter. Psicol.*, 9(2), 118-140. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v9n2/a08.pdf>.

Capítulo 4

Sentimentos de professoras da Educação Infantil: saúde, trabalho, mal-estar docente e políticas públicas em foco

Marlene Oliveira dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.4

Introdução

As discussões sobre sentimentos humanos, com a chegada da nova variante do coronavírus (Sars-CoV-2), em 2019 (Organização Pan-Americana de Saúde [Opas], 2020), e de como eles se intensificaram e provocaram reverberações na vida e no trabalho das professoras da Educação Básica e do Ensino Superior passaram a fazer parte, com mais frequência, de diálogos informais em espaços acadêmicos e de estudos científicos em diferentes campos do conhecimento. Em conversa com uma colega de trabalho sobre esse assunto, ela logo cuidou de dizer que experiências dessa natureza não deveriam ser compartilhadas no local de trabalho, pois o que cada pessoa-profissional estava *sentindo/vivendo* no contexto pandêmico, se tornado público, poderia ser visto como fragilidade emocional e/ou profissional.

A depender de quem for o escutador, é possível que o que foi ouvido seja compreendido como algo pouco importante, ou visto como inabilidade da pessoa que não consegue lidar com suas emoções e não sabe separá-las do trabalho. Espera-se que esse não seja um fundamento a ser seguido e

aplicado nos processos formais e informais de escuta, nem das professoras, nem de outras pessoas-profissionais. Escutar, com atenção e respeito, a dor e o sofrimento alheios, é um gesto de acolhimento que humaniza e envolve o outro em um ambiente de afeto e de segurança, importante para o alívio de suas inquietações momentâneas ou mais duradouras. Às vezes, a pessoa que compartilha seus sentimentos, no espaço de trabalho ou em outro local, quer colo, aconchego e abraço, e isso é humano, não tem nada a ver com fragilidade emocional e incompetência profissional.

No âmbito do trabalho docente, busca-se avançar na consolidação da compreensão de que educação, aprendizagem, afeto e emoção são dimensões que caminham juntas no processo educativo e no exercício da docência, seja com crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos. A pessoa da professora e a professora são um ser uno, portanto, os seus sentimentos não podem ser guardados em caixas enquanto ela vai ao trabalho, do mesmo modo que o trabalho também não fica trancado em salas quando a docente sai da escola e externaliza seus sentimentos em outros lugares. A depender do contexto profissional e da conjuntura da sociedade, sentimentos podem ser acionados de forma intensa, provocando manifestações e reações que se localizam em múltiplas determinações, que envolvem dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, institucionais, pedagógicas, relacionais... Estudos sobre a saúde, o trabalho e o mal-estar docente mostram que as condições de trabalho desencadeiam dispositivos que provocam o adoecimento das docentes e seu afastamento de suas funções profissionais (Esteve, 1995; Zaragoza, 1999; Assunção & Oliveira, 2009; Araújo et al., 2019). Portanto, aquilo que é *vivido/sentido* pela professora pode ter interfaces com as questões sociais, políticas e econômicas produzidas no interior de cada sociedade e de cada época.

A conversa informal mencionada no início do texto, sobre os sentimentos humanos em contextos de excepcionalidade, aflorou indagações e reflexões que pretendo compartilhar neste artigo, ao socializar parte dos resultados de uma pesquisa realizada com profissionais da Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19. Para este texto, selecionei o conjunto de dados produzidos com as falas das 69 professoras respondentes que trabalham em redes públicas de educação de nove estados brasileiros, realçando narrativas que expressam os sentimentos das professoras de Educação Infantil, durante a pandemia, e as suas relações com a saúde, o trabalho, o mal-estar docente e as políticas públicas. É importante ressaltar que esses

sentimentos foram registrados no formulário on-line de uma pesquisa realizada na primeira fase da pandemia.

Foi nomeada *primeira fase da pandemia* aquela em que o isolamento físico severo foi instituído e as vacinas ainda não tinham sido criadas pelos cientistas e produzidas em larga escala, o que desencadeou experiências distintas e intensas nas pessoas, dentre elas as experiências das professoras. Os seres humanos manifestam sentimentos como tristeza, medo, raiva, nojo, surpresa, frustração, preocupação e alegria, dentre outros. No contexto pandêmico, alguns se mostraram com mais força, provocando reações diversas e, em algumas professoras da Educação Infantil, dos demais segmentos e níveis da educação, podem ter desencadeado um processo de adoecimento físico e psíquico.

O nível e a intensidade do adoecimento variaram de uma pessoa para outra, mas é possível afirmar que a experiência pandêmica deixou sua marca nos itinerários pessoais e profissionais, como sinalizam os resultados das pesquisas feitas por Araújo et al. (2021) e Vieira e Falciano (2021). A reflexão sobre os sentimentos manifestados por professoras de Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19 e suas relações com a saúde, trabalho, mal-estar docente e as políticas públicas é o que almejo neste capítulo, organizado em cinco seções.

Professoras da Educação Infantil, trabalho docente, saúde, mal-estar docente e políticas públicas: notas reflexivas

Estudos sobre a saúde da professora e o trabalho docente já são expressivos no Brasil (Assunção & Oliveira, 2009; Cortez et al., 2017; Cruz et al. 2010; Araújo et al., 2019; Flores et al., 2020), e vêm ganhando cada vez mais adesão de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, dados os altos índices de adoecimento do coletivo de professoras. Compreende-se como trabalho docente:

. . . uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. (Oliveira, 2010, p. 1)

O trabalho docente não diz respeito apenas ao exercício profissional da professora que está em sala com as crianças. Ele também abrange outros

sujeitos da instituição de educação que estão em diferentes cargos, funções e responsabilidades, como mencionou a autora. O trabalho docente da professora de Educação Infantil vem passando por mudanças que não têm sido favoráveis para uma atuação profissional digna e para o cuidado da pessoa da professora e da professora. Ao contrário, o cotidiano das escolas mostra professoras adoecendo e se afastando do trabalho com mais frequência (Vieira et al., 2016; Martins et al., 2018).

Os motivos para o afastamento, temporário ou longitudinal, da docente de suas funções profissionais, são diversos, mas chama atenção a produção de diagnósticos de transtornos/distúrbios/síndromes associados à saúde mental presente e crescente nos dados estatísticos revelados por estudos mais abrangentes da população. Em 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou a Pesquisa Nacional de Saúde e contabilizou que o índice de pessoas que deixaram de realizar atividades habituais por motivo de saúde mental é de 6,2%. Depois dos idosos (12,2%) e das pessoas de 40 a 59 anos de idade (9,7%), as mulheres (9,6%) seguem a lista de pessoas que não conseguem trabalhar diariamente por algum motivo de saúde. Considerando que o Magistério é constituído especialmente por mulheres nas primeiras etapas da Educação Básica, as docentes que trabalham na Educação Infantil encontram-se suscetíveis a deixar de desenvolver suas atividades profissionais quando sua saúde é afetada.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que, no primeiro ano da pandemia, 25% da população aumentou a prevalência de ansiedade e depressão (Opas, 2022). No contexto da pandemia da Covid-19, um estudo realizado pela pesquisadora Rosa (2020, s/p) revela que “cerca de 80% da população sente-se mais ansiosa, 68% têm sintomas depressivos, 65% expressam sentimentos de raiva, 63% apresentam sintomas somáticos e cerca de 50% relatam alterações no sono”. Nota-se que esses dados não se referem especificamente às professoras da Educação Infantil, mas elas fazem parte da população analisada nas pesquisas e estão expostas aos desdobramentos das crises sociais, econômicas e humanitárias. Os sintomas citados nos estudos configuram-se como estressores e podem afetar a saúde da professora, provocando o mal-estar docente, um processo que se instala por condicionantes e determinantes sociais, políticos e culturais múltiplos que se relacionam entre si e constituem o movimento de viver-adoecer.

No âmbito internacional, o pesquisador espanhol Esteve (1995), em seus estudos, afirma que o mal-estar docente resulta de mudanças sociais que geram, na professora, desencanto e insegurança em relação à profissão. Ele alerta que os estudos sobre essa temática não devem cair no lugar da “autocomplacência face aos males do ensino” (Esteve, 1995, p. 98), mas deve ajudar as professoras na compreensão de tais fenômenos, bem como de estratégias e atitudes individuais e coletivas para identificar os fundamentos e meandros produzidos pelas mudanças sociais que geram o mal-estar docente e, conseqüentemente, o esgarçamento de sua imagem social na sociedade. Esteve (1995) assevera que

A expressão *mal-estar docente* (*malaise, enseignant, teacher Burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (p. 98).

Os fatores da mudança social que incidem sobre a função docente são dois: *fatores de primeira ordem* e *fatores de segunda ordem*. Os primeiros afetam a ação da professora em sala de aula, mudando as condições em que exerce a docência e desencadeando tensões ligadas a sentimentos e emoções negativas, que formam a base do mal-estar docente. Os *fatores de segunda ordem* dizem respeito às condições ambientais, isto é, ao contexto em que a docência é exercida, incidindo diretamente na motivação e na implicação do docente (Esteve, 1995; Zaragoza, 1999). Esteve (1995) também ressalta a importância de se prestar atenção aos fatores contextuais, pois estes “[...] geram um sentimento de desajustamento e de impotência” (p. 99). Segundo Esteve (1995), “Trata-se de fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho, provocando a emergência de uma crise identitária que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional” (p. 99). Para situar a discussão sobre as mudanças sociais e as suas repercussões no trabalho da professora, Esteve elenca doze indicadores básicos aqui listados para conhecimento do leitor:

1. Aumento das exigências em relação ao professor;
2. Inibição educativa de outros agentes de socialização;
3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
4. Ruptura do consenso social sobre a educação;

5. Aumento das contradições no exercício da docência;
6. Mudança de expectativa em relação ao sistema educativo;
7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
8. Menor valorização social do professor;
9. Mudança dos conteúdos curriculares;
10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
11. Mudanças nas relações professor-aluno;
12. Fragmentação do trabalho do professor (pp. 100-108).

São indicadores que possuem interconexões entre si e enredam a professora a partir de diferentes nuances, deixando-a vulnerável a políticas públicas que desencadeiam mudanças negativas na sua vida e no seu trabalho. A precarização do trabalho docente (Marin, 2010; Sousa et al., 2020), a lógica gerencialista na educação (Araújo & Castro, 2011), as mudanças curriculares (Resolução CNE/CP nº 02, 2017), a violência nas escolas, a ausência e/ou insuficiência de materiais para o exercício profissional, o controle do desempenho da professora e sua responsabilização pelo fracasso da aprendizagem escolar das crianças e do alcance da qualidade da educação são cada vez mais visíveis na sociedade. Esse modo de conceber e tratar a educação e seus profissionais ampliou-se e se fortaleceu com o alargamento dos pressupostos neoliberais nas sociedades adeptas ao livre comércio e ao capital.

O neoliberalismo é um movimento que busca minimizar o papel do Estado com a privatização do seu patrimônio, incluindo a educação e outros direitos sociais, e individualizar o que é da dimensão coletiva, coisificando o que é da dimensão humana em nome do capital. Isso gera medo, insegurança e sensação de incompetência na professora que não alcançou os resultados pretendidos por projetos e políticas públicas enraizados nos princípios neoliberais.

O neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica que acabou por favorecer a financeirização das empresas, o nascimento do capitalismo imaterial, onde o valor da marca pode superar a importância da produção. Ele também não é apenas reflexo de uma valorização do consumo, como padrão de formação de identidades e como ponto de definição negocial. Ele representou uma nova moralidade que prescreve como devemos sofrer sobre o neoliberalismo, tendo na sua cúspide preferencial a síndrome

depressiva. Agora o sofrimento não é mais um obstáculo para o desenvolvimento da indústria, mas pode ser metodologicamente produzido e administrado para aumentar o desempenho e é isso que caracteriza o neoliberalismo no contexto das políticas de sofrimento: individualização, intensificação e instrumentalização (Dunker, 2021, pp. 181-182).

As exigências e as cobranças sobre a professora, na atualidade, são intensas, e ela trabalha cada vez mais, mas o mesmo Estado que cobra e avalia quem está na escola, não cria as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente, tampouco está, de fato, interessado na garantia de uma educação de qualidade. Esse cenário produz dispositivos que geram o adoecimento da professora e afetam seu trabalho, sua autonomia e sua dignidade. A docente adoecida passa a se sentir incompetente, culpada pelo insucesso de seu trabalho e com desejo de desistir da profissão, o absentismo trabalhista.

O absentismo aparece, portanto, como forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Recorre-se, então, aos pedidos de licença trabalhistas ou, simplesmente, à ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos, que exigem não mais do que uma justificativa (Zaragoza, 1999, p. 63).

As reflexões de Esteve (1995) e Zaragoza (1999) mostram que é imprescindível mirar o contexto social e a conjuntura político-econômica para tornar público o que está por trás da depreciação da imagem social, da precarização do trabalho da professora e do seu adoecimento. Nem todas as docentes têm conhecimento sobre o que vem causando o excesso de cansaço, de estresse e o surgimento de doenças relacionadas à saúde mental. Sem saber ainda a origem das alterações em sua saúde e em seu comportamento, a docente pensa que o que está acontecendo com ela diz respeito a algo de cunho individual, quando se trata de uma dimensão mais abrangente, que envolve milhares de professoras em diferentes escolas e redes de educação e de um ambiente profissional adoecedor que provoca, em grande parte, o mal-estar docente. Para Zaragoza (1999):

A atuação individual não é totalmente independente do contexto social em que se realiza e, em muitas ocasiões, o sentimento de desânimo que domina muitos professores tem suas bases muito mais nesses fatores contextuais [...] do que na situação real da sala de aula com todas as suas dificuldades (p. 47).

Essa tomada de consciência é fundamental para negar o que o modelo neoliberal de Estado e de políticas públicas faz com a docente. Além de

produzir o adoecimento, transforma o sofrimento humano em pressão para a profissional da educação melhorar seu desempenho e os resultados de seu trabalho, como se essa responsabilidade fosse individual e estivesse concentrada exclusivamente nas mãos da professora. Conhecer as repercussões do neoliberalismo no trabalho docente é uma ação urgente, também uma estratégia para buscar, na coletividade, caminhos de resistência para a construção de ambientes salubres e dignos para o exercício da profissão docente.

Esteve (1995), tomando de empréstimo os estudos de Abraham (1987), menciona quatro tipos de reações que a professora tem diante das mudanças sociais: algumas podem aceitar a mudança no sistema de ensino como algo necessário, positivo e inevitável. Outras, por sua vez, apenas com o anúncio da mudança, já desencadeiam ansiedade e desenvolvem atitudes de inibição. Outras, ainda, apresentam sentimentos contraditórios, ora validando as mudanças, ora adotando posturas de desacordo com o que foi proposto. O último grupo de professoras teme a mudança porque se encontra em situações instáveis, por falta de conhecimentos adequados ou porque pensa que as mudanças podem mostrar as insuficiências em relação aos conteúdos, às metodologias e às aulas. Esse grupo experiencia o trabalho docente com ansiedade, sem se dar conta de que os seus projetos podem não estar sendo postos em prática em virtude da ausência de políticas públicas e recursos adequados para o desenvolvimento do trabalho.

As principais consequências do mal-estar docente provocadas pelas mudanças sociais no trabalho da professora são:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.

7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Auto culpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões (Zaragoza, 1999, p. 78).

O enfrentamento dos desdobramentos provocados pelas mudanças sociais na vida e no trabalho da professora requer ações que incidam na formação inicial, na qual as concepções, os conteúdos e as metodologias podem ser alterados e atualizados, na perspectiva de produzir uma visão mais contextualizada e crítica dos processos vividos pela docente ante as reformas educacionais e trabalhistas, e nos ambientes que mais adoecem do que promovem bem-estar. Além disso, solicita mudanças radicais no projeto de Estado, de sociedade e de educação para romper com a lógica mercadológica e produtivista que alicerça as políticas públicas educacionais, como já sinalizadas nos estudos de Assunção e Oliveira (2009) sobre os processos de intensificação do trabalho docente e a saúde da professora.

Araújo et al. (2019), em um ensaio sobre o trabalho e a saúde de professores e professoras do Brasil, retomam estudos realizados em contexto brasileiro, explicitando trajetórias de pesquisas que versam sobre a saúde da professora, refletindo sobre pontos comuns, em relação à caracterização do trabalho e aos problemas de saúde mais recorrentes na categoria docente, também apresentando desafios, nós e lacunas que ainda persistem em pesquisas que tematizam a saúde da professora.

As autoras reiteram a importância do fortalecimento do desenvolvimento de pesquisas sobre a saúde e o trabalho da professora entre a universidade e o movimento sindical, como ocorreu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Os dados revelados por essas pesquisas, publicados em artigos, livros e dossiês, tornaram-se subsídios para o debate sobre tema da saúde mental e física das professoras e sua relação com o trabalho docente no âmbito das agendas sindicais e das políticas públicas. Além da

articulação e discussão entre universidades e sindicatos, as autoras também identificaram a presença da esfera governamental nesses debates sobre saúde e trabalho docente nos anos 2000, o que não seguiu com a mesma cadência nos anos subsequentes.

A análise feita pelas pesquisadoras sobre o agravamento da saúde da professora evidencia raízes em políticas públicas de princípios neoliberais que introduzem na educação a *lógica produtivista-mercantil*, criando cenários piores para a professora. “A reorganização do trabalho docente, nesses moldes, forjou novas formas de estruturação e (des)valorização das atividades docentes. Na lógica mercadológica predomina a padronização de procedimentos e dispositivos de avaliação e controle ancorados em critérios quantitativos de produtividade” (Araújo et al., 2019, p. 5).

Essas formas de atuação neoliberal dirigidas à escola e aos profissionais que nela trabalham, centradas nos resultados e na produtividade, vêm produzindo situações que adoecem as professoras no seu exercício profissional. O enfrentamento desse quadro pode acontecer mediante processos participativos e em articulação com os movimentos docentes, uma fonte potente para escuta, diálogo, ação coletiva e produção de conhecimentos sobre a saúde e o trabalho docente, na perspectiva dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação.

Em relação ao trabalho docente e à saúde da professora da Educação Infantil, Vieira et al. (2016) refletem, mediante os dados de uma pesquisa realizada no município de Pelotas, no Rio Grande do Sul (RS), que a falta de apoio do poder público, a visão que as docentes possuem sobre o trabalho, a intensificação e a extensividade das atividades docentes no cotidiano da escola e a exposição das professoras às situações de vulnerabilidade social, de miséria e de violência presentes na sociedade e que chegam à instituição são repercussões das políticas públicas que incidem na saúde e no trabalho da professora. Para as autoras supracitadas, “existe uma estreita relação entre o atual processo de trabalho das professoras de educação infantil e seus problemas de saúde, contribuindo para o adoecimento individual” (Vieira et al., 2016, p. 571).

Nessa mesma direção, Martins et al. (2018) reiteram as discussões já feitas sobre o trabalho docente e a saúde das professoras da Educação Infantil no contexto da pesquisa realizada em Pelotas (RS), e afirmam que o trabalho dessas docentes tem levado ao “[...] esgotamento, cansaço físico, estresse e desesperança [...]” (p. 18). Essa conclusão dialoga com as conjecturas levantadas

por Esteve (1995) e Zaragoza (1999) sobre o mal-estar docente, ficando evidente que o adoecimento das professoras de Educação Infantil está entrelaçado com os modelos de políticas públicas adotadas pelo Estado e pelos municípios brasileiros, que responsabilizam a docente pela má qualidade da educação e pelo fracasso escolar das crianças. Por trás dos discursos que circulam e acompanham as políticas públicas, existem dimensões e interesses que precisam ser explicitados pelas professoras, pois o que está escrito no texto da política passa por processos de interpretação, tradução e recriação (Ball et al., 2016; Mainardes, 2018), e os seus resultados nem sempre são os esperados pela docente no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Martins et al. (2018) assinalam que

Embora as novas leis e as políticas dirigidas à Educação Infantil tenham como objetivo melhorar o ensino e o cuidado com as crianças pequenas, o que se tem observado é uma sobrecarga de responsabilidade e de trabalho resultando na exigência pela qualidade do atendimento aos estudantes, a desvalorização profissional, um alto índice de rotatividade nas escolas, falta de demarcação clara entre as atividades de mulher, mãe e professora e o desprestígio por serem muitas vezes remetidas à figura de babá. (p. 19)

Os estudos realizados sobre a saúde e o mal-estar docente evidenciam que o adoecimento das professoras de Educação Infantil possui forte ligação com o modelo de trabalho docente forjado no âmbito de políticas públicas neoliberais. Essa não é a única causa que retira a professora do exercício de sua profissão, mas é a que tem preponderado nas narrativas de docentes, como pode ser visto mais adiante.

Percurso metodológico

Este capítulo focou a discussão sobre os sentimentos exteriorizados por 69 professoras de Educação Infantil, da rede pública, durante a pandemia, e suas interfaces com a saúde, o trabalho, o mal-estar docente e as políticas públicas, considerando as falas de respondentes de nove estados brasileiros. Trata-se de uma pesquisa exploratória, intitulada *Profissionais da Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19*, que objetivou mapear e refletir sobre experiências de vida e da profissão vividas por profissionais da Educação Infantil, brasileiros (professora/or e coordenadora/or pedagógica/o) no contexto da pandemia da Covid-19. O universo de respondentes foi de 128 professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os e gestoras/es das redes pública e privada de diversos estados do Brasil. Os dados foram produzidos

no período de junho a julho de 2020 por meio de um questionário on-line (Google Forms), organizado em três blocos de questões: o primeiro nomeado *Identificação*, com sete perguntas; o segundo denominado *Vínculo trabalhista*, com dez perguntas; e o último, *Experiências de vida e de profissão no contexto da pandemia da Covid-19*, com 19 questões.

Para este capítulo, foram considerados os dados referentes à rede pública e o foco recaiu apenas nas narrativas relacionadas aos sentimentos das professoras da Educação Infantil que foram expressas em respostas de perguntas do terceiro bloco de questões. Para a organização dos dados, as respostas foram agrupadas por perguntas e numeradas. Em seguida, foi realizada a leitura do conjunto de falas, buscando interpretar e produzir sentidos, e aquelas que mais se aproximavam do objetivo do artigo foram destacadas com cor diferente para depois serem lidas outras vezes e inseridas neste texto.

Em relação ao perfil das/dos 69 professoras/es, 97% são do sexo feminino e 3% do sexo masculino; 44,9% estão na faixa etária entre 36 e 45 anos de idade, e 18,9% entre 46 e 55 anos. Em relação à cor/raça, os maiores percentuais registrados foram: 33,3% branca, 27,5% parda e 37,7% preta. Conforme o art. 1º, inciso IV, da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, 2010), a população negra é o conjunto de pessoas que se autodeclaram pardas e pretas, portanto, 65,2% das professoras são negras. Cem por cento (100%) das/dos docentes possuem Ensino Superior completo, e o curso que mais se destaca é o de Pedagogia, com 87%.

Das professoras com pós-graduação, 84,7% possuem especialização, 8,5% possuem mestrado e 6,8% doutorado. O vínculo trabalhista das professoras informado configura-se da seguinte forma: 85,5% concursado e 14,5% contrato temporário. O perfil das professoras que participaram da pesquisa, a partir dos dados produzidos, aponta para uma maioria constituída de docentes negras, com titulação em nível superior e com vínculo empregatício estável, por meio de concurso público, o que significa um quadro profissional com um perfil que atende não só a legislação educacional vigente, mas com indicadores relevantes para o desenvolvimento da docência com crianças de 0 a 6 anos de idade. As professoras estão identificadas no texto com a letra inicial “P” de Professora e com um numeral que representa a ordem das falas na tabulação das respostas.

Sentimentos, trabalho docente, políticas públicas e saúde da professora de Educação Infantil: resultados e discussão

Solidão é uma ilha com saudade de barco.

Angústia é um nó muito apertado bem no meio do seu sossego.

Preocupação é uma cola que não deixa o que aconteceu ainda sair de seu pensamento.

Ansiedade é quando faltam cinco minutos sempre para o que quer que seja.

Sentimento é a língua que o coração usa quando precisa mandar algum recado.

Raiva é quando o cachorro que mora em você mostra os dentes.

Alegria é um bloco de carnaval que não liga se não é fevereiro.

Tristeza é uma mão gigante que aperta seu coração.

(Falcão, 2013, pp. 19-40)

A definição poética dada para os sentimentos da epígrafe é criação de uma menina, que se diz filósofa, apresentada pela escritora Adriana Falcão (2013), em seu livro *Mania de explicação*. São *palavrassentimentos* também expressos por professoras de Educação Infantil, mas com outros sentidos, como evidenciado mais à frente. A linguagem poética nutre o ser humano e inspira-lhe em seus modos de ser, de agir, de se comunicar, relacionar e produzir, incorporando à vida a leveza e alegria necessárias para o enfrentamento dos desafios vividos no cotidiano. É com essa inspiração poética que também busquei aproximação dos sentimentos manifestados pelas docentes e construíram-se sentidos para os conteúdos identificados em cada uma das falas.

De acordo com a definição do Dicionário *On-line* de Língua Portuguesa (n.d.), sentimento significa:

Ação de sentir, de perceber através dos sentidos, de ser sensível. Capacidade de se deixar impressionar, de se comover; emoção. Expressão de afeição, de amizade, de amor, de carinho, de admiração. Conhecimento intuitivo sobre; consciência: sentimento de dever cumprido. Modo de se comportar definido pelo afeto: sentimento ufanista. Demonstração de vigor, de energia; entusiasmo: cantava com sentimento. Intuição pessoal; pressentimento: tenho um sentimento de que isso vai dar errado! Sensação de pesar; expressão de mágoa; tristeza.

As acepções sobre sentimento são diversas, mas todas elas expressam manifestações, emoções, percepções e ações do ser humano. O ser humano manifesta sentimentos, e eles podem ser aguçados por múltiplos fatores, desencadeando percepções, atitudes, visões e reações que provocam movimentações e/ou paralisações físicas e psíquicas, que podem ser rápidas ou mais demoradas, com efeitos leves ou mais intensos, no que diz respeito às relações consigo, com os outros e com o trabalho. Os fatores de ordem interna dizem respeito a processos de subjetivação que só podem ser acessados mediante a vontade e a narração dos sujeitos. Esse não é o foco de interesse deste texto, busquei refletir sobre sentimentos manifestados pelas professoras de Educação Infantil no contexto pandêmico, considerando fatores externos que podem ter sido causadores da intensificação das experiências *vividas/sentidas* pelas docentes.

Os sentimentos podem ser realçados devido à instabilidade das ações da gestão pública, no âmbito da educação e do trabalho docente, com relação às catástrofes ambientais, à guerra e à inoperância do Estado em relação ao projeto de bem-estar da população, especialmente em momentos de crise humanitária e sanitária. A busca pela compreensão dos sentimentos de professoras não pode ocorrer fora desse contexto, especialmente quando o mundo vive uma pandemia, experienciada pela primeira vez por essa geração que está na escola trabalhando e estudando.

Os sentimentos manifestados pelas professoras na pandemia situam-se na dimensão individual, mas expressam, ao mesmo tempo, experiências que marcam uma coletividade, tendo em vista que o que é decidido, anunciado e executado na sociedade impacta a vida pessoal e profissional de cada ser humano. Uma crise sanitária e humanitária prolongada, com altos índices de mortalidade, o negacionismo de muitos/as com relação às descobertas da ciência, a ameaça aos princípios democráticos, a disseminação de ideias conservadoras e retrógradas, o desmonte da educação pública, o desmanche de projetos e políticas públicas para a classe popular, a volta da inflação e a piora das desigualdades sociais são situações que afetam as pessoas em diferentes dimensões (psíquicas, sociais, laborais, econômicas, dentre outras).

Todavia, o alcance e a intensidade dessa afetação não são iguais para todos os sujeitos. Os grupos e as pessoas mais tocados/das da sociedade são aqueles/as que, antes da pandemia, já se encontravam fora do alcance das políticas públicas ou acessando os resíduos de ações e políticas públicas que

nunca deram conta de garantir seus direitos como cidadãos, e a categoria docente é um desses grupos (Morin, 2021).

A desvalorização do trabalho docente e o esgarçamento da imagem social da professora são históricos (Hypolito, 2020) e vêm se refletindo na sua formação, identidade profissional, carreira, salário e garantia de outros direitos essenciais. O modo como o Estado trata a educação e seus profissionais já é, por si só, um forte desencadeador de sentimentos que adoecem a categoria docente, como mostram resultados de estudos sobre o mal-estar docente (Esteve, 1995; Zaragoza, 1999).

As professoras de Educação Infantil viveram a pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2 e tiveram seus sentimentos mobilizados em virtude dos desdobramentos que ela provocou e da conjuntura político-econômica local e mundial que, cada vez mais, com seu projeto neoliberal e neoconservador, mira os trabalhadores, deteriorando suas condições de vida e de trabalho (Dunker, 2021).

Nesse contexto, considero pertinente dialogar sobre os sentimentos das professoras da Educação Infantil em uma perspectiva social e política, sinalizando a necessidade da promoção de políticas públicas e ações longitudinais que sejam capazes de atender e cuidar das demandas da pessoa da professora e cada professora de Educação Infantil, para que ela tenha a condição de prosseguir, durante e no pós-pandemia, com suas atividades profissionais com qualidade de vida.

Os principais sentimentos expressados pelas professoras de Educação Infantil na primeira fase da pandemia foram sistematizados na Tabela abaixo:

Tabela 1

Sentimentos expressos pelas professoras de Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19 (continua)

Como as professoras se sentiram durante a pandemia	Incidência nas falas (N°)
Preocupada	14
Ansiosa	9
Medo	9
Triste	5
Angustiado	5
Apreensiva	5
Saudade	4
Tranquila	3
Entediada	2
Estressada	2
Incomodada	1
Depressiva	1
Solitária	1
Perdida	1
Aflita	1
Tensa	1
Amarrada	1
Forçada	1
Presa	1
Limitada	1

Tabela 1

Sentimentos expressos pelas professoras de Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19 (conclusão)

Impotente	1
Frustrada	1
Cautelosa	1
Péssima	1
Estranha	1
Sufocada	1
Incapacitada	1
Irritada	1

Nessa Tabela, encontram-se sentimentos diversos *vivididos/sentidos* pelas professoras durante a pandemia. Alguns tiveram incidência maior, como pode ser visto nas primeiras linhas, mas aqueles com menor incidência não podem ser menosprezados, pois também constituem foco de atenção na discussão sobre o *vivido/sentido* por cada docente. Nenhum sentimento pode ser ignorado. Se ele foi expresso, é porque tem sentido para quem viveu, e sua repercussão, subjetivamente falando, só pode ser avaliada pela própria pessoa e/ou em interlocução com especialistas que se dedicam ao estudo dos sentimentos humanos. Portanto, os sentimentos não podem ser classificados em termos de atribuição de valor como mais ou menos importantes. Todos eles são relevantes, produzem aprendizagens, podem deixar marcas nos vãos subjetivos de cada pessoa e produzir repercussões no exercício profissional.

Na Tabela acima, eles aparecem em forma de lista e em ordem decrescente apenas como modo de visualização do que mais apareceu nas falas das professoras, e não porque os primeiros são mais importantes, pois cada sentimento reflete a vivência das docentes durante o contexto pandêmico. Considerando o número de incidência nas falas, busquei refletir sobre os primeiros sentimentos, entendendo que todos os que foram citados na Tabela se entrelaçam e

compõem manifestações emocionais que desencadeiam e/ou intensificam modos de ser, viver e estar consigo e com outros nos espaços privados e públicos.

A *preocupação* manifestada pelas professoras resulta de interpretações da realidade pandêmica vivida, produzindo ideias e opiniões antecipadas que, quando nutridas, tornam-se persistentes e passam a incomodar o sujeito, tirando o seu sono, deixando-o inquieto, pensativo, apreensivo, agitado, dentre outras manifestações. As principais preocupações das professoras eram com o medo de morrer, de repente, com a contaminação pelo coronavírus, com o contágio do vírus em familiares, com o tempo indefinido para retornar ao trabalho presencial com as crianças. Também com o medo de perder o emprego e com o retorno ao trabalho em espaços que não atendem aos protocolos de biosseguranças instituídos pelo poder público para conter a disseminação do vírus Sars-CoV-2. Eis o que disseram duas professoras sobre os seus sentimentos durante a pandemia da Covid-19:

Muito preocupada. Torcendo para que encontrem logo uma vacina e/ou tratamento que evite tantas mortes. Muito medo em retornar ao trabalho pois trata-se de um lugar insalubre. (P10)

Angustuada. Com muita preocupação sobre quando e de que forma se dará o retorno às aulas e como será o contato com as crianças, como manter o distanciamento, como evitar o toque, tão necessário no ato de cuidar e acolher. (P15)

O desejo de que a vacina fosse logo pesquisada, fabricada e distribuída para a população para evitar a morte, a sua e a de outras pessoas, é mencionado pela professora P10, que tem receio de voltar ao local de trabalho, pois o espaço físico não é adequado para o desenvolvimento das atividades docentes, de acordo com os protocolos instituídos pelos órgãos competentes.

Trabalhar em um lugar *insalubre* é indigno, tanto no contexto da pandemia como em qualquer outro momento da vida profissional de uma trabalhadora da educação. A pandemia, de certo modo, impulsionou a divulgação de problemas que se arrastam no campo da Educação Infantil, como é o caso da infraestrutura das instituições de ensino. Esse problema já é velho conhecido de quem estuda e trabalha em escolas de Educação Infantil. Professoras e crianças da creche e da pré-escola frequentam diariamente espaços físicos com salas apertadas, com infiltração, sem janelas, sem ventilação, com os corredores escuros e sufocantes, sem espaços externos para circulação, sem pias,

com banheiros deteriorados, com vasos sanitários quebrados, sem água e sem produtos de higiene básicos.

Para a segurança das professoras e crianças, esses itens foram citados nos protocolos de biossegurança como parte da criação das condições essenciais para o retorno à escola com segurança. Todavia, os arranjos feitos nos espaços físicos das instituições de Educação Infantil pelo poder público, em resposta às exigências impostas pela pandemia, não deram conta de erradicar esse problema histórico de inadequação e de insalubridade citado pela P15.

A preocupação, na primeira fase da pandemia, com a imprevisibilidade da retomada das atividades presenciais com as crianças e com o modo como seria o encontro com elas na escola foi abordada pela P15, que tem receio de que ações que envolvem contato físico, essencial na educação da criança, fossem restringidas, como o toque, o colo e a higienização corporal. O trabalho pedagógico com as crianças, em contexto de crise sanitária e humanitária ou em contexto *normal*, requer o atendimento de princípios e pressupostos teórico-metodológicos consolidados em leis, diretrizes, orientações pedagógicas.

Tais princípios também figuram em resultados de estudos e pesquisas que dialogam com uma compreensão de criança como sujeito histórico e de direitos, como ser humano com múltiplas linguagens e capacidades, autor e produtor de cultura e de conhecimentos, e com a proposição de uma educação democrática, inclusiva, participativa e enraizada em histórias e culturas de grupos humanos, como os indígenas e afro-brasileiros, e em conhecimentos artísticos, científicos, culturais e tecnológicos produzidos pela humanidade (Parecer CNE/CEB nº 20, 2009; Resolução CNE/CEB nº 5, 2009).

A criança, em contexto pandêmico ou fora dele, continua sendo criança, e precisa ser respeitada em todos os seus direitos, dentre eles o direito à educação (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei nº 8.069, 1990). Além disso, as alterações que se fizerem necessárias em relação à proposição de situações de aprendizagem para atender as características da situação de emergência, como foi o caso do distanciamento físico durante a pandemia da Covid-19, devem ser planejadas, experienciadas e avaliadas com base em princípios da Educação Infantil que são inegociáveis (Lei nº 9.394, 1996; Parecer CNE/CEB nº 20, 2009; Resolução CNE/CEB nº 5, 2009). A compreensão de criança, conforme a descrição feita acima, é um fundamento essencial para o trabalho pedagógico, o que pode mudar é o que é proposto para cada criança em termos de temas, tempos, suportes e estratégias didáticas, materiais e canais

de interação e de comunicação, mas o respeito à criança é perene, e não está relacionado ao local onde ela habita.

A educação deve chegar até onde a criança estiver, com a mesma responsabilidade do poder público e qualidade que se pleiteia para a educação presencial. Durante a pandemia, as crianças ficaram em casa com suas famílias, e foi nesse lócus que elas acessaram, ora experiências geradoras de aprendizagens significativas, ora atividades descontextualizadas e enfadonhas. O tipo e a qualidade das ações propostas para as crianças, durante a pandemia da Covid-19, estão relacionados com os fundamentos e princípios presentes em escolas e redes de educação para o trabalho pedagógico, desde os bebês às crianças de seis anos de idade, antes da pandemia.

Uma escola que era tradicional no seu modo de conceber e agir pedagogicamente com as crianças não mudou, como em um passe de mágica, com a chegada do Sars-CoV-2, para um projeto de educação que coloca a criança no centro de sua proposta pedagógica e curricular, e desenvolve ações que consideram as práticas sociais e culturais como conteúdos, e as experiências das crianças como fonte de inspiração, de aprendizagem e de abertura para a proposição de novos desafios educativos.

Além disso, as redes de educação que pouco investem na formação de professores e na garantia das condições de trabalho das docentes não alteraram essa realidade com a proclamação da pandemia (Correa & Cássio, 2020). Ao contrário, a situação ficou ainda mais dramática, com evidentes sinais de abandono das crianças e de responsabilização da professora, deixando-a sozinha, tanto em relação à tomada de decisão sobre o que fazer com as crianças como em relação à aquisição de equipamentos e artefatos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades docentes de sua casa, onde ela também estava em isolamento físico.

A preocupação das professoras, dependendo da causa e da intensidade, traduz-se em ansiedade. A *ansiedade* caracteriza-se como agonia e aflição que a pessoa sente a partir de situações vividas e/ou observadas, e quando sente que não vai dar conta de resolver algo, desencadeando comportamentos que vão de inquietações a reações físicas e psíquicas mais graves. As falas de P18 e P54 mostram que disparadores da ansiedade se localizam na situação financeira e no volume de trabalho, que se ampliou no contexto pandêmico, seja no

campo profissional, seja no âmbito familiar. Ao serem perguntadas sobre como estavam se sentindo durante a pandemia da Covid-19, responderam:

Ansiosa devido à situação financeira, principalmente, além do medo de contaminação e expectativa quanto ao retorno. (P18)

Muito ansiosa e estressada pela quantidade de trabalho escolar e ainda as responsabilidades com as tarefas dos filhos e tarefas domésticas. (P54)

O medo de contaminação pelo coronavírus é recorrente nas falas das professoras. É o medo de um vírus desconhecido e das consequências de sua atuação no organismo humano, uma vez que ele pode levar à morte. O número alarmante de mortes causadas pelo Sars-CoV-2 é uma ameaça real e qualquer pessoa pode ser alcançada por ele, se não tomar os cuidados e não seguir os protocolos de biossegurança estabelecidos pelos órgãos competentes.

Os fatores explicitados pelas professoras P18 e P54, como geradores da ansiedade, parecem ser mais de ordem externa, isto é, situam-se na esfera pública e afetam a carreira profissional docente, que foi atingida com os cortes, em menor ou maior proporção, de salários, com a suspensão de contratos de trabalho, com o encerramento do vínculo trabalhista, principalmente daquelas docentes que exerciam a docência por meio de contratos temporários.

A possibilidade de a professora ficar impedida de desenvolver suas funções profissionais, e sem salário para cumprir seus compromissos e necessidades básicas de sobrevivência, deixou-a abalada, extrapolando o que se pode considerar como *normal* em sua vida cotidiana. Outro fator externo gerador de ansiedade e de estresse, na pandemia, foi a ampliação do volume de trabalho escolar e das tarefas domésticas, como afirmou a P54. As professoras, em sua jornada diária, já assumiam papéis e funções diversas; com a pandemia, essa situação tornou-se mais intensa, pois as mulheres passaram a dar conta de muito mais tarefas do que já faziam antes do isolamento físico (Silva & Fischer, 2020).

A divisão sexual do trabalho é injusta no âmbito doméstico, e o volume de trabalho recai mais sobre as mulheres, sobrecarregando-as, de modo que o cansaço e o estresse se mostram com mais amplitude no dia a dia. Na esfera profissional, a pandemia trouxe, além das atividades existentes, novas exigências para o trabalho docente, como a aprendizagem do uso de plataformas digitais, equipamentos e aplicativos, antes desconhecidos pelas docentes, o que exigiu da professora maior dedicação de tempo para estudo e planejamento das atividades. Essa situação pode ser identificada também em

outras pesquisas realizadas no contexto pandêmico sobre o trabalho docente de professoras da Educação Infantil (Vieira & Falciano, 2021).

Outros sentimentos anunciados pelas professoras durante a pandemia da Covid-19 foram a *tristeza* e o *medo*. Os motivos para ficar triste e com medo, na atual conjuntura sanitária e político-econômica brasileira, existem e advêm de diferentes áreas e instâncias da sociedade.

Em relação à Educação Infantil e aos profissionais que trabalham nessa etapa da Educação Básica, por exemplo, o cenário mostrou-se mais complexo e difícil para o exercício docente remoto, pois as ações do poder público não controlaram a disseminação do coronavírus com maior rapidez e não criaram as condições necessárias para que a professora desenvolvesse seu trabalho com as crianças durante a pandemia. Na visão de Gama, Cerqueira e Zampier (2021), “o trabalho em ambiente virtual gerou muitas inseguranças, ansiedades, sobrecargas físicas e emocionais e até mesmo tristeza, evidenciando um sentimento de impotência diante de nossas práticas” (p. 11).

A tristeza e o medo das docentes foram potencializados em virtude dessa situação, como elas anunciaram em suas falas sobre como se sentiram na pandemia:

Triste e preocupada. (P1)

Assustada, preocupada, triste e chorosa. (P5)

Sinto-me muito triste em não poder trabalhar com minhas crianças de forma presencial, pois o contato físico é essencial na educação, principalmente na Educação Infantil. (P43)

Estou me sentindo triste por esta situação. (P37)

Sentindo medo de adquirir esse vírus e contagiar minha família. (P32)

Tem sido muito difícil. O medo gerado pela pandemia é muito grande. Reinventei-me enquanto professora, mas a devolutiva com relação às propostas feitas para crianças e familiares através das plataformas digitais é muito pequena. (P69)

O medo mais intenso era do contágio do vírus, para si e para a família, e de morrer com o agravamento da doença. P69 afirmou ter se reinventado como professora, e que a devolutiva dada pelas crianças e suas famílias, por meio das plataformas digitais, foi baixa. A reinvenção, de acordo com o Dicionário *On-line* de Língua Portuguesa, significa “Tornar a

inventar, recriar uma solução para um problema antigo, mas que exige uma nova abordagem” (n.d.).

Professoras de Educação Infantil afirmam ter se reinventado na pandemia, mas o que significa reinvenção? O que foi reinventado? Toda reinvenção parte de concepções e princípios, e seu processo está relacionado à busca de soluções criativas e diferentes do que já era feito para solucionar problemas, ou expandir possibilidades de aprendizagens para as crianças com novas estratégias. A reinvenção não se caracteriza apenas pela proposição de ações pedagógicas novas em si. O jeito como a docente busca se comunicar com a criança, os meios que ela utiliza para estabelecer contato, o tom de sua voz, as palavras enunciadas e o tempo dedicado para a escuta das crianças e de suas famílias também podem constituir reinvenções da docência no contexto pandêmico.

As famílias foram convocadas a estar mais atuantes com as professoras e com as crianças nos processos pedagógicos forjados no contexto pandêmico. O diálogo com as famílias é um princípio discutido e requerido na Educação Infantil (Costa, 2021), dada sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. A forma como cada família reagiu ao chamado das professoras foi diferente. No caso das famílias das classes populares, que possuem filhos frequentando uma instituição pública de Educação Infantil, as dificuldades materiais, educacionais e tecnológicas foram entraves para o acesso, o acompanhamento e a devolutiva das atividades propostas pelas professoras às crianças, como afirmou P45:

Hoje, além de lidarmos com o estresse do momento, também o uso das tecnologias de educação a distância, e outras séries de problemas que vêm agregado, como alunos que não têm as mesmas condições sociais/econômicas para estar participando do processo, dentre outras.

Sentir-se preocupada, ansiosa, triste, com medo e angustiada foram sentimentos que acompanharam as professoras em seu cotidiano, como explicitaram as P12, P13 e P37 sobre como se sentiram:

Solitária e angustiada. (P12)

Os sentimentos são de medo, angústia e várias preocupações em relação às implicações que essa doença pode causar, tanto relacionado à saúde quanto de ordem financeira para toda população. (P13)

Angustiado por toda situação. (P37)

Apreensiva e com muito medo. Observando os impactos na vida das pessoas em geral, mas, esperando a superação e mudança positiva no comportamento de muitos depois da pandemia. (P44)

No início da pandemia estava bastante apreensiva, mas na medida em que fomos fazendo formação a distância e reuniões virtuais me sinto mais calma. Este período de isolamento está sendo importante para me reinventar, redescobrir e aprender a lidar melhor com as mídias sociais. Agora estamos focados no esclarecimento e no atendimento às famílias e crianças via mídias. Estamos vivendo um dia de cada vez. (P30)

A *angústia* pode paralisar, e também pode impulsionar o sujeito a buscar algo por causa do que está lhe incomodando, ou que ele quer resolver no âmbito pessoal e/ou profissional. A angústia, combinada com a preocupação, com o medo e com a tristeza, não produziu algo positivo na vida das docentes. Ao contrário, criou uma situação de maior vulnerabilidade e expôs a professora a experiências emocionais que geraram desconforto, tanto nas dimensões físicas como psíquicas.

A *apreensão* também faz parte desse mosaico de sentimentos das docentes. Durante a pandemia, as professoras P44 e P30 ficaram inquietas, preocupadas e com temor de que algo pior pudesse acontecer com elas ou com algum familiar. Quando as atividades profissionais foram retomadas a distância com o grupo da escola, tais como formação e reuniões pedagógicas, outros sentimentos, como a calma e a tranquilidade, foram se firmando.

Assim como a calma foi se estabelecendo, aos poucos, para algumas professoras, a tranquilidade também foi sendo notada e anunciada por docentes que participaram da pesquisa:

Há dias de incertezas e ansiedade, outros dias mais tranquilos. (P22)

Oscilando entre a tranquilidade e a aflição. (P23)

Acredito que seguindo as orientações e cuidados normalmente para evitar pegar o vírus. Me sinto tranquila hoje, mas no início fiquei assustada. (P53)

Ficar em isolamento físico, conviver com notícias diárias de mortes, afastar-se das pessoas do círculo familiar e do mundo do trabalho fizeram com que a saudade se misturasse a outros sentimentos das professoras, como disseram P9, P32, P38 e P50:

Saudade e solidão. (P9)

Sentindo muita saudade de meus pais e ter um contato físico com eles. (P32)

As saudades dos familiares, preocupações com o povo brasileiro e com os efeitos causados pela pandemia, preocupações com a política... (P38)

Um sentimento de indecisão, medo, e, ao mesmo tempo, de esperança. Quanto ao distanciamento físico, o que fica é uma saudade imensa de compartilhar momentos. (P50)

Esses sentimentos, manifestados pelas docentes que participaram da pesquisa, são similares àqueles apontados nas pesquisas realizadas pela OMS, pelo IBGE, bem como nos estudos sobre saúde e mal-estar docente realizados pelos pesquisadores citados neste capítulo. As repercussões desses sentimentos no trabalho docente das professoras de Educação Infantil podem ser vistas nas suas narrativas, quando cada docente, no exercício da docência remota, teve que desenvolver ações pedagógicas, estabelecer comunicação com as crianças e famílias, participar de atividades organizadas pela gestão e coordenação pedagógica da escola e cuidar de seus familiares com preocupação, angústia, apreensão, medo, tristeza, solidão, apreensão, tensão, irritação e com outros sentimentos, como os que aparecem na Tabela 1.

As professoras também encontraram respiros para diminuir a dor provocada pela crise sanitária instalada no mundo com a pandemia da Covid-19. Eis o que as professoras disseram sobre o que elas fizeram e que fez bem no contexto pandêmico:

Ficar em casa com a minha família tem sido muito bom. Aproveitei para organizar muitas coisas em casa, aprendi a fazer algumas coisas na cozinha, que sou um desastre, consegui ter tempo para ler, etc. (P10)

Ouvir músicas, fazer vídeos para interagir com as famílias. (P19)

Ler, atividade física, meditação e contato com minha família. (P23)

Organizando minha casa, revitalizando minha horta, cursos de capacitação, reuniões virtuais com amigos, familiares e trabalho, pintando telas e mandalas e auxiliando meus vizinhos idosos, além de dar todo o suporte aos meus pais. (P30)

O que tenho percebido nessa pandemia, que me fez bem, foi a solidariedade de outros professores para com os colegas, construindo um trabalho mais cooperativo, mais interativo, se ajudando, ninguém está trabalhando sozinho, foi mesmo um puxão de orelhas para os trabalhos individuais, estamos interagindo mais... saindo desse lugar do Eu, para o Nós. Pra mim foi um crescimento humano e pedagógico muito grande. (P45) (sic)

Aprender a cozinhar. (P68)

Tenho estado mais tempo com a família. Assistindo a um filme, conversando. Estamos almoçando juntos, mais sossegados, com menos pressa. Conversar durante as refeições era muito raro, pois cada um de nós tinha seus compromissos, horários, e hoje, conseguimos. (P69) (sic)

A pandemia teve, sem dúvida, sua face dura, mas também possibilitou experiências, até então escassas, na vida cotidiana das professoras, como: estar e interagir mais com a família e com os filhos, aprender a cozinhar, almoçar juntos, ler livros, fazer atividade física, cuidar de si e daqueles que estavam ao seu redor. Não que isso tenha eliminado os sentimentos manifestados pelas docentes, mas cada uma buscou fazer furos na realidade para não sucumbir e não ter sua saúde física e mental agravada.

O que cada professora *viveu/sentiu* na pandemia diz respeito a sentimentos humanos, mas que, em contextos adversos, é possível que cheguem de modo intenso, o que pode dificultar o processamento e o encontro de caminhos para amenizar ou aprender a conviver com eles. Não existe padrão de sentimentos entre os seres humanos, do mesmo jeito que expressar sentimentos não pode ser sinônimo de fragilidade e/ou incompetência profissional.

Cada ser humano, com o seu repertório psicossocial-cultural, lida de modo distinto com seus sentimentos e com os desdobramentos deles na sua vida pessoal e profissional. Considerar a pessoa da professora é uma das condições para a compreensão de como ela se sente, age, relaciona-se e se comunica no contexto do trabalho, bem como para a criação de condições melhores para o desenvolvimento de suas atividades na sala com as crianças ou em outros cargos e funções.

Os resultados da pesquisa revelaram professoras da Educação Infantil exercendo a profissão docente com sentimentos ativados e intensificados devido à pandemia da Covid-19, às reverberações de políticas públicas neoliberais e às ações negligenciadas pelo poder público no campo da educação, da saúde e do cuidado com o ser humano. Quisera que os sentimentos promotores do adoecimento *vividos/sentidos* pelas professoras na pandemia tivessem permanecido no mundo da ficção, tal como descreveu a menina filósofa apresentada pela escritora Adriana Falcão (2013).

Considerações finais

Os sentimentos humanos podem ser afetados por guerras, crises humanitárias, sanitárias e naturais, bem como por modos de produção e de organização da sociedade que reconhece o ser humano pela sua capacidade de produção, e não pelo que ele é, humano em sua incompletude, complexidade, beleza e potência.

Os estudos sobre a saúde, o trabalho docente e o mal-estar docente apontam que políticas públicas neoliberais vêm desencadeando mudanças na vida e no trabalho das professoras de Educação infantil, e alcançando a saúde, a ação pedagógica e os direitos trabalhistas. No contexto pandêmico, além dos desdobramentos do isolamento físico para a contenção da disseminação do Sars-CoV-2, essas mudanças ficaram mais evidentes.

A ineficiência do Estado em relação à garantia do direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade e às condições de trabalho para o exercício da docência remotamente, o medo de perder o emprego, de ficar sem salário ou de ter o salário diminuído, o desgaste da imagem social da professora e a sobrecarga de trabalho foram fatores que geraram muita preocupação, angústia, ansiedade, tristeza e apreensão nas docentes. Todos esses sentimentos, a depender de sua intensidade, agravam a saúde e impedem a professora de desenvolver suas atividades pessoais e profissionais.

Somado a esses sentimentos, o medo de ser contaminada e ver familiares contaminados pelo vírus Sars-CoV-2, o medo de morrer e de perder familiares, a incerteza de quando o retorno às atividades presenciais aconteceria e de quais procedimentos adotar para o trabalho pedagógico com as crianças também estão encarnados nas falas das professoras, que seguiram trabalhando na primeira fase da pandemia com as crianças, buscando apoio entre os seus colegas de trabalho, familiares, especialistas e coletivos na área de educação.

Considerando os dados e as discussões feitas no âmbito da pesquisa, concluo que os sentimentos humanos ativados e intensificados devido às políticas públicas e aos projetos de Estado, de sociedade e de educação, alicerçados em princípios do neoliberalismo e à ausência e/ou inoperância do poder público em momentos de crise, como aquele da pandemia, produzem o adoecimento das professoras de Educação Infantil e o mal-estar docente.

O cansaço, o estresse e o esgotamento físico e psíquico são sintomas que não surgiram com a pandemia. Eles já vinham sendo identificados em pesquisas realizadas com professoras da Educação Infantil, como as que foram citadas neste texto, mas se potencializaram e contribuíram para que as professoras passassem por momentos difíceis nas dimensões pessoal e profissional.

A presença de sentimentos que provocam o adoecimento das professoras deve ser compreendida como algo que pode ser alterado. Existem momentos na vida e na profissão em que situações difíceis se apresentam e causam manifestações emocionais e psíquicas. Isso faz parte dos itinerários humanos, e não significa que a professora de Educação Infantil não seja capaz de superar esses momentos mais duros, e não consiga prosseguir com as suas atividades.

O acolhimento, a escuta e o respeito aos processos subjetivos, aliados à melhoria das condições de trabalho (formação, salário, carreira, valorização e qualidade de vida) e à redução das cobranças e do estresse no ambiente profissional podem ser caminhos possíveis para amenizar as repercussões das relações entre os sentimentos manifestados pelas professoras no contexto pandêmico, para sua saúde e para o mal-estar docente.

Em busca de alívio para os diferentes sentimentos expressados na pandemia, as professoras recorreram a diferentes estratégias, e passaram a realizar atividades que não tinham a oportunidade de experienciar, com frequência, no seu dia a dia, com a família, com os amigos e colegas de profissão. Foram táticas construídas de acordo com as possibilidades psicossociais e econômicas de cada docente, que serviram como bálsamo para viver os dias mais difíceis e desfrutar os momentos mais tranquilos.

A esperança, no sentido freiriano, pode ser notada nas ações das professoras que, de suas casas, também seguiram trabalhando e esperançando dias melhores, lutando por um projeto de educação emancipatório e de qualidade para as crianças dos diversos territórios e grupos humanos brasileiros, refugiados e estrangeiros que habitam o Brasil.

A esperança é uma energia que movimenta, que impulsiona o ser humano a viver todos os dias com coragem, fazendo o que precisa ser feito em uma sociedade construída nas disputas políticas, ideológicas, econômicas, financeiras e na incidência de organismos internacionais que pactuam suas diretrizes em nome da defesa do capital, e nunca em defesa das pessoas e de seus direitos, especialmente aquelas que se encontram na base da pirâmide

populacional. A esperança move o ser humano, e as professoras fizeram a opção de não naturalizar seus sentimentos ativados e potencializados na pandemia e de não ficar paralisadas, escolheram agir e cuidar de si e de outras pessoas com os recursos que tinham disponíveis e que estavam ao seu alcance.

Referências

- Araújo, S. & Castro, A. M. D. A. (2011, jan./mar.). Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 19(70). <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfN4MjtL3RXR/?format=pdf>
- Araújo, T. M., Pinho, P. S. & Masson, M. L. V. (2019). Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, 35, Sup. 1. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>.
- Araújo, T. M., Moreira, R. S. & Soares, J. F. S. (2021). Trabalho docente e saúde mental de professoras e professores da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia de COVID-19. In Santos, M. O. *Educação Infantil em tempos de pandemia*. (pp. 49-74). Edufba.
- Assunção, A. A. & Oliveira, D. A. (2009, maio/ago.). Intensificação do Trabalho e saúde dos docentes. *Educação e Sociedade*, 30(107). <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun & A. (2016). *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Correa, B. & Cássio, F. (2020). *Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta*. Sindicato dos Trabalhadores na Administração Pública e Autarquias no Município de São Paulo – SINDSEP. <https://sindsep-sp.org.br/noticias/educacao/artigo-sem-protoger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta-5458/>.
- Cortez, P. A., Souza, M. V. R., Amaral, L. O., & Silva, L. C. A. (2017, mar.). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos Saúde Coletiva*, 25(1). <http://dx.doi.org/10.1590/1414-462x201700010001>.
- Costa, S. A. (2021) Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia. In Santos, M. O. (Org.). *Educação Infantil em tempos de pandemia*. (pp. 145-154). Edufba.
- Cruz, R. M., Lemos, J. C., Welter, M. M. & Guisso, L. (2010, jul.). Saúde docente, condições e carga de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (4). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024>.

- Dicionário On-line de Língua Portuguesa. *Reinvenção*. <https://www.dicio.com.br/reinvencao/>.
- Dicionário On-line de Língua Portuguesa. *Sentimento*. <https://www.dicio.com.br/sentimento/>
- Dunker, C. (2021). A hipótese depressiva. In Safatle, V., Silva Junior, N. Dunker, C. (Org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. (pp. 177-212). Autêntica.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto Editora.
- Falcão, A. (2013). *Mania de explicação*. 2ª ed. Salamandra.
- Flores, F. F., Cardoso, B. L. C., Nunes, C. P. (2020). O trabalho e a saúde do professor da Educação Básica. In Nunes, C. P., Cardoso, B. L. C., Sousa, E. C. (Org.). *Condições de trabalho e saúde do professor* (pp. 35-54). Edições UESB.
- Gama, C. V. N., Cerqueira, M. M. A., Zampier, P. P. (2021, jan./abr.). Educação Infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(1). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/55378/37168>.
- Hypolito, A. M. (2020). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. 2ª ed. Oikos. https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOCClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2019). *Pesquisa Nacional de Saúde*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf>.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- Lei nº 9.394, de 13 de julho de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (2010). Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm.
- Mainardes, J. (2018, ago.). A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 12(16). <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>.
- Marin, A. J. (2010). Precarização do trabalho docente. In Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. (s/p). UFMG/Faculdade de Educação. <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>.

- Martins, M. F. D., Araujo, T. M., & Vieira, J. S. (2018). Trabalho docente e saúde das professoras da educação infantil. *Educação*, 44(36). <https://doi.org/10.5902/1984644428563>.
- Morin, E. (2021). *É hora de mudarmos de vida: lições do coronavírus*. 2ª ed. Bertrand.
- Oliveira, D. A. Trabalho docente. In Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. (2010) *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. (s/p). UFMG/ Faculdade de Educação. <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>
- Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS. (2020). *Histórico da pandemia de Covid-19*. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>,
- Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS. (2020). *Pandemia de Covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo*. <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>.
- Painel Coronavírus (2022). <https://covid.saude.gov.br/>.
- Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (2009) Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf.
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf.
- Rosa, A. R. (2020). *As sequelas emocionais da pandemia*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/as-sequelas-emocionais-da-pandemia>.
- Silva, J.; Fisher, F. (2020). Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. *Revista de Saúde Pública*, 54(3).
- Sousa, E. C., Oliveira, E. G., Silva, E. A. P., Brito, V. L. F., Coqueiro, N. P. S. (2020). A precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. In Nunes, C. P., Cardoso, B. L. C., Sousa, E. C. (Org.). *Condições de trabalho e saúde do professor*. (pp. 15-34). Edições UESB.

- Vieira, J. S., Gonçalves, V. B., Martins, M. F. D., (2016, maio/ago.). Trabalho docente e saúde das professoras da Educação Infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. *Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 14*(2). <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00119>.
- Vieira, L. M. F. & Falciano, B. T. (2021) Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. *Retratos da Escola, 14*(30). <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1224>.
- Zaragoza, J. M. E. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Edusc.

Capítulo 5

Como aprende quem ensina a conviver? Formação docente e convivência na escola

Luciene Regina Paulino Tognetta

Darlene Ferraz Knoener

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.5

De onde partimos?

Este capítulo tem como objetivo apresentar dados de investigações recentes que podem nos ajudar na urgente reflexão a respeito da organização de propostas de formação docente, especialmente a continuada, que sejam baseadas nas demandas de uma escola que pretende educar e oportunizar uma educação baseada em valores sociomoraes. Além disso, objetivamos destacar pontos essenciais à organização de processos formativos que superem as perspectivas ainda existentes de que bastariam apenas cursos ou palestras isoladas para tão preciosa formação de quem educa.

Certamente, a tarefa primordial de toda a educação que se pretende para as novas gerações é humanizar aqueles que, como diria Hanna Arendt (1999), são apenas “candidatos à humanidade”. Num momento como o que vivemos em nossas sociedades, em que marcos civilizatórios são a cada dia quebrados, torna-se imperativo reconhecer que os nossos desejos de formar pessoas melhores não são suficientes para uma demanda tão urgente. Só a ciência é capaz de mostrar caminhos para que aqueles que educam possam

se instrumentalizar na difícil tarefa de educar em valores. É sobre esse desafio que pretendemos refletir neste capítulo, especialmente a partir de dados obtidos com a participação de centenas de professoras e professores que reconhecem a urgência dessa discussão.

NÃO a qualquer convivência e SIM à convivência ética: os valores sociomoraís

Todas as decisões e ações humanas são, de alguma maneira, baseadas em valores que são eleitos pelo sujeito a partir de prioridades distintas, tendo, portanto, naturezas diferentes. Por exemplo, os valores estéticos oferecem indicações do que é belo, feio ou harmônico; os políticos são os que elencam a importância da imparcialidade e aspectos relevantes à construção da cidadania; os religiosos e espirituais referem-se a noções do que é sagrado, puro ou santo; os vitais enaltecem a saúde e a força. Por fim — os que aqui nos interessam —, temos os chamados valores morais que incluem o bem a si e ao outro, como é o caso da solidariedade e do respeito (Marques *et al.*, 2017).

Quando escolhidos, valores morais são orientação e guia para a convivência entre as pessoas — como uma pessoa deve ser e viver consigo mesma e com os outros —, de modo a estar de acordo com princípios, se não universais, mas universalmente desejáveis, que assegurem a boa vida humana.¹ Logo, se desejamos que o sujeito se desenvolva moralmente, e sua convivência com os outros seja qualificada como ética, será preciso criar oportunidades para que ele possa escolher pelo bem, a partir da vivência destes mesmos valores.

Sem dúvida, a escola é um *locus* privilegiado para tanto, pois é ali, na convivência diária com aqueles que pensam e experimentam sentimentos diferentes ou que têm desejos parecidos, sejam adultos ou seus pares, que alunas e alunos constroem seus valores, princípios e normas compartilhando ideais e ideais, envolvendo-se com regras ou experimentando relações de confiança com aqueles que são autoridade.

Contudo, é preciso entender que o conceito que tínhamos de escola não se sustenta mais entre as paredes. A convivência que ali existe transcende

1 No sentido dito por Ricoeur (2014): uma vida digna.

seus muros, já que se torna também virtual. A partir da pandemia da Covid-19, especialmente, houve a urgente transformação do que era a presença — já que vivemos a chamada presencialidade remota (Castro & Lemes, 2014; Faz, 2020; Ipog, 2020) —, e foi em função desse alcance, quase que ilimitado, que a escola ganhou ainda maior responsabilidade na construção e aprendizagem de valores morais que qualificam a convivência (Casassus, 2008; Goergen, 2007; Vinha *et al.*, 2017b; Parente *et al.*, 2021).

No Brasil, marcos legais e documentos norteadores da educação têm evidenciado a demanda por uma escola que eduque meninas e meninos para a vivência de valores essenciais à qualidade da convivência. Por exemplo, a Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), considerada um avanço referente aos direitos e deveres de todos os cidadãos brasileiros, além da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente - o ECA (Lei nº 8.069, 1990), dentre outros. Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, 1996), nos art. 2º e 3º preconiza a importância do “preparo para o exercício da cidadania” e “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, lócus esse privilegiado para a vivência de valores morais.

Outras leis e documentos legais destacam a importância de cuidar da convivência na escola. Um exemplo disso é a Lei 13.185/15, conhecida como a Lei Antibullying (Lei nº 13.185, 2015), que, algum tempo após ser sancionada, alterou a LDB (Lei nº 9.394, 1996) por meio da Lei 13.663/18 (Lei nº 13.663, 2018) com a emenda do artigo 12 (que define como incumbência dos estabelecimentos de ensino: “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”).

Inclusive, diante da gravidade dessa forma de violência tão presente em nossas escolas, acompanhamos a aprovação da Lei 14.811 (Lei nº 14.811, 2024) que introduziu novas penalidades para os casos de bullying e cyberbullying. Alertamos que, apesar de a criminalização dessas formas de violência de alguma maneira representarem um alívio para muitas famílias e escolas, tende a ser pouco relevante, uma vez que são fenômenos coletivos que têm origem em fatores como o preconceito, as desigualdades sociais, as violências estruturais, uma organização escolar que não favorece o sentimento de pertencimento dos estudantes, o machismo, a homofobia, entre outros fatores. Nesse

sentido, prever penas individuais para eventos que são sistêmicos não é a solução mais efetiva para os problemas (Souza; Freitas, 2024).

Retomamos, ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reitera que a educação visa uma “formação humana integral” que favoreça a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Base Nacional Comum Curricular [BNCC], 2018, p. 25), em que os estudantes sejam preparados para “agir pessoal e coletivamente com autonomia [...] tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2018, p. 9). Terão sido essas demandas já atendidas em nossas escolas?

A necessidade da formação inicial e continuada de quem educa para a convivência

O papel das instituições educativas, na difícil tarefa de construir propostas que contemplem o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, tem sido tema de inúmeras discussões e pesquisas, e em todas elas, independentemente das abordagens teóricas que as sustentam, o trabalho docente representa um pilar imprescindível para o êxito das ações. Professoras e professores, por sua posição e pelo prestígio conquistado junto aos estudantes, são eleitos como autoridade (Tognetta & Vicentin, 2014, p. 17), exercendo um papel importante nos processos de construção do conhecimento e da moralidade.

Mesmo que não houvesse investigações que fundamentam essa afirmação, o longo período de distanciamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, e todo o seu impacto sobre a saúde física, desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes (Fiocruz, 2020; Tognetta, 2022), seria quase que suficiente para consagrar as vivências oportunizadas pela escola, devidamente orientadas e mediadas por docentes, como potencializadoras do desenvolvimento humano e de caráter insubstituível.

Contudo, apesar do seu papel imprescindível, também na educação em valores, a promoção de uma convivência ética e a prevenção de problemas que estremecem as relações só são tarefas possíveis à escola quando as professoras e professores têm oportunidade de se preparar para tal função. Sendo assim, tanto a formação inicial como a continuada precisam contemplar estudos, reflexões e espaços dialógicos em que as temáticas — como, por exemplo, a construção da moralidade infantil, o desenvolvimento afetivo

das alunas e alunos, a promoção da cultura de paz e o combate ao bullying — sejam contempladas de maneira profunda e fundamentada na literatura científica (Gonçalves, 2011; Knoener, 2019; Santos, 2021; Tessaro, 2022).

Essa ênfase na especialização e necessidade do preparo docente para lidar com as questões da convivência não é uma novidade em outros países, como, por exemplo, Espanha, Colômbia e Chile (Jares, 2008; Vivaldi, 2020), em que, além de programas e políticas públicas consistentes que orientam a convivência na escola, há também propostas para a formação dos profissionais para que estes promovam relações éticas e previnam a violência.

Entretanto, diversas pesquisas têm alertado para a realidade de que, diante de tantos desafios para atender as demandas inerentes à promoção da convivência ética e a prevenção da violência no âmbito escolar, a formação docente ainda tem muito a caminhar (Couceiro, 2019; Knoener, 2019).

Em que nossas investigações podem contribuir sobre a formação de quem educa para a convivência?

As investigações conduzidas a partir de projetos do nosso Grupo de Estudos em Pesquisas em Educação Moral (Gepem) têm destacado tanto fragilidades na formação inicial de docentes como o potencial da formação continuada. Essa última, por sua vez, inclui estudos teóricos e pesquisas como ponto de partida para a construção coletiva de propostas de trabalho a partir do planejamento de ações sistemáticas e intencionais de promoção da convivência, prevenção da violência e constituição de uma cultura de paz.

Uma dessas investigações foi realizada com a participação de 318 estudantes de diferentes cursos de licenciatura (1º e 3º ano) de uma universidade pública brasileira com o propósito de investigar a qualidade da convivência em contextos universitários e a formação de futuros docentes para lidar com as manifestações de violência na escola. A segunda teve como objetivo descrever e analisar as percepções das equipes gestoras e docentes atuantes em escolas de uma rede estadual brasileira a respeito de uma proposta de formação continuada que integra a construção de um programa de convivência escolar. Os dados foram obtidos com a participação de 92 gestores regionais atuantes nas Diretorias Regionais de Ensino, 1.440 vice-diretores e PMECs²

2 Professor Mediador e Comunitário.

e 5.551 docentes. Passemos aos principais resultados e considerações a partir de cada uma dessas investigações.

Primeira investigação: a qualidade da convivência na universidade e a preparação de futuros docentes para a atuação frente aos problemas de convivência

Inúmeras notícias e pesquisas sinalizam uma realidade em que a convivência em instituições de Educação Básica e Superior, quer sejam elas públicas ou particulares, são atingidas por várias formas de violência que prejudicam a formação ética que garante relações respeitadas, justas e democráticas (Cowie & Meyers, 2016; Gini et al., 2011; Reis et al., 2020).

Como agravante, embora as pesquisas mundiais já apontassem os crescentes problemas no âmbito da convivência virtual (cyberagressões), o contexto deflagrado pela pandemia da Covid-19 ampliou os problemas outrora restritos à sala de aula física, rompendo quaisquer barreiras em decorrência da necessidade de aulas remotas durante um longo período. Isso porque, embora as plataformas digitais tenham se tornado indispensáveis para a manutenção do aprendizado e interação dos estudantes, relatórios e pesquisas apontam para o aumento de comportamentos prejudiciais na internet, incluindo *cyberbullying*, comportamentos de risco e exploração sexual (Childhood, 2020; Stop Out Bullying, 2021; Branchu & Flaureau, 2022; Lahr & Tognetta, 2021).

O fato é que situações de violência comprometem o desenvolvimento moral e a qualidade da convivência e, embora nos preocupemos especialmente com as crianças e adolescentes, as intimidações e agressões também comprometem a formação dos adultos. No caso dos estudantes de licenciaturas, há a preocupação de que esses futuros profissionais sejam formados para lidar com esses problemas em sua rotina na escola e na sala de aula. Mas como podem se preparar se, além de não se aprofundarem nos estudos de temáticas relacionadas à promoção da convivência e prevenção da violência na escola, ainda por cima, envolvem-se em violências ao longo dos anos da graduação?

Foi a partir desse importante problema que realizamos uma investigação sobre a convivência na universidade (Knoener, 2019) com três objetivos: investigar a ocorrência de problemas nas relações entre os pares e com a autoridade envolvendo estudantes de licenciaturas, em especial o bullying e o assédio moral; verificar, na percepção desses estudantes, a eficácia ou não

das intervenções da universidade às situações de violência; averiguar, entre os estudantes, se existem propostas de formação em seus cursos de licenciatura para o tema da convivência na escola.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem metodológica quantitativa (Gerhardt & Silveira, 2009) com a intenção de levantar dados objetivos das vivências de estudantes universitários, por meio de coleta realizada entre o final do segundo semestre de 2017 e ao longo do primeiro semestre de 2018, com o apoio de um questionário fechado no formato on-line composto por 123 itens baseados em materiais anteriormente produzidos no Brasil para o diagnóstico de situações de *bullying* e outros problemas de violência (Tognetta et al., 2015) e de clima escolar (Vinha et al., 2017a).

Com o apoio de procedimentos estatísticos da Análise Fatorial Exploratória (AFE) (Damásio, 2012), levando em conta os pressupostos teóricos e conteúdos de itens que compõem o questionário, chegamos a oito fatores isolados pela AFE.

A análise dos dados foi fundamentada em pressupostos teóricos que analisam o bullying, o cyberbullying e o assédio moral a partir de suas implicações psicológicas, pois essas formas de violência não se restringem ao emprego de força física e atos considerados criminosos, mas também, de agressões verbais e psicológicas que podem resultar “em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (Dahlberg & Krug, 2006, p. 1165).

Certamente, práticas de intimidação como difamações, bullying, assédio moral, entre outras, comprometem a qualidade da convivência e prejudicam a formação moral e ética dos envolvidos, especialmente pelo fato da maioria das escolas estarem muito pouco preparadas para lidar, de forma planejada, com esses problemas de convivência (Menin et al., 2013).

É importante esclarecer que, a partir dos estudos provenientes da Psicologia Moral (La Taille, 2006; Piaget, 1932/1994), adotamos a posição de que o bullying e o assédio moral são fenômenos diferentes. Embora haja pesquisas afirmando que o bullying também pode integrar as relações discentes/docentes, diferenciamos as duas formas de violência tal qual o fazem outros autores, como, por exemplo, Cowie e Smith (2002), que pensam a questão da paridade como essencial ao problema do bullying, uma vez que já existe

uma hierarquia de poder entre o professor e os estudantes que favorece ações coercitivas por parte da autoridade.

Da mesma maneira, um estudante pode praticar o assédio moral contra um docente, pois, embora não tenha uma posição hierárquica superior, pode contar com a força do grupo que, naturalmente, identifica-se mais com os pares.

Feitos esses esclarecimentos, apresentaremos alguns dados provenientes das respostas aos itens do questionário que foram agrupados no Fator 1 – Efeitos dos problemas de convivência ($\alpha=.957$), Fator 2 – Bullying (referente a práticas que caracterizam o bullying e o cyberbullying) ($\alpha=.899$), Fator 3 – Assédio moral ($\alpha=.0.903$) e Fator 7 – Discussão de temas referentes às relações interpessoais ao longo da formação ($\alpha=.0,771$).³

Iniciamos ressaltando que mais de 50% dos respondentes afirmaram nunca ter sofrido efeitos de práticas de violência no contexto universitário. Em contrapartida, na Figura a seguir, é possível constatar um percentual significativo de estudantes que afirmaram sofrer os efeitos da violência *sempre* ou *muitas vezes* em sua trajetória universitária.

Figura 1

Dados descritivos sobre os efeitos sentidos em casos de violências (continua)

Questão <i>(Marque como você se sente, ou se sentiu, quando situações de violência - agressões, trotes, etc. - ocorrem, ou ocorreram, com você).</i>	Respostas (%)			
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Q85 – Só.	8,74	10,03	22,01	59,22
Q86 – Triste.	13,18	14,47	21,54	50,8
Q87 – Injustiçado(a).	12,22	11,25	20,26	56,27
Q88 – Indignado(a).	18,06	12,26	18,39	51,29
Q89 – Humilhado(a).	14,47	8,36	20,9	56,27

3 Outros dados estão disponíveis na investigação completa (Knoener, 2019).

Figura 1

Dados descritivos sobre os efeitos sentidos em casos de violências (conclusão)

Q90 – Desrespeitado(a).	17,42	11,29	24,52	46,77
Q91 – Com raiva.	18,01	13,5	20,26	48,23
Q92 – Com desejo de vingança.	4,84	6,77	17,1	71,29
Q93 – Que não acreditam no que eu digo.	7,79	9,42	15,26	67,53
Q94 – Penso ou pensei em desistir de meu curso na UNESP por causa das relações ruins com colegas.	7,37	6,73	13,46	72,44
Q95 – Não consigo estudar.	6,11	9,65	20,26	63,99

Fonte: Knoener, 2019, p. 172.

Se somadas as respostas *sempre*, *muitas vezes* ou *algumas vezes*, alguns efeitos se destacam, dentre esses, a tristeza (27,65%). Há também as respostas *algumas vezes*, cujos percentuais excedem 20% nas respostas da maioria dos itens. Nesse caso, se somarmos percentuais das respostas *sempre*, *muitas vezes* ou *algumas vezes*, verificamos que 51,77% já sentiram raiva e 28,71% já pensaram em vingança.

Na figura 2, apresentamos dados descritivos sobre as práticas que caracterizam o bullying e sua versão virtual.

Figura 2

Dados descritivos sobre práticas que caracterizam o bullying (continua)

Questão <i>(Sobre situações de intimidação entre você e seus colegas: Marque se essas situações ocorrem ou ocorreram com VOCÊ ou com COLEGAS nos últimos quatro meses)</i>	Respostas (%)			
	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca
Q33 – Impedem de participar das atividades e jogos.	0,63	4,73	3,15	91,48
Q34 – Tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras e gozações que causam constrangimento ou raiva.	2,52	21,38	9,43	66,67
Q35 – Colocam apelido que incomodam.	2,83	18,87	6,6	71,7
Q36 – Quebram ou roubam pertences pessoais	1,26	2,2	5,66	90,88
Q37 – Ameaçam para causar medo	1,26	5,68	6,31	86,75
Q38 – Ridicularizam ou insultam por causa de convicções filosóficas ou religiosas.	4,4	21,07	10,69	63,84
Q39 – Ridicularizam ou insultam por causa da naturalidade e origem.	0,95	12,3	9,46	77,29
Q40 – Desprezam ou fazem piadas em função da condição financeira.	0,31	7,86	8,49	83,33
Q41 – Insultam ou discriminam por causa da cor de pele.	2,53	11,08	6,01	80,38
Q42 – Insultam ou discriminam por causa da orientação sexual.	3,15	16,09	9,15	71,61
Q43 – Agridem fisicamente.	-----	2,54	3,81	93,65
Q45 – Usam a internet, celular e ou redes sociais para insultar, zoar, ofender ou ameaçar.	5,99	12,62	8,52	72,87
Q46 – Fotografam, ou filmam sem que eu ou outra pessoa perceba e divulgam esse material na rede sem consentimento.	3,46	8,18	6,92	81,45

Figura 2

Dados descritivos sobre práticas que caracterizam o bullying (conclusão)

Q47 – Ameaçam excluir das atividades	1,58	5,05	10,09	83,28
Q48 – Os grupos de estudantes que pratica a intimidação é o mesmo.	9,9	16,29	6,07	67,73
Q67 – Fingem que não percebem (Professores ou outros membros da UNESP)	5,5	27,18	7,77	59,55

Fonte: Knoener, 2019, p. 174.

No caso do bullying, como uma das características mais relevantes do fenômeno é a repetição, interessou-nos reunir as respostas *sempre e algumas vezes*. Nesses casos, 23,9% dos estudantes afirmaram que os colegas *tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras ou gozações que causam constrangimento ou raiva*; 25,47%, atestam situações em que colegas *ridicularizam ou insultam por causa de convicções filosóficas e/ou religiosas*, e 26,19% reportaram que *o grupo de estudantes que pratica a intimidação é o mesmo*.

Sobre as práticas de intimidação no meio virtual, somamos também as respostas *apenas uma vez*, já que basta apenas uma única postagem para que haja a perpetração da intimidação e humilhação; sendo assim, 27,13% afirmaram que os colegas *usam a internet, celular e/ou redes sociais para insultar, zoar, ofender ou ameaçar*. 18,56% já vivenciaram ou presenciaram situações em que foram fotografados ou filmados sem perceber e tiveram suas imagens divulgadas sem consentimento.

Sobre questões relacionadas às manifestações características do assédio moral, verificamos, na Figura 3, que 22,32% afirmaram que os docentes *implicam com alguns estudantes* ou impedem que expressem *suas opiniões, conhecimentos, experiências e posicionamentos* (14,46%) *sempre* ou *muitas vezes*.

Figura 3

Dados descritivos sobre práticas que caracterizam o assédio moral

Questões <i>(Indique o quanto você vê ou viu situações abaixo ocorrem em sua faculdade)</i>	Respostas (%)			
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Q4 – Conflitos entre estudantes e professores.	4,1	15,14	60,25	20,5
Q5 – Conflitos entre estudantes e o diretor ou funcionários administrativos da UNESP.	3,15	7,57	36,91	52,37
Q8 – Implicam com alguns estudantes.	4,4	17,92	46,54	31,13
Q9 – Impedem que os estudantes expressem suas opiniões conhecimentos, experiências e posicionamentos.	1,57	12,89	44,03	41,51
Q10 – Ameaçam alguns estudantes.	0,63	5,35	17,92	76,1
Q11 – Caçoam ou humilham alguns estudantes.	1,26	9,78	36,28	52,68
Q12 – Desvalorizam suas ações comparando-os a outros.	3,8	11,71	36,08	48,42
Q13 – Tratam os estudantes de maneira injusta.	3,48	16,46	42,09	37,97
Q14 – Favorecem alguns estudantes mais que outros.	5,97	16,98	39,62	37,42
<i>(Marque se você vê ou viu essas situações abaixo ocorrerem na faculdade)</i>	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca
Q64 – Tenho medo de alguns professores	7,89	24,29	12,62	55,21

Fonte: Knoener, 2019, p. 177.

Da mesma maneira, se somadas as respostas *sempre* ou *muitas vezes*, 5,68% presenciaram alguma situação em que um docente fez ameaças,

11,04% afirmam que os *professores caçoam ou humilham alguns estudantes*, desvalorizando e comparando com os colegas (15,51%) e tratando de maneira injusta (19,94%). Há também estudantes que são mais favorecidos que os demais (22,95%), além de 32,18% terem medo *sempre* ou *algumas vezes* de alguns professores.

Sobre as propostas de formação em cursos de licenciaturas para o tema da convivência na escola, averiguamos que 43,4% dos participantes responderam que veem ou viram isso acontecer *muitas vezes* ou *sempre*. Os demais 56,6% afirmaram que esse espaço ainda é reduzido (respostas *nunca* ou *algumas vezes*). Sobre a frequência dos estudos de temas relacionados à convivência ética ao longo do curso, 79,81% responderam que essas discussões são *nada* ou *um pouco* frequentes ou acontecem apenas *algumas vezes*. O percentual sobe quando perguntamos especificamente sobre o *bullying*, sendo que 85,5% responderam *nunca*, *um pouco* ou *algumas vezes*. Os principais dados estão na Figura 4.

Figura 4

Dados descritivos sobre a discussão de temas referentes às relações interpessoais (continua)

Questões <i>(Marque com que frequência você vê ou viu as situações apresentadas abaixo ocorrerem em sua faculdade)</i>	Respostas (%)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Q18 – Estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre convivência na UNESP.	12,89	43,71	30,19	13,21
<i>(Marque com que frequência essas situações ocorrem durante o curso)</i>	Nada	Um pouco	Algumas vezes	Sempre
Q96 – Discussões sobre temas relacionados à convivência ética são frequentes ao longo do curso.	11,99	37,22	30,6	20,19

Figura 4

Dados descritivos sobre a discussão de temas referentes às relações interpessoais (conclusão)

Q97 – Há espaço para discussão de temas como intimidação, bullying e cyberbullying ou agressões online.	24,61	36,28	24,61	14,51
Q98 – Estudos sobre violência e conflitos, indisciplina na escola são abordados com a finalidade de preparar os estudantes para lidar com essas questões em sua futura prática.	22,15	32,91	27,53	17,41
<i>(E se fosse o seu último ano da sua graduação)</i>	Nada	Um pouco	O suficiente	Muito
Q99 – Você se sentiria preparado para atuar em sala de aula resolvendo questões de indisciplina, de violência ou outros problemas de convivência na escola?	21,38	54,09	20,75	3,77

Fonte: Knoener, 2019, p. 192.

Nesse caso, um dado se destaca no sentido de preconizar soluções para essa lacuna da formação inicial de docentes. Quando realizamos a análise fatorial exploratória, o item *estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre convivência na universidade*, foi agrupado no mesmo fator dos itens que abordam a discussão de temas referentes às relações interpessoais, visando a futura atuação na escola. Esse é um indicativo de correlação entre a vivência de espaços democráticos durante a licenciatura e as discussões dos temas da convivência que preparam os futuros docentes reiterando, portanto, a necessidade de que os discursos de uma instituição de educação sejam conectados a boas práticas de diálogo e espaços de participação.

Em síntese, os dados ressaltam o alerta de que há certa fragilidade nos contextos da formação docente que, além de não prepararem esse profissional para o trabalho com as questões de convivência, demonstram ser um

espaço em que os estudantes também se envolvem em situações de violência. Ou seja, vários dos futuros docentes que precisam efetivar a Lei Antibullying e promover uma educação integral nas escolas, estiveram envolvidos como espectadores, alvos ou autores de violência no próprio ambiente de formação docente (tanto com contexto presencial como virtual/digital).

É por essa razão que reiteramos a forte necessidade da criação de um plano de prevenção que forneça uma estrutura dentro da qual cada universidade, como organização, demonstre seu compromisso com a prevenção dos problemas de convivência, em especial ao bullying, criando, inclusive, canais de comunicação mais diretos entre os estudantes para que façam suas denúncias ou possam pedir ajuda.

Os docentes e os estudantes precisam discutir questões da convivência e refletir sobre os efeitos das práticas de intimidação. Também é necessária a criação de sistemas de aconselhamento e outras formas de apoio, particularmente, para ingressantes. Da mesma maneira, o planejamento intencional de ações de combate ao racismo, ao sexismo, e outras formas de discriminação, constitui-se numa medida protetiva e minimizadora da tendência ao efeito de normalizar a exclusão social.

Para além dessas necessidades, ressaltamos que a universidade, por sua responsabilidade para com a formação inicial de docentes, precisa garantir um ambiente dialógico e reflexivo em que os espaços de democracia e os valores morais sejam inegociáveis.

Deste ponto em diante, passaremos a compartilhar uma segunda investigação, agora situada no contexto da formação continuada.

Segunda investigação: como a formação continuada pode contribuir para preparar os que educam para a convivência?

Em 2020, organizamos um Seminário Formativo que atendeu 45 das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) da rede estadual de São Paulo, sendo essa uma das ações organizadas no âmbito do projeto de pesquisa intitulado *“A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de*

um sistema de apoio entre iguais”, financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas.⁴

O tema principal desse Seminário Formativo foi a construção da personalidade ética partindo dos estudos provenientes da Psicologia Moral. Além disso, foram apresentados estudos teóricos e propostas de ações para que haja, na escola, uma comunicação construtiva, o emprego de sanções por reciprocidade. Também oferecemos oportunidade de reflexão sobre as diferenças entre manifestações perturbadoras e violentas de modo que a equipe gestora e docente tenha mais subsídios para atuar de maneira mais assertiva nos conflitos (Goergen, 2007; La Taille, 2002; Tognetta et al. 2017; Vinha et al., 2017b; Zechi, 2014).

Para viabilizar a replicação da formação em escala, ministramos o Seminário por meio de encontros síncronos com a participação de profissionais que atuam nas DREs, chamados de Gestores Regionais. Além disso, a Secretaria de Educação viabilizou a transmissão via *streaming* para membros das equipes gestoras de todas as escolas. O trabalho teve duração total de 16 horas divididas em quatro dias.

Posteriormente, os estudos do Seminário foram replicados nas DREs pelos Gestores Regionais num Percurso Formativo com duração de quatro horas, tendo como público-alvo vice-diretores e Professores Mediadores da Convivência Escolar (PMECs). Na sequência, esses profissionais replicaram os estudos em duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) em suas respectivas escolas. De antemão, esclarecemos que tínhamos ciência de que o número de horas para a replicação do Seminário seria insuficiente, contudo, essa era a única possibilidade definida pela Secretaria de Educação.

Com o objetivo de descrever e analisar as percepções das equipes gestoras e docentes atuantes da rede estadual paulista a respeito de uma proposta de formação continuada que integra a construção de um programa de convivência escolar, desenhamos uma pesquisa descritiva sob uma abordagem metodológica quantitativa (Gerhardt & Silveira, 2009), coletando dados

4 Edital de Pesquisa: “Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública”. <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/politicas-e-praticas-da-educacao-basica-e-formacao-de-professores/editalef2/>

objetivos das percepções dos grupos participantes entre o final do segundo semestre de 2020 e segundo semestre de 2021.

Para isso, utilizamos escalas de tendências inspiradas em rubricas, as quais são caracterizadas como instrumentos de avaliação de natureza formativa (Camargo & Mendes, 2014; Nunes, 2016; Santos, 2021), pois, além de ser possível utilizá-las continuamente, podem tornar visíveis as ações desenvolvidas na escola, oportunizando um movimento gradual de autoavaliação que contribui na construção de propostas de promoção da convivência e prevenção da violência na escola (Nunes, 2016; Santos, 2021).

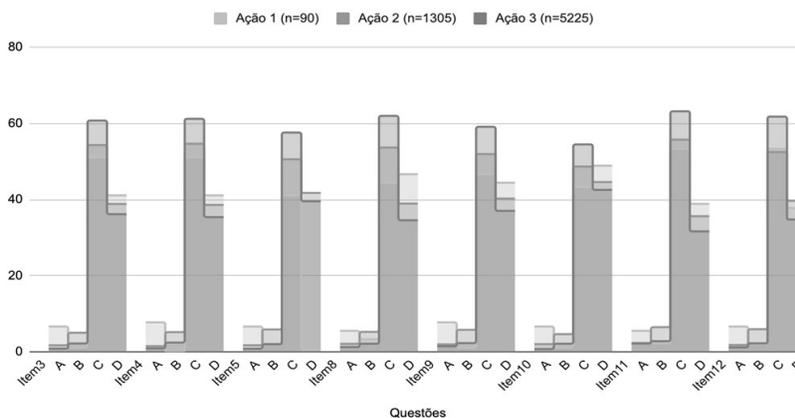
Portanto, elaboramos três instrumentos distintos: um para participantes do Seminário Formativo que foi respondido por 92 Gestores Regionais (deste ponto em diante, chamaremos de Ação 1); outro para vice-diretores e PMEs que participaram do Percurso Formativo, o qual foi respondido por 1.440 profissionais (Ação 2); e o último para docentes participantes dos ATPCS, para o qual obtivemos 5.551 respostas (Ação 3). Entretanto, ainda que cada um dos instrumentos incluisse questões específicas, oito dos itens eram comuns para os três grupos de maneira que pudéssemos estabelecer comparações.

Para responder, os participantes poderiam apontar, na escala, uma dentre as seguintes respostas: A- Ainda não consegui compreender bem o que isso significa; B- Pude compreender um pouco, mas não acredito que seja possível desenvolver esses trabalhos em nossas escolas; C- Consegui compreender sobre isso e vejo a importância de estudar mais para poder promover ações de melhoria da convivência na escola; D- Consegui compreender sobre isso, vejo a importância de estudar mais para poder promover ações de melhoria da convivência na escola e já consigo pensar em propostas que posso promover nas escolas em que atuo.

Na Figura 5, é possível visualizar a síntese das respostas das três ações (Seminário, Percurso Formativo e ATPCs).

Figura 5

Resultados comparativos entre as ações formativas (itens comuns nos três instrumentos)



Fonte: Adaptado de Tognetta, 2022.

Primeiramente, destacamos que, na maioria desses itens, encontramos percentuais menores de respostas indicando que os estudos teóricos já foram colocados em prática (alternativa D). Se analisarmos esse resultado sob a perspectiva da Psicologia Moral e da Epistemologia Genética Piagetiana (Piaget, 1932/1994), refletimos que a construção do conhecimento e a transformação desse em ação demandam interações com os pares docentes e com os estudantes. Porém, esses profissionais não tiveram essa oportunidade, uma vez que as ações formativas aconteceram em meio a um contexto de distanciamento social em que a maioria das escolas não tinha nem mesmo contato regular com os estudantes.

Ainda assim, notamos, no grupo de Gestores Regionais, maior frequência de respostas para a alternativa D, resultado que pode estar relacionado ao fato de terem vivenciado um número superior de horas de estudo e discussão coletiva, além de multiplicarem a formação na DRE para seus respectivos grupos de vice-diretores e PMECs.

No item 3, que provocava a reflexão sobre o conceito de autonomia moral e da importância de a escola ser um espaço de construção de valores morais e desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais das e

dos estudantes, a grande maioria (mais de 90% de respostas C e D) afirmou compreender essa necessidade, contudo, apenas 36% indicaram que já conseguem pensar em estratégias para envolver as alunas e alunos.

O mesmo pode ser observado no item 4, em que os grupos foram convidados a refletir sobre a autonomia moral e a importância de a escola oportunizar que “...as crianças e adolescentes pensem sobre os problemas que têm, comparem soluções, antecipem consequências e possam reparar os erros que cometem” (Tognetta, 2022, p. 179). Neste caso, 88% (respostas C e D nos três grupos) apontam compreender a importância da temática, porém, apenas 39% indicaram conseguir pensar em maneiras de aplicar essas propostas em sala de aula.

O item 5 convidava as e os participantes a indicarem o quanto compreendiam a importância de propostas práticas que fomentem nas alunas e alunos o autoconhecimento, pois, sob a perspectiva da Psicologia Moral, esse é um movimento cognitivo e afetivo fundamental para que o sujeito reconheça o “valor de si” e o vincule ao “fazer o bem”. Nesse caso, quando somamos os resultados das respostas C e D dos docentes, verificamos que 97% indicaram ter compreendido a importância de trabalhar com estudantes o autoconhecimento, o reconhecimento e expressão de sentimentos na sala de aula. O percentual foi superior ao de Gestores Regionais (89% de respostas C ou D), chamando-nos a atenção em função do tempo de estudo para esse grupo ter sido muito menor (somente ATPC).

Sobre isso, temos a hipótese de que, os docentes se consideram mais preparados justamente porque, naquele período, receberam um material organizado pelo Gepem intitulado “Mapa de Mim”,⁵ incluindo propostas práticas em que, apesar do distanciamento social, com o empenho desses profissionais, as alunas e alunos de inúmeras escolas tiveram a oportunidade de participar das propostas que incluíam exercícios de autoconhecimento e expressão dos sentimentos. Ou seja, nesse caso, os profissionais puderam construir conhecimento a partir da prática, o que justificariam a maioria de respostas indicando que já conseguem pensar em propostas que poderiam promover nas escolas em que atuavam.

5 <https://www.editoraadonis.com.br/livros/292/ebook-gratuito-coragem-moleque>

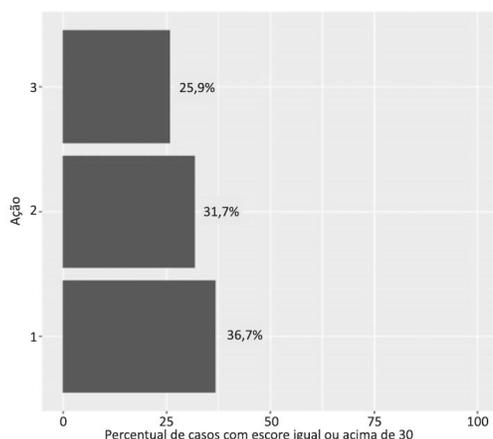
Os itens 8, 9, 10 e 11 tratam da importância do uso de estratégias de comunicação construtiva como, por exemplo, a linguagem descritiva, a escuta ativa e a Mensagem-Eu (Wrege et al., 2014; Vinha et al., 2017b). Nesses casos, a maioria declarou compreender a importância de estudarem sobre esta temática para promover ações de melhoria da convivência na escola, mas, novamente, as maiores porcentagens de respostas D foram encontradas entre o grupo de Gestores Regionais.

Sobre o item 12, que fala sobre a necessidade das oportunidades em que o diálogo é valorizado e exercitado, sobre a necessidade de reflexões e discussões a respeito dos valores morais e de um ambiente cooperativo na escola, 61,3% dos docentes declararam compreender a temática e sua importância de estudar mais para promover ações de melhoria da convivência na escola (alternativa C) e 40,5% dos gestores regionais indicaram que já conseguem pensar em propostas práticas para sua escola (alternativa D).

No intuito de refinar essa análise, realizamos uma análise de comparação por meio do teste de Kruskal-Wallis, técnica não paramétrica que permite a comparação de mais de dois grupos sem haver suposições quanto à distribuição de dados. Na Figura 6, podemos observar os resultados comparativos entre as três ações.

Figura 6

Escore comparativo entre as três ações.



Fonte: Tognetta, 2022, p. 184.

Nota-se que, no grupo de Gestores Regionais (Ação 1), 36,7% dos participantes obtiveram pontuação maior do que 30 (escore de 0 a 100). Já nos outros dois grupos, a frequência diminui progressivamente chegando a 31,7% na Ação 2 e 25,9% na Ação 3. Mas, o quanto essas diferenças são estatisticamente significativas?

De acordo com a Tabela, não houve diferença significativa entre as ações 1 e 2 (Valor-p 0,32), porém, ao compararmos as ações 1 e 3 (Valor-p 0,01) ou 2 e 3 (Valor p- <0,01), encontramos diferenças significativas no escore das respostas dos participantes, conforme apresentado na Tabela.

Tabela 1

Comparação do grau de significância entre as ações de formação.

Comparação	Razão de prevalência	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
Ação 1 vs Ação 2	1,16	0,87	1,53	0,32
Ação 1 vs Ação 3	1,42	1,08	1,87	0,01
Ação 2 vs Ação 3	1,23	1,12	1,34	<0,01

Fonte: Tognetta, 2022, p. 185.

Esses dados convergem com os argumentos de investigações que apreçoam a necessidade de uma carga horária de formação maior e que seja alternada com práticas na escola que ampliem as discussões entre os profissionais e colaborem com a construção de novos conhecimentos (Díaz-Aguado; 2006; Nóvoa, 2009; Santos, 2021).

Investigações anteriores (Martínez Martín et al., 2009; Jares, 2008; Knoener, 2019; Santos, 2021) também apontam para a formação continuada como um critério inegociável para que a escola construa propostas que visam o desenvolvimento de personalidades éticas, pautadas em valores morais e visando a promoção da convivência ética em todos os contextos da instituição.

Além disso, indicam que os espaços de formação precisam ser caracterizados pelo diálogo, pela oportunidade de trocas e com o apoio de estudos teóricos. Portanto, planejar a formação continuada demanda a organização e sistematização de propostas que tenham sentido também do ponto de vista prático, além de tempo suficiente para desenvolvê-las.

Ao acompanharmos os desdobramentos das formações a partir do Seminário Formativo, ficou evidente que, por mais que os profissionais tenham se esforçado na replicação dos estudos nas DREs e unidades escolares, muito se perdeu, tanto do ponto de vista teórico, como metodológico. Afinal, como seria possível replicar, em dois ATPCs de 50 minutos, uma discussão que demandaria pelo menos duas horas? Como garantir os princípios pedagógicos que, fundamentados na teoria piagetiana, não abdicam da ação do sujeito (no caso, os docentes), da troca com os pares, da provocação e da construção coletiva das ideias?

Certamente, sem um planejamento em defesa de espaços sistemáticos para o estudo e aperfeiçoamento da profissão docente, não há garantias de que o processo de construção de valores morais, essenciais ao desenvolvimento moral das alunas e alunos, aconteça.

Tecendo algumas considerações finais sobre a formação de quem educa para a convivência

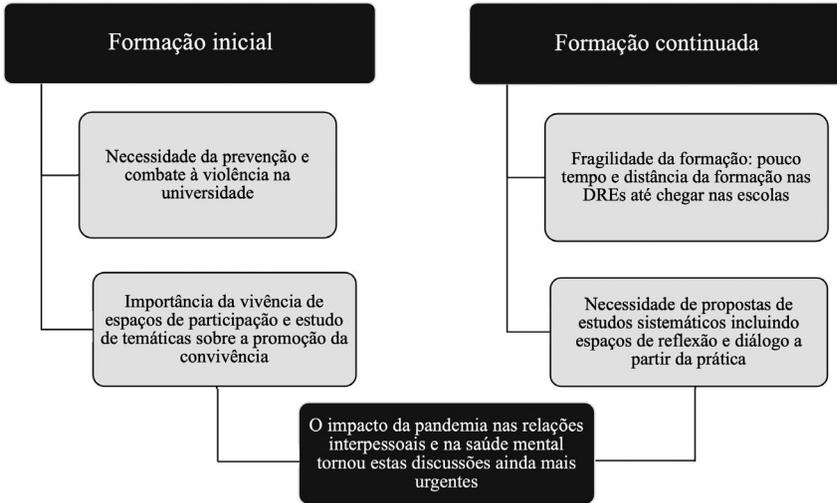
Ao apresentarmos dados dessas investigações, nosso objetivo foi contribuir com a urgente reflexão a respeito da organização de propostas de formação docente, especialmente a continuada, que no Brasil é também responsabilidade das Secretarias de Educação para as redes municipais e estaduais. Além disso, ao destacar pontos essenciais à organização de processos formativos baseados nas demandas de uma escola que pretende educar e oportunizar uma educação baseada em valores sociomorais, os dados apontam que apenas cursos ou palestras isoladas, deslocadas dentro de uma estrutura de sentido, não são o suficiente para que a promoção da convivência ética chegue a ser uma política pública para a educação em todo o país.

Como diria Tardif (2012), quanto maior o valor e o significado incorporado ao saber docente, maiores são as chances de construirmos “pontes” para as ações, na prática, que sejam promotoras de experiências, compartilhamento de reflexões e interações entre os membros da equipe gestora e docente. Contudo, não se constroem pontes sem material resistente e, para isso, a escola precisa, de fato, ser um espaço privilegiado de formação, não somente de crianças e adolescentes, mas também dos adultos que ali convivem e ensinam a convivência.

A Figura a seguir sintetiza as principais considerações a respeito dos pontos que levantamos neste capítulo.

Figura 7

Síntese das contribuições das investigações



Referências

- Arendt, H. (1999). *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Companhia das Letras.
- Base Nacional Comum Curricular [BNCC]: Educação é a base. (2018). Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- Branchu, C. & Flaureau, E. (2022). “I’m not listening to my teacher, I’m listening to my computer”: online learning, disengagement, and the impact of COVID-19 on French university students. *High Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00854-4>.
- Camargo, C. C. O. de, & Mendes, O. M. (2014). A avaliação formativa como uma política incluyente para a educação escolar. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 2(2). <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24825>
- Castro, M. F. de, & Lemes, S. de S. (2014). A integração das tecnologias de informação e comunicação na escola: o projeto político pedagógico nesse contexto. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 9(2), pp. 423–434. <https://doi.org/10.21723/riacee.v9i2.7046>.

- Casassus, J. (2008). *A Escola e a desigualdade*. Liber Livro.
- Childhood. (2020). *Uso intensivo de plataformas digitais durante a pandemia do Coronavírus pode expor crianças e adolescentes*. <https://www.childhood.org.br/uso-intensivo-de-plataformas-digitais-durante-a-pandemia-do-coronavirus-pode-expor-criancas-e-adolescentes>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Couceiro, E. (2019). Profesores sin herramientas para afrontar el acoso escolar cuando estalla en sus aulas. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/profesorado-acoso_1_1231172.html.
- Cowie, H. & Meyers, C. (Ed). (2016). *Bullying among university students*. Cross-national perspectives. Routledge.
- Cowie, H.; Smith, P. (2002). Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In Derbarbieux, É.; Blaya, C. (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. (pp. 247-268). Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>.
- Dahlberg, L. L. & Krug, E. G. (2006). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*. 11, n. suppl, pp. 1163-1178. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), pp. 213-228. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado. *Avances En Supervisión Educativa*, (3). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/216>.
- Faz. Faz Educação e Tecnologia (2020). *Entenda as diferenças: educação remota, on-line e EAD*. <https://www.fazeduacao.com.br/post/diferencas-educacao-remota-online-e-ead>.
- Fiocruz. (2020). *Crianças na pandemia COVID-19*. Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19. Ministério da Saúde. https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/criancas_pandemia.pdf.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Org.) (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Gini, G. et al. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*. 50(5), p. 603-608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>.
- Goergen, P. (2007). Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade [online]*. 28(100), pp. 737-762. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300006>.

- Gonçalves, C. C. (2011). *Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola*. [Dissertação de Mestrado em Educação] - Universidade Federal da Paraíba.
- Ipog. (2020). *Aula remota não é EAD? Entenda as diferenças e todas as vantagens*. <https://blog.ipog.edu.br/educacao/aula-remota/>.
- Jares, X. (2008). *Pedagogia da Convivência*. (1ª ed.) Palas Athena.
- Knoener, D. F. (2019). *Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários*. 2019. 286f. [Dissertação de Mestrado em Educação Escolar], Faculdade de Ciências e Letras, Unesp.
- Lahr, T., & Tognetta, L. (2021). Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. *Tópicos Educacionais*, 27(1), 62-78. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.250506>.
- La Taille, Y. J. J. M. R. de. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Vozes.
- La Taille, Y. J. J. M. R. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas* [Morals and ethics: intellectual and affective dimensions]. Artmed.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015 (2015). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm.
- Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018 (2018). Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, 2018. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm.
- Taille, Y. et al. (2004). *Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003*. [Ethics and education: a survey of the educational literature from 1990 to 2003]. *Educação e Pesquisa*, 30(1). <https://www.scielo.br/j/ep/a/qnBp-vRnJL4MKpFyggpV3gy/>.
- Marques, C. et al. (2017). *Valores Sociomoraes: reflexões para a educação*. Adonis.
- Martínez Martín, M. et al. (2009). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 15. <https://doi.org/10.14201/3026>.
- Menin, M. S. de S. et al. (Org.) (2013). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. Cortez Editor.

- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nunes, C. (2016). Avaliação em escolas inovadoras. In Gravatá, A. et al. *Destino: Educação. Escolas inovadoras* (pp. 80-93). Fundação Santillana.
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed.) [Moral judgement of the child]. Summus.
- Reis, K. P. et al. (2020). A percepção dos praticantes de bullying na escola. *Educação*, 45(1), e77, pp. 1–27. <https://doi.org/10.5902/1984644438215>.
- Ricoeur, Paul. *O si mesmo como outro*. Martins Fontes, 2014.
- Santos, N. C. P. (2021). *A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino: para que a convivência ética seja valor*. [Dissertação de Mestrado em Educação Escolar], Faculdade de Ciências e Letras, Unesp.
- Souza, T. L. E., & Freitas, B. G. (2024). A criminalização do bullying e do cyberbullying: uma análise do artigo 146-A do Código Penal. *Boletim IBCCRIM*, 32(376), 8–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10685232>
- Stop Out Bullying. (2021). *Cyberbullying During COVID-19*. <https://www.stompoutbullying.org/blog/cyberbullying-during-covid-19>.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tessaro, M. (2022). *Enfrentamento e prevenção do bullying e outras violências: construção de um programa de formação de profissionais que atuam na escola*. [Tese de Doutorado em Educação] - Universidade do Oeste de Santa Catarina.
- Tognetta, L. R. P. (2009) *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. (1ª ed.) Mercado de Letras.
- Tognetta, L. et al. (2015). Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência (Moral disengagement, self-efficacy and bullying: the framework of coexistence studies). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(30). <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.2.1.714>.
- Tognetta, L. R. P. et al. (2017) *Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito*. (1ª ed.). Adonis.
- Tognetta, L. R. P. (Org.). (2022). *A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: a implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais*. (1ª ed.) [Relatório de Pesquisa]. Adonis. <https://www.somoscontraobullying.com.br/convivencia-na-escola-publica>.
- Tognetta, L. R. P. & Vicentin, V. F. (2014) *Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*. (1ª ed.) Adonis.
- Vinha, T. P. et al. (Coord.) (2017a). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. FE/Unicamp.

- Vinha, T. P. *et al.* (2017b). *Da escola para a vida em sociedade*. Adonis.
- Zechi, J. A. M. (2014). *Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?* [Tese de doutoramento] - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia. http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/juliana_zechi.pdf.
- Vivaldi, F. M. de C. (2020). *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética*. [Tese de doutoramento]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128748>.
- Wrege, M. G. *et al.* (2014, ago./dez.). Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 6(2). <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4655>.

Capítulo 6

Redes de colaboração como estratégia intersetorial na educação: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco
Marilene Proença Rebello de Souza
DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.6

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar aspectos relacionados à pesquisa intitulada “*Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais: a Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as Repercussões na Melhoria da Qualidade da Educação Básica*”, desenvolvida como estágio pós-doutoral por uma de suas autoras, Dra. Márcia Regina Cordeiro Bavaresco, junto ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob supervisão da professora titular Marilene Proença Rebello de Souza, coautora.

Nesta pesquisa, o objetivo geral centrou-se em analisar as formações continuadas destinadas aos conselheiros municipais de educação da cidade de São Paulo, no período de 2007 a 2015, e as repercussões na melhoria da qualidade da Educação Básica visando ampliar e aprofundar estratégias para uma atuação crítica e transformadora de conselheiros como atores sociais, na defesa da educação como direito social (Bavaresco, 2018).

Considerando o conjunto dos aspectos investigados nesta pesquisa e seus desdobramentos, destacamos, neste capítulo, uma das importantes questões que envolve as políticas públicas educacionais e que se refere às ações estratégicas intersetoriais a serem implementadas para fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no exercício de suas atribuições e funções de caráter consultivo, propositivo, mobilizador, deliberativo, normativo, de acompanhamento de controle social e fiscalização da qualidade da educação municipal (Bavaresco, 2021).

Tais ações visam a melhoria da qualidade das informações entre as diversas secretarias e instâncias institucionais envolvidas em questões educacionais, como também possibilitam uma compreensão contextualizada pertinente aos diversos aspectos que compõem os enfrentamentos institucionais para a garantia de direitos sociais e humanos.

Para atuação crítica e transformadora de conselheiros municipais de educação, é o Regime de Colaboração, previsto no artigo 211 da Constituição Federal da República do Brasil (1988), que estabelece um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os entes federados da república federativa: União, Estados, o Distrito Federal e Municípios, que deverão atuar conjuntamente, de forma cooperada, dentro de certos limites, que estabelecem suas responsabilidades e autonomia.

Para tornar possível uma atuação em colaboração na melhoria da qualidade da Educação Básica, investe-se na estratégia intersetorial de Rede de Colaboração, que, no campo das Políticas Públicas Educacionais, carrega a concepção de interconexão, articulação, parceria, interação, cooperação entre organizações governamentais e não governamentais, na utilização, compartilhamento dos recursos, práticas e saberes mobilizados por cada tipo de organização, na corresponsabilização de todos, na defesa da educação como direito social e com qualidade (Pereira & Teixeira, 2013; Teixeira, 2002).

A ideia de Rede de Colaboração, neste contexto: a) municipaliza os problemas educacionais ao compartilhar com outros colegiados os objetivos, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação; b) amplia o campo de atuação dos conselheiros, unindo esforços com a sociedade civil organizada; c) qualifica as discussões no momento da materialização das políticas públicas educacionais ao contar parceiros da Rede de Colaboração; e d) potencializa o exercício das funções e atribuições, de caráter consultivo, mobilizador,

de acompanhamento de controle social e fiscalização da qualidade da educação municipal, apresentando-se como uma estratégia intersetorial para mobilizar ações em colaboração, em defesa do direito à educação (Bavaresco, 2018).

Neste capítulo, apresentamos dois objetivos, a saber: a) destacar contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação continuada para conselheiros municipais de educação e b) apresentar uma proposta de Rede de Colaboração como Estratégia Intersetorial para o fortalecimento de conselheiros para o exercício da Gestão Democrática da Educação.

Para atender aos objetivos propostos, no primeiro momento, apresentamos o arcabouço teórico fundamentado em Vigotski, destacando conceitos-chave para compreender os conselheiros como atores sociais e, no segundo momento, identificar os parceiros estratégicos que podem constituir a Rede de Colaboração para o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação.

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Formação para Conselheiros Municipais de Educação

A teoria psicológica Histórico-Cultural de Vigotski é o marco referencial adotado na proposta de formação continuada para conselheiros municipais de educação por trazer contribuições acerca do desenvolvimento psicológico como processo histórico e psiquismo de natureza cultural, que nos permite refletir sobre a aprendizagem de sujeitos adultos.

Na perspectiva histórico-cultural, concebemos os conselheiros municipais de educação como sujeitos que, ao longo da vida, constituem uma estrutura de pensamento que é oferecida pelo meio. Desse modo, são considerados seres sociais, reais, concretos, cuja singularidade se constitui enquanto membros de um grupo social-cultural específico. Logo, eles têm significação para os outros e, por meio deles, adquirem significação para si mesmos (Pino, 2000).

Na Psicologia Histórico-Cultural, compreender o psiquismo como cultural significa dizer que este é histórico e que o homem é um ser psicológico de origem primata, que transforma o que é natural em cultural, a seus moldes, diferente de todos os animais que apenas se adaptam. O homem, ao alterar o que é natural, incorpora-a sua personalidade, conferindo-lhe uma significação (Pino, 2003), e, ao transformar a história natural em cultural, transforma sua própria natureza, tornando-se capaz de criar suas próprias condições de existência.

Assim, o homem, ao assumir o curso da própria evolução, criou os instrumentos práticos pela ação técnica, desenvolvendo em si as faculdades adormecidas, que ajudam a compreender o caráter dialético geral das coisas, “no sentido em que cada coisa tem sua própria história” (Pino, 2000, p. 34), que é natural, mas que é transformada pelo homem quando age sobre a natureza e que, ao agir sobre ela, integra-a na sua própria história. Essa é uma referência que Vigotski faz ao materialismo histórico, em que apresenta uma concepção científica da história, pelo fato de o homem ter se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução, livrando-se assim do determinismo da adaptação às condições naturais do meio como condição de sobrevivência (Pino, 2000).

A origem dos processos psicológicos superiores manifesta-se para Vigotski no que denominou de lei de desenvolvimento cultural, considerada a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores. A lei genética geral do desenvolvimento cultural indica que o desenvolvimento cultural foi, antes de ser uma função individual, uma função social, em um processo de interação em que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior do indivíduo (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos (Vigotski, 1989).

Ao considerar a lei de desenvolvimento cultural, o homem constrói seus significados ao participar de práticas sociais, entendidas como qualquer forma socialmente instituída de pensar, falar e agir, e a qualidade dessas interações (entre sujeito e cultura) é o que determina as diferenças entre os sujeitos (Pino, 2000). Nessa lógica, os conselheiros municipais de educação são seres semióticos porque conferem significação às coisas, como também significam para os outros. Para Pino (2000, p. 56), “o homem é um ser semiótico” porque tem a capacidade de significar no duplo sentido, de fazer sinal ao outro e de interpretar o sinal do outro. Logo, significar constitui a essência do ser humano.

A educação é constitutiva da pessoa à medida em que, através da mediação social, internaliza a cultura e se constitui em ser humano. A mediação pode ser técnica e simbólica. Na mediação técnica, os instrumentos técnicos transformam as bases biológicas do homem, enquanto características da espécie, e, através da mediação simbólica, as funções psicológicas

superiores são constituídas na medida em que o sujeito participa das práticas sociais do seu grupo. Os instrumentos físicos caracterizam a atividade humana e são as ferramentas que possibilitam a modificação do ambiente, e os signos ou sistemas de signos, como a linguagem, sistemas numéricos, escrita convencional, entre outros, possibilitam o desenvolvimento de instrumentos simbólicos (Salvador, 1999).

Nesse contexto, o conhecimento científico como parte do mundo cultural, específico do homem, é mediado pelo outro, que, por possuir a significação das coisas, torna-se o parceiro mais experiente, sendo uma referência para o conselheiro na aventura do saber científico.

Segundo Davis (1989), as interações sociais são valiosas e prestam-se a diversos fins, tanto positivos quanto negativos, e podem ser fontes de informações verdadeiras, preconceituosas, de independência ou dominação, de alienação ou de tomada de consciência, representando a trama do tecido social.

A Psicologia Histórico-Cultural na formação continuada de conselheiros municipais de educação compreende a dinâmica de formação como sendo um espaço de significação, no qual, através das e nas interações sociais, os conselheiros, como atores sociais, constroem e (res)significam seus significados, incorporando-os a si e, ao incorporar, alteram a forma original, de modo criativo e peculiar. As dinâmicas de formação, concebidas como espaços de significação, possibilitam tanto avanços na aprendizagem quanto retrocessos (Bavaresco, 2004).

Nos espaços de formação, as intervenções do parceiro mais experiente se tornam vitais para Vigotski quando se pretende tornar as interações sociais em espaços de aprendizagem, instâncias formativas para todos que dela participam. Assim, uma boa aprendizagem promove o desenvolvimento, ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se apresenta como a região dinâmica em que se realiza o processo de internalização. A ZDP representa a diferença existente entre o nível de desenvolvimento do que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de outros (nível de desenvolvimento potencial) e o nível das tarefas que pode realizar independentemente (nível de desenvolvimento real).

Essa definição corresponde às capacidades, saberes, experiências que o sujeito já adquiriu e os usa de forma individual, controlando-os de maneira autônoma; por outro lado, corresponde ao que se encontra delimitado

pelas capacidades que os conselheiros municipais de educação colocam em jogo mediante a ajuda, a orientação e a colaboração dos outros parceiros mais especializados do que ele (Bavaresco, 2022).

Nesse sentido, para Vigotski (1979), o nível de desenvolvimento real indica o desenvolvimento que já se completou, e o nível de desenvolvimento potencial sinaliza as possibilidades de aprender com o outro e, com isso, ampliar sua extensão potencial. Com base no conceito de ZDP, pode-se dizer que, para proporcionar intervenções adequadas que resultem em uma aprendizagem da qual o conselheiro ainda não se apropriou, é necessário primeiro ter uma ideia, ainda que vaga, sobre o que ele já sabe, o que ele possui e o que ele é, para atuar no seu nível de desenvolvimento potencial, aproximando-o de conhecimentos que ainda não tem.

Esse processo só é válido na perspectiva histórico-cultural, quando valorizado dentro de uma abordagem dinâmica e dialética, em espaços de interação com outras pessoas mais capazes, que podem prolongar o nível de desenvolvimento efetivo, “de modo que o indivíduo pode avançar até níveis superiores de desenvolvimento com a ajuda de mecanismos de interiorização” (Salvador, 1999, p. 108). O nível de desenvolvimento potencial, uma vez alcançado, abre as portas para novas ZDPs, permitindo novos avanços que resultam em níveis superiores de desenvolvimento que se criam e ocorrem nas e pelas interações sociais.

A seguir, destacamos algumas pesquisas que trazem contribuições para a formação de conselheiros municipais de educação na perspectiva Histórico-Cultural.

Os estudos de Bavaresco (2004, 2010, 2018) revelam que as dinâmicas de formação contribuem para a aprendizagem social dos sujeitos, compreendidos como seres históricos e culturais, e reiteram que, do mesmo modo que a criança constrói seus significados, os sujeitos adultos também constroem, a compreensão dos significados sociais, de maneira única e criativa, pois, ao incorporar a si algo novo, que em princípio era alheio, “expressa-o de forma peculiar, alterando a forma original, que foi internalizada” (Schlindwein & Rausch, 2001, p. 113).

Exemplo disso são as situações de aprendizagem marcadas pelos encontros de sujeitos diferentes, cada qual com seus conhecimentos, experiências, vivências, valores que se somam às informações, conhecimentos,

saberes, valores e experiências dos formadores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, resultando, dessa interação, a alteração da proposta sistematizada pelo Ministério da Educação- MEC. Essa pesquisa de Bavaresco (2004) apresenta, ainda, reflexões acerca da aprendizagem de sujeitos adultos na orientação de políticas voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores.

Dentre as contribuições trazidas, Bavaresco (2004) alerta para as possíveis situações geradoras de conflitos e tensões nos espaços de formação, que são marcadas pelas relações de dominação quando há a presença da hierarquia e do intelectual específico (Foucault, 1985), dando forma ao fenômeno da exclusão e inclusão nos trabalhos em grupos. Alerta ainda, para as situações de desprofissionalização que ocorre quando não são oferecidas as condições necessárias para a sua realização e apresenta como estratégias inovadoras que melhoram a qualidade do ensino, atuando na ZDP dos atores sociais quando participam da formação, o uso de instrumentos físicos como materiais videográficos, coletânea de textos e a criação de um espaço para esclarecer as dúvidas dos participantes.

Outro estudo interessante que consideramos foram as pesquisas de Superti (2017) que abordam a Psicologia da Arte na perspectiva de Vigotski (1999) no campo das políticas públicas, apresentando a arte como instrumento de trabalho nas áreas da saúde pública, assistência social e na educação, com atenção à especificidade de cada política.

A autora destaca a importância de criar situações para que os sujeitos em espaços de formação refletiam sobre a relação com o outro, bem como as condições sociais, que são forjadas e transformadas pelos próprios homens em coletividade, contribuindo para o desenvolvimento da consciência de si e da realidade em que estão inseridos por meio de vivências que proporcionem o debate, a percepção, a reflexão e o sentimento da coletividade enquanto força transformadora. Nessa perspectiva, recomenda-se o trabalho usando as obras de arte, músicas, poemas, contos, literatura em geral, fotografia, artes plásticas, filmes como ferramentas para o processo de desenvolvimento e humanização dos sujeitos em formação.

Por último, destacamos as pesquisas realizadas por Souza, Bavaresco e Oliveira (2019) que oferecem valiosas contribuições para o campo das políticas públicas na interface da Psicologia e da Educação, ao compreender

de que forma os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento são concretizados e interpretados nos Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação (CME). Por meio de uma análise de conteúdo dos atos normativos, denominados de Deliberações/Resoluções, Pareceres e Indicações, os resultados revelam que os conceitos de aprendizagem são, em um primeiro momento, interpretados e, posteriormente, materializados como Atos de Concretização no âmbito municipal.

Assim, os estudos colaboram para o lugar que a Psicologia pode ocupar na dimensão do debate, no momento da interpretação junto aos conselheiros municipais de educação, que podem debater temas mais polêmicos e exercer mais ativamente as funções de mobilização com professores, escolas, comunidade educacional, sindicatos, representações de entidades do magistério e dos pais. Nesse sentido, a pesquisa colabora para as possibilidades de atuação colaborativa da Psicologia junto ao CME, para que os Atos Normativos tenham maior qualificação, no momento da materialização das políticas públicas educacionais.

Em síntese, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na formação continuada de conselheiros municipais de educação são fundamentais para considerarmos a história dos sujeitos e do seu meio, para conseguir implantar no adulto a consciência da sua realidade, bem como das possibilidades reais para a superação das limitações que a realidade lhe impõe, valorizando as interações humanas, que mantêm e recriam, a todo e a cada instante, a estrutura do que se convencionou chamar de sociedade. Nesse contexto, a constituição de uma Rede de Colaboração é uma estratégia intersectorial para fortalecer os conselheiros municipais de educação na união de esforços para o exercício da gestão democrática do ensino público.

Parceiros estratégicos para a constituição da Rede de Colaboração Intersetorial

Na composição de conselheiros municipais de educação, é o princípio de gestão democrática do ensino público, assegurado no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 (1988), que assegura uma representatividade diversificada, tendo em vista analisar, referendar e propor ações educativas pertinentes aos municípios, de modo a atender aos princípios de gestão democrática e regime de colaboração.

Nesse sentido, considerando as limitações de atuação definidas na lei de criação municipal do Conselho Municipal de Educação e em seu regimento interno, que não atende o princípio de representatividade, os parceiros estratégicos podem criar as condições necessárias para garantir, em sua composição, um perfil democrático, que atenda aos princípios de representatividade e pluralismo, de modo a favorecer o exercício de uma democracia participativa, atuando em regime de colaboração. A seguir, apresentam-se parceiros estratégicos para o fortalecimento das ações dos conselheiros.

Ministério da Educação (MEC)/Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)

O Pró-Conselho, instituído pela Portaria Ministerial nº 3.272/2003, estimula a criação de novos Conselhos Municipais de Educação, o fortalecimento dos conselhos existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, dentre outras ações. O principal objetivo do programa consiste em qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, para que os Conselhos Municipais de Educação exerçam seu papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais.

Para atingir seus objetivos, o Pró-Conselho tem efetivado, em diversos estados, parcerias entre universidades públicas, secretarias municipais de educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UN-CMEs), para fomentar a implementação do Curso de Formação Continuada de conselheiros municipais de educação, mediante a elaboração de material didático, propostas de formação continuada, tanto presencial quanto a distância, que tenham como público-alvo conselheiros municipais e técnicos das secretarias de educação dos municípios. O Curso de formação continuada tem como proposta atender às necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e necessidades formativas dos atores sociais envolvidos para o exercício da gestão democrática do ensino (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho, 2007).

Universidade de São Paulo

A Universidade de São Paulo é uma universidade pública, mantida pelo estado de São Paulo e ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), que integra um seleto grupo de instituições de padrão mundial, sendo responsável por mais de 20% da produção científica brasileira (Escobar, 2019). Além de cursos de graduação e de pós-graduação, a USP oferece cursos e atividades de extensão nas mais diversas áreas do conhecimento, que podem ser oferecidos na modalidade à distância.

Nesse sentido, é um parceiro estratégico que atende aos requisitos para celebração de convênios junto ao MEC, por meio do Pró-Conselho, que, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e a UNCMEs, pode elaborar material didático específico, oferecer recursos humanos e suporte técnico, para ofertar o Programa de Formação Continuada aos conselheiros municipais de educação do estado de São Paulo, atendendo suas necessidades de formação e inovando, ao disseminar as pesquisas científicas realizadas na compreensão dos processos de escolarização e superação do fracasso escolar, no campo das políticas públicas municipais. Identifica-se que as ações podem ser coordenadas pelo Instituto de Psicologia (IPUSP), no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), como órgão responsável pela sua implantação, como atividade de extensão universitária.

Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação fortalece as ações do CME, ao assegurar recursos próprios no Plano Plurianual, e anualmente em orçamento municipal, com dotação própria para o CME, oferecendo as condições de trabalho adequadas, recursos humanos, equipamentos e materiais, para que os conselheiros municipais possam exercer suas atribuições. O convênio pode ser celebrado entre a Secretaria Municipal de Educação, MEC- Pró-Conselho e a Universidade (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho, 2007).

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro

no Distrito Federal, criada em 1992 como órgão de representação nacional dos Conselhos Municipais de Educação dos municípios brasileiros. De acordo com o seu Estatuto, uma das finalidades consiste em incentivar e orientar a criação e a organização dos novos Conselhos Municipais de Educação, como uma das estratégias fundamentais para a organização dos Sistemas Municipais de Ensino.

A atuação da UNCME está pautada nos princípios da universalização do direito à educação, da gestão democrática da política educacional e da inclusão social. A UNCME é defensora de uma concepção de conselhos de educação como órgãos de estado, de participação, representatividade e controle social, com caráter plural, desenvolvendo ações de formação, assessoramento e intercâmbio entre conselhos dos diversos municípios brasileiros.

Os Conselhos Municipais de Educação podem-se filiar a UNCME para participar, de maneira mais incisiva, das discussões e encaminhamentos das agendas educacionais que contribuem para a garantia do direito à educação pública, laica e de qualidade social, para todos os brasileiros e brasileiras, buscando a consolidação dos princípios da gestão democrática, no âmbito das políticas educacionais. Portanto, na celebração de convênios, a UNCME é uma parceira estratégica para fortalecer a ação dos conselhos existentes e orientar a criação de novos conselhos, quando inexistentes nos municípios.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

A União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF, que articula, mobiliza e integra os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Adota como princípios a democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; com ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; apresenta visão sistêmica na organização da educação, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados.

No que se refere ao tema da educação pública, a Undime se faz presente nas ações voltadas para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, do Campo, Indígena, Quilombola, Ensino Fundamental, alfabetização, educação inclusiva ou na educação para a paz. Em seu portal, os temas como carreira

e formação dos trabalhadores em educação, gestão democrática, políticas públicas sociais, articulação com os governos, a sociedade, a família, a criança e o jovem estão constantemente em pauta e disponíveis para consulta.

Na materialização de políticas públicas educacionais, a UNDIME é um parceiro que sempre poderá ser acionado e pode ser convidado a celebrar o convênio na oferta do Programa de Formação Continuada, considerando que o curso tem como público-alvo, também, os técnicos que atuam na Secretaria Municipal de Educação, incluindo-se aí os secretários municipais de educação.

Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrital da Educação

O Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrital da Educação – Foncede (2020) caracteriza-se por ser uma entidade civil sem fins lucrativos, com sede e foro na capital da República Federativa do Brasil, mas que, em função da eleição de sua mesa diretora, funciona também de forma itinerante, na sede do Conselho Estadual, com quem estiver na presidência. Dentre as finalidades do Foncede, destacamos aquelas que potencializam uma atuação colaborativa com os Conselhos Municipais de Educação, quais sejam:

III. participar da formulação e do acompanhamento das políticas nacionais da educação;

IV. aglutinar esforços permanentes de pensar a educação à luz das necessidades da sociedade brasileira;

V. contribuir para o aperfeiçoamento organizacional dos Conselhos e o estreitamento das relações institucionais entre os seus integrantes;

VI. interagir com os segmentos e as instituições educacionais da sociedade, visando à construção de relações sociais mais justas e igualitárias, no contexto da ordem democrática;

VIII. propor sugestões para subsidiar a implementação, o acompanhamento e a revisão do Plano Nacional de Educação; e

IX. promover e articular o intercâmbio com os Conselhos de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, com o Conselho Nacional de Educação, com os Fóruns de Educação e com os demais órgãos da educação nacional. (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrital da Educação, 2020, Artigo 2).

Considerando as finalidades do Foncede, o CME pode somar esforços junto ao Fórum, no exercício de ações conjuntas de mobilização, na valorização

de experiências bem-sucedidas de organização e funcionamento dos Conselhos Estaduais e dos estudos realizados, bem como podem participar mais ativamente das discussões e encaminhamentos das agendas educacionais de interesse em comum.

Representantes da sociedade: Todos pela Educação

O Todos pela Educação é um movimento da sociedade civil que coloca a educação de qualidade acima de tudo e trabalha de forma plural, unindo pessoas, especialistas, instituições e governos de diferentes visões políticas em torno do mesmo objetivo: a melhoria da Educação Básica no Brasil inteiro. O movimento define metas para a educação e realiza estudos para o monitoramento da qualidade da educação.

Considerando que o principal objetivo do movimento é mudar para valer a qualidade da Educação Básica (Todos pela Educação, 2024) e não ter ligações com partidos políticos, sendo financiado com recursos privados, o Todos pela Educação é identificado como um parceiro estratégico para o CME ao fomentar ações de mobilização e de acompanhamento de controle social e fiscalização da qualidade da educação municipal, unindo esforços junto à sociedade civil organizada.

Ministério Público, Tribunal de Contas e Câmara de Vereadores

Na função fiscalizadora, os Conselhos Municipais de Educação podem:

- Promover sindicâncias;
- Aplicar sanções a pessoas físicas ou jurídicas que não cumprirem as leis ou normas;
- Solicitar esclarecimentos dos responsáveis ao constatarem irregularidades;
- Denunciar as irregularidades aos órgãos competentes, como o Ministério Público e o Tribunal de Contas; e
- Receber o apoio da Câmara de Vereadores, na atualização de Lei de criação do CME, Lei Orgânica e aprovação de decretos municipais que fortalecem as ações dos conselheiros (Bavaresco, 2018).

Na função consultiva, compete ao CME responder às consultas submetidas pelas escolas, Secretaria de Educação, Câmara de Vereadores, Ministério

Público, Universidades, ou por outras entidades representativas da sociedade, por qualquer cidadão, sobre as leis educacionais e suas aplicações, projetos, programas, convênios, experiências pedagógicas e questões educacionais (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho, 2014). Ao atuarem juntos, podem desenvolver ações para potencializar a função consultiva, com canais de comunicação para consulta pública, criados para essa finalidade e de uma ouvidoria aberta à sociedade, para o exercício da função fiscalizadora.

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Abrapee (2024) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada por um grupo de psicólogos em 1990, que se interessam em congregar estudiosos e profissionais da área, com a finalidade de incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional, o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional.

No campo das políticas públicas educacionais, Souza (2010) afirma que a retomada do lugar político da prática psicológica implica no compromisso primordial com a busca por caminhos para a consolidação de uma escola democrática e de qualidade, exige a ruptura epistemológica com concepções adaptacionistas e demanda da área a construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar. Ao assumirem o compromisso político com uma escola democrática, faz-se necessário conhecer os meandros e os princípios que estão orientando a construção de políticas públicas em educação.

Nesse contexto, a Abrapee, ao participar da Rede de Colaboração, encontra o local ideal para se fazer presente na materialização das políticas públicas, com ações voltadas para compreender como os atores sociais vivenciam a implantação, a concepção e quais são as reais condições de trabalho, para a proposição de políticas públicas, podendo envolver outros movimentos da Psicologia, como parceiros estratégicos dos Conselhos Municipais de Educação.

Após definido os parceiros estratégicos, a Rede de Colaboração pode ser constituída em ato solene, para formalização em ata e coleta de assinaturas no documento em que são definidos os termos da parceria. É importante a ampla divulgação na mídia impressa e falada dando publicidade a essa

iniciativa. A Rede de Colaboração, em seu primeiro encontro, pode definir uma agenda para os encontros estratégicos no ano de sua implantação e as ações em comum, nos assuntos ligados ao âmbito das normas educacionais, do planejamento das políticas educacionais e das estratégias voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Considerações finais

Finalizamos este capítulo retomando nossos objetivos, dentre os quais destacamos a importância de uma concepção teórico-metodológica que possibilite compreender os processos educativos e a participação e formação de conselheiros municipais de educação centradas em princípios de aprendizagem e desenvolvimento humano, nos quais a consciência crítica e científica possam embasar as práticas pedagógicas.

Portanto, escolhemos a Psicologia Histórico-Cultural por considerar que ela apresenta os elementos necessários para essa importante formação continuada, visando a atuação no campo das políticas públicas de educação. No processo formativo, as relações de aprendizagem a serem estabelecidas fortalecem um conhecimento mais amplo sobre a realidade a ser transformada.

Dessa forma, a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, consideramos parceiros estratégicos que poderão ocupar esse lugar de diálogo, aprendizagem e diversidade, fundamental para a constituição de políticas públicas que levem em conta a intersectorialidade, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a interseccionalidade. Fortalecer a constituição de parcerias institucionais possibilitará ampliar as concepções e práticas desenvolvidas nos diversos espaços da sociedade ocupados pela ciência, pelos movimentos sociais e pelas organizações sem fins lucrativos.

Nesse momento social e histórico em que nos encontramos, os desafios no campo das relações sociais são aprofundados pela hegemonia de modelos econômicos que constituem novas subjetividades, cada vez mais atravessadas pelas contradições que imperam na lógica do mercado, do capital, do lucro, e de um conjunto de valores centrados na competição, na meritocracia, no empreendedorismo, na força do mercado e na violação de direitos sociais, humanos e ambientais.

Portanto, as perspectivas futuras precisarão contemplar as principais agendas que se apresentam internacionalmente, representadas pelos Objetivos

de Desenvolvimento Sustentável, traduzidos pela Unesco em 17 grandes áreas de ações, cujo compromisso deve ser realizado pelos países signatários, como o Brasil, a serem realizadas até 2030, dentre elas a Educação, objetivo 4 (Organização das Nações Unidas, 2024). Soma-se à agenda internacional, a agenda nacional, representada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação, que receberá novos acréscimos para o próximo decênio (2026-2036), com destaque para as questões dos direitos sociais, humanos, étnico-raciais, de gênero, de classe, da pessoa com deficiência, dos animais e ambientais.

No âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, a Lei 13.935/2019 dispõe sobre serviços de psicologia e serviço social na rede pública de Educação Básica e propõe o trabalho em equipes multiprofissionais, em uma perspectiva intersetorial, interdisciplinar, interseccional e intercultural. São muitos os desafios, mas também são muitas as formas que temos encontrado para enfrentar as concepções colonialistas que embasam as sociedades latino-americanas, como a nossa.

Assim, cabe à educação um papel estratégico de formação da consciência crítica, de estabelecer práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras, que se traduzem nas sabedorias ancestrais e nos avanços tecnológicos. Finalizamos com uma frase de Paulo Freire (2000) que explicita este lugar da educação, ao dizer que: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p. 47).

Referências

- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2024). Sobre. <https://abra-pee.wordpress.com/sobre/>.
- Bavaresco, M. R. C. (2004). *As Interfaces de um Programa Oficial de Formação: PRO-FA – Do Escrito à dinâmica de formação*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Vale do Itajaí. Biblioteca Digital da UNIVALI. <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2041/M%C3%A1rcia%20Regina%20Cordeiro%20Bavaresco.pdf>.
- Bavaresco, M. R. C. (2010). *O Uso da Metacognição na Atividade Docente: uma trilha fértil na formação de professores no ensino à diversidade*. [Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16608>.

- Bavaresco, M. R. C. (2018) *Psicologia Escolar e políticas públicas educacionais: a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as repercussões na melhoria da qualidade da educação básica*. [Relatório Final Pós-Doutorado]. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Bavaresco, M. R. C. (2021). Políticas Públicas e a Gestão Democrática da Educação: o papel do conselho municipal de educação. In Souza, M. P. R. (Org.). *Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios*. [Cap.11. pp. 153-165]. Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/9786587596129>.
- Conselho Federal de Psicologia (2020). *Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Ensino: Orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 de 2019*. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Davis, C., Silva, M. A. S.; & Esposito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos De Pesquisa*, (71), 49–54. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168>.
- Escobar, H. (2019, 05 de abril). Fábricas de Conhecimento. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>.
- Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrital da Educação (2020). *Estatuto do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação -FONCEDE*. Home Institucional. https://www.foncede.com.br/_files/ugd/b05985_9c16aa58c196455bb2ec79dfdc7c6b60.pdf.
- Foucault, M. (1985). *Microfísica do poder*. (5ª ed.). Graal.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Unesp.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Presidência da República. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Organização das Nações Unidas (2024). *A Agenda 2030*. Home Início. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.
- Pereira, K.Y. de L.; & Teixeira, S. M. (2013). Redes e Intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. *Textos & Contrapontos*, 12(1), 114-127. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12990>.
- Pino, A. (2000). A Psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a educação. In Placco (Org.). *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. (pp. 33-61). Educ.

- Pino, A. (2003). *Obra de Vigotski e Problemas Contemporâneos* [Palestra]. Ciclo de Conferências sobre Vigotsky, Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC.
- Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho (2007). *Guia de Consulta 2007*. Publicações do Pró-Conselho. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/guia_consulta.pdf.
- Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho (2014). *Módulo 2, Caderno 2 – Concepção, Estrutura e Funcionamento*. Publicações do Pró-Conselho.
- Salvador, C. C. (1999). *Psicologia da Educação*. (C.M de Oliveira Trad.). Artes Médicas Sul.
- Schлиндwein, L.M & Rausch, R.B. (2001) As Ressignificações do Pensar/Fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. *Contrapontos*. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, 2(1), 109-122. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/66>
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia educacional e escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, (23), 129-149. <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461>
- Souza, M. P. R; Bavaresco, M. R. C. & Oliveira, G. L. (2019). Aprendizagem e Desenvolvimento como Política Pública: O Caso do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. In CONPE. *Caderno de Trabalhos do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Interlocações com a Psicologia Escolar e Educacional*. (pp.145-167). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Cidade Universitária. <https://abrapee.files.wordpress.com/2020/07/anais-conpe-ok.pdf>.
- Superti, T. (2017). Vigotski e a Psicologia da Arte: Contribuições para as políticas públicas. In Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. *Caderno de Trabalhos do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional pela Democratização da Educação*. (pp. 859-875). Universidade Federal da Bahia. <https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/caderno-de-trabalhos-completos.pdf>.
- Teixeira, S. M.F. (2002, outubro). O desafio da gestão das redes públicas. In *VII Congresso Internacional Del CLAD sobre La Reforma del Estado y de la Administración Pública*. https://sistemas.aids.gov.br/incentivo/Biblioteca/Gestao_governanca/o_desafio_da_gestao_de_redes_de_politicas.pdf.
- Todos pela Educação (2024). *Somos o Todos*. Home: Quem somos. <https://todospe-laeducacao.org.br/quem-somos/>.
- Trigo, R. A. S. (2001). O Sujeito Histórico-Cultural: um objeto da Psicologia. *Contrapontos*. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, 2(1), 29-36. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/56>
- Vigotski, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem* [M. Resende. Trad.], Antídoto.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.

Capítulo 7

Vivências de coordenadoras pedagógicas em escolas rurais na pandemia de Covid-19 - articulações a partir da Psicologia Histórico-Cultural¹

Leticia Michele Stencil

Ana Paula Soares da Silva

Luciana Pereira de Lima

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.7

Introdução

O capítulo aborda aspectos relacionados à coordenação pedagógica em escolas da área rural, em tempos de pandemia de Covid-19. Ao colocar em evidência elementos das vivências de coordenadoras pedagógicas em instituições localizadas em áreas rurais, por meio da apresentação e discussão de pesquisa realizada na área, o trabalho busca contribuir para o entendimento de aspectos educacionais que constituíram esse momento histórico singular sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana. Ressalta-se

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 88887474474/2020-00, que financiou a pesquisa que deu origem ao capítulo.

que a coordenação pedagógica não é um tema muito estudado, sendo ainda menos presentes as reflexões sobre sua ação em contextos rurais.

Macedo (2016) afirma que, no Brasil, a coordenação pedagógica é problematizada e redefinida ao longo da história. Discursos legais e acadêmicos defendem que a coordenação pedagógica seja exercida por profissionais com magistério e desempenhe uma função articuladora e dialógica nas instituições educacionais (Macedo, 2016). Algumas das ações próprias de coordenadoras pedagógicas identificadas na literatura são: construção e acompanhamento do projeto político-pedagógico; auxílio nas atividades pedagógicas nas instituições; apoio às/aos professoras/es e na formação docente; construção e consolidação do método avaliativo escolar; funções administrativas de assessoria à direção; articulação entre escola e família/comunidade (Franco, 2016; Silva & Fachini, 2015; Silva, 2020).

Esse conjunto de ações, como afirmam Domingues e Belletati (2016), indica uma atuação afetada e bastante dependente das

... condições de trabalho adversas em todo território brasileiro, sem espaços e tempos para reuniões, sem jornada de trabalho que mobilize o interesse e ação do docente, sem qualquer pareamento entre as diversas constituições de escolas (pequenas, médias, grandes, dos grandes centros, das periferias, rurais) (p. 72).

Se essa é uma realidade que caracteriza o trabalho da coordenação pedagógica, pode-se supor sobre os impactos da pandemia de Covid-19, uma vez que as medidas para a contenção da contaminação pelo coronavírus desestruturaram as formas de trabalho das/os profissionais da educação.

Com a interrupção das atividades presenciais e a adoção da educação emergencial remota, vários problemas se apresentaram de forma imediata para a realização do trabalho em coordenação pedagógica, destacando-se, segundo Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021): preparação para a implantação e execução do ensino remoto; ausência de formação continuada das/os profissionais para lidar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs; organização do trabalho coletivo; separação das demandas pessoais e profissionais. Na mesma direção, Santos (2021) indica que a intensificação do trabalho nas escolas e a falta de estrutura física também se constituíram como obstáculos para a coordenação pedagógica durante a pandemia de Covid-19. Em pesquisa com coordenadoras pedagógicas do município de Bom Jesus da Lapa – Bahia, Moreira, Cruz

e Soares (2021) discutem como a ausência de internet e de recursos tecnológicos digitais no campo impactaram profundamente o trabalho dessas profissionais na área rural, em período de pandemia.

Para além de questões operacionais, a especificidade da realidade educacional nos territórios rurais, no Brasil, adiciona complexidade a esses problemas. É importante lembrar que, no momento da pandemia, vários desafios da educação nas áreas rurais foram compostos com aqueles já conhecidos entre pesquisadores e militantes da chamada Educação do Campo.

A Educação do Campo é um movimento em torno de um novo paradigma da educação para as populações rurais, gestado pelos movimentos sociais e sindicais do campo no final dos anos 1990. Ela nasce como denúncia da histórica precarização das políticas educacionais nos territórios rurais, que produziram a desvalorização dos saberes das populações do campo e uma profunda desigualdade na oferta e nas condições de qualidade da educação. O contexto político dos anos 2000 favoreceu que a Educação do Campo fosse consubstanciada em normativas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE 01/2002; Resolução CNE 02/2008) e em documentos nacionais que traçam políticas educacionais para as populações dos territórios rurais (como exemplo o Pronacampo, Decreto 7.352/2010 e Portaria 86/2013).

Contudo, o processo de construção e consolidação da Educação do Campo foi atravessado pela pandemia em um momento de retrocesso, quando, desde 2016, o cenário político tornou-se desfavorável às políticas educacionais. Essa fragilidade pode ter agravado ainda mais as condições de oferta educacional no campo que, como já bastante documentado, quando comparadas com as da área urbana, concentram sempre os piores indicadores. Também pode ter dificultada a observância de princípios de Educação do Campo, considerando que a proximidade com o território e as famílias é parte estruturante de seus princípios (Caldart, 2004; Souza & Marcoccia, 2011).

Nesse contexto, investigar as significações de coordenadoras pedagógicas em área rural sobre suas vivências durante a pandemia de Covid-19 pode lançar luz para questões estruturantes das políticas que atravessaram e constituíram não apenas suas práticas, mas a oferta da educação para as crianças de áreas rurais.

Na perspectiva de que, por meio da fala, as vivências atribuídas de sentido podem ser significadas para o compartilhamento com o outro,

a pesquisa buscou compreender as significações que coordenadoras pedagógicas atribuem à sua relação com a atuação profissional em área rural durante a pandemia de Covid-19.

Considerações teórico-metodológicas

O referencial teórico-metodológico que ancora a pesquisa é a teoria Histórico-Cultural de base vigotskiana, cujo fundamento no materialismo histórico-dialético enfatiza a importância de compreensão de fenômenos psicológicos enquanto processos dinâmicos com enfoque histórico, social e temporal (Gomide & Jacomeli, 2016). Vigotski (2008) propõe o movimento necessário de busca por unidades de análise dos processos psicológicos que não dissociem aspectos individuais do contexto sociocultural.

Dessa forma, Vigotski apresenta o conceito de vivência (*pereživânie*) como uma categoria de análise para se referir à unidade sujeito-meio, e ela tem sido defendida por alguns autores (Veresov, 2016) também como uma unidade para a análise de eventos marcantes, mediados por processos cognitivos e afetivos, que reconfiguram a situação social de desenvolvimento da pessoa. Ela, portanto, refere-se a uma reorganização do sistema de emoções, memória, pensamento, linguagem (Toassa & Souza, 2010; Veresov, 2015; Vinha & Welcman, 2010), enfim, diz respeito a ressignificações nos modos de pensar, sentir e agir e nas formas de relação com o meio.

Compreender a vivência implica considerar as mudanças que ocorrem ao longo da vida dos indivíduos na trama das práticas socioculturais. Em estudos na área da Educação, Marques (2017) defende que a utilização da categoria de vivência permite investigar as condições pelas quais os processos educativos estão imersos e também prospectar as tendências futuras. De acordo com a autora, a vivência é uma produção mental, permeada por aspectos históricos, sociais, culturais e psicológicos e que, mesmo sendo individual, aporta elementos coletivos (Marques, 2017).

Participantes

Participaram duas coordenadoras pedagógicas que atuavam em área rural, nos Estados da Bahia e Paraná. As entrevistas aconteceram em dezembro de 2021 e janeiro de 2022, período em que, após um longo trabalho remoto em virtude da suspensão das atividades presenciais, ambas haviam regressado

às atividades profissionais na escola. A entrevista individual foi on-line, realizada por meio de plataforma digital (*Google Meet*), com duração de aproximadamente uma hora e quarenta minutos. Elas foram contatadas por meio da divulgação da pesquisa em grupos brasileiros de Educação no/do Campo.

Patrícia² tinha 44 anos, formação em Magistério e Pedagogia com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Gestão escolar. Residia em um assentamento da reforma agrária vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), situado em um município com aproximadamente 10 mil habitantes. A escola onde trabalhava contava com 182 matrículas, distribuídas entre Pré-escola e Ensino Fundamental I.

Bianca tinha 35 anos, atuava há dez anos como docente e formou-se em História, com Pós-Graduação em Letras e Libras. Morava em área urbana de um município com aproximadamente 48 mil habitantes. Foi contratada, desde 2021, para ser coordenadora na escola em que trabalhava, que contava com 312 matrículas de alunos na Pré-escola, Ensino Fundamental I e II e Educação para Jovens e Adultos.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada análise qualitativa dos dados, sendo que o tratamento do material foi feito pela organização dos trechos que versavam sobre os significados atribuídos a possíveis vivências de coordenadora pedagógica em área rural durante a pandemia e posterior categorização em temas. Os eixos das significações analisados foram: a relação com as propostas educacionais para os territórios rurais; a relação com as/os professoras/es.

A relação com as propostas educacionais para os territórios rurais

A relação com a política educacional foi, durante a pandemia, marcada por tensões e críticas. A forma e o conteúdo que nortearam as decisões

2 Os nomes das participantes são fictícios. As entrevistas compõem o conjunto do material empírico produzido no âmbito da Pesquisa Vivências de professoras/es de escolas em áreas rurais no contexto da pandemia de Covid-19, com aprovação no Comitê de Ética de Pesquisa (CAAE: 24920819.0.0000.5407) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

da gestão municipal influenciaram e produziram condições e vivências do e no trabalho das coordenadoras pedagógicas.

As coordenadoras pedagógicas relataram que os sentimentos que tiveram no início da pandemia caracterizaram-se por incertezas e preocupação, tanto com os/as alunos/as quanto com os/as professores/as.

No caso de Patrícia, o seu município foi um dos últimos da região a tomar alguma iniciativa após a suspensão das atividades presenciais e a demora aumentou as preocupações quanto aos prejuízos aos aprendizados das crianças, que estavam sem nenhum tipo de contato com a escola. A imagem que ela traz informa sua significação sobre aquele momento: “comparando aos animais, foi aberta a cancela e cada um se escondeu aonde conseguiu se esconder e não teve mais contato”.

Quando o município decidiu pela forma da oferta educacional, em que adotou as aulas transmitidas por televisão pelo estado, houve impactos do ponto de vista das mediações do conteúdo, uma vez que era padronizado e destinado basicamente, segundo ela, para a população da capital: “não tinha a ver com a nossa realidade, nem municipal e nem local da escola”.

Discussões com a gestão ocorreram para apresentar questionamentos e descontentamentos sobre a forma e o conteúdo por parte de professores, na expectativa de mudanças, com o argumento de que não funcionavam para as crianças da localidade: “Não foi fácil, porque, segundo a secretária, havia uma orientação do núcleo regional, essas hierarquias da educação”.

Com as negociações e a abertura do diálogo, o município decidiu pela construção de material apostilado próprio. As/os professoras/es da cidade foram organizadas/os em grupo, dirigidos por coordenadoras/es pedagógicas/os, para a elaboração do material adequado à realidade municipal. Contudo, não havia distinção para as escolas do campo.

Em 2021, houve a troca de gestão municipal, que propôs aulas síncronas pela internet. “Aí nós dissemos, nós não podemos fazer isso... primeiro, as nossas crianças não têm acesso, segundo, nossos professores não têm a formação pra fazer a videoaula”. Por meio da mediação de Patrícia e de outras/os coordenadoras/es, a secretaria permitiu que as/os professoras/es de área rural continuassem elaborando conteúdos para seus alunos, mas solicitou o empenho na gravação de aulas para envio pela internet.

No processo de explicitação dos acontecimentos, Patrícia busca trazer para a entrevista o significado que dá à sua atuação na mediação entre professoras/es e gestão, deixando evidente a sua importância para a efetivação de uma oferta sensível às especificidades das crianças do campo. O olhar generalizado da política pública necessitava ser questionado pela coordenadora a todo o momento para que pudesse incluir a realidade rural: “quando olha pra um município pequeno como o nosso, acha que está tudo igual, e não está tudo igual, e a gente tem duas escolas do campo”. Sua fala remete ao fato de que as políticas educacionais se estruturam por concepções hegemônicas e universalizantes sobre o conhecimento e o currículo, com a valorização da cultura urbana centrada nas escolas (Farias & Faleiro, 2020).

Pimentel e Coité (2021) afirmam que, nem com a pandemia, 10 dirigentes educacionais de 14 municípios brasileiros, participantes de pesquisa realizada no estado da Bahia, haviam modificado o currículo de suas escolas, indicando que, no ensino remoto, não havia preocupação com estratégias educacionais garantidoras da qualidade da educação. A fala de Patrícia explica que a coordenação pedagógica exercia um papel central e fundamental no movimento de tensão e crítica às decisões da gestão municipal, que não consideravam as especificidades das crianças e do trabalho das professoras em área rural.

A não contextualização das práticas pedagógicas é um processo contrário às diretrizes para as escolas do campo e já bastante discutido na literatura. Na pesquisa de Bezerra e Silva (2018), o uso de apostilas padronizadas, adotadas pela prefeitura do município investigado, trazia impedimentos para o processo de apropriação da política nacional de educação do campo pelas professoras e, conseqüentemente, distanciava-as da vivência das crianças e dificultava práticas pedagógicas enraizadas na localidade.

Bianca também trouxe elementos que nos remetem aos desafios na implementação de políticas públicas educacionais para as escolas em área rural no período da pandemia. A coordenadora afirmou que seu município também demorou para decidir o que seria feito após o fechamento das escolas e os alunos ficaram “três meses sem nenhuma atividade, sem nenhum contato” com as/os professoras/es. Foi somente em julho de 2020 que o município aderiu a uma plataforma digital como meio de ensino remoto, todavia “houve muitos problemas, porque a gente acredita, a gente pensa que o mundo é globalizado e que todo mundo tem acesso à tecnologia, mas não é bem desse jeito”.

A dificuldade de acesso à internet e às tecnologias digitais pela população brasileira tem sido tema de debate nacional. De acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, a internet é acessível em 82% das casas de brasileiros. Quando se ilumina os dados em área rural, cerca de 55,6% da população possui acesso, mas com bastante dificuldade no que tange à qualidade. Os principais desafios para a população no campo acessar a internet são: serviços e aparelhos eletrônicos caros; falta de conhecimento sobre o uso das tecnologias; indisponibilidade da oferta de serviço (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2019).

Segundo a coordenadora Bianca, a educação por meio da plataforma digital foi problemática na escola onde trabalhava, tanto para as/os professoras/es, que não sabiam manusear o computador e o celular, como também para as/os estudantes, para quem o acesso era limitado ou dificultado. Para ela, a pandemia foi um “tempo perdido”, já que a participação das/os estudantes nas atividades escolares foi muito pequena. O currículo era igual ao das escolas urbanas: “não tem algo diferenciado para o campo não, não tem, as disciplinas são as mesmas, né, o professor que trabalha no campo e na cidade vai trabalhar da mesma forma”.

A forma encontrada pela secretaria municipal, em 2021, foi levar as atividades impressas para as/os estudantes que não tinham acesso à internet, por meio de motociclistas. Entretanto, outras ações consonantes com a educação no território rural não ocorreram, uma vez que as decisões tomadas englobavam todo o município indiferentemente da localização das escolas. Segundo Bianca, algumas delas afastaram ainda mais as famílias.

A ação da coordenação pedagógica passou, então, a ocorrer nos interstícios da gestão e do trabalho das/os professoras/es, em uma espécie de rebeldia criadora, que valorizou a autonomia da escola. Uma das alternativas adotadas foi não comunicar à secretaria sobre o que era feito na escola: “a secretaria não precisa saber disso não, mas a gente não pode perder esse aluno. Então, vamos fazer isso? Muitos concordaram”. Sobre isso, Bianca disse que a secretaria havia ordenado o desligamento das crianças que não retornassem para escola ou não prestassem nenhum tipo de justificativa, mas ela e as/os docentes não concordavam com a situação, pois negaria ainda mais o acesso escolar. Por influência política, muitos funcionários tinham medo de não seguir as regras impostas e perder o emprego, mas Bianca disse

ser “uma contratada rebelde, tem coisas que a gente pode fazer na escola e não precisa informar a secretaria”, e que sua função enquanto educadora de escola pública era mais importante.

Nesse cenário, Bianca busca significar, na entrevista, que movimentos de resistências e reconfigurações também podem emergir na prática em coordenação pedagógica, a partir da consideração das especificidades que configuram o território da escola, o que foi também partilhado pela outra participante. Patrícia relatou que, muitas vezes, a escola onde trabalhava deixou de fornecer algumas informações à secretaria, já que ela, a diretora e as/os professoras/es avaliavam que as decisões hierárquicas não estavam alinhadas à sua realidade. Assim, iam: “driblando a secretaria, né, porque quando a gente ia conversar vinha uma coisa muito, muito reta né, muito cartesiana” e só iria piorar o distanciamento das famílias e aumentar a carga de trabalho docente. Para ela, o importante é que as estratégias da escola estivessem corretas e construídas no coletivo das/os professoras/es, porque o mais relevante seria: “a própria coerência do profissional que olha para a comunidade e percebe a necessidade daquela comunidade”.

As coordenadoras pedagógicas, assim, indicaram-nos sobre a necessidade de estratégias que reafirmem a existência de suas escolas e das diferenças territoriais envolvidas nas ações pedagógicas e superem a negligência socialmente construída, que contribui para dificultar as condições de trabalho dos agentes educacionais.

No cenário da precarização histórica da oferta educacional nas áreas rurais, uma das decisões que também mobilizou críticas das coordenadoras pedagógicas foi a aprovação automática. Segundo Bianca, “muitos alunos não realizaram nenhuma atividade porque estavam crentes que seriam aprovados como em 2020”. E mesmo em 2021, no final do ano letivo: “veio uma norma da secretaria que 82% dos alunos deveriam ser aprovados, ... como é que você vai aprovar aluno que não fez nada durante o ano?”. Patrícia desloca os problemas da aprovação automática dos alunos e o situa na responsabilidade das/os profissionais da educação: “Nós tivemos uma orientação novamente de aprovação em massa e nós não estávamos concordando”, isso significava “aprovar a incapacidade da educação ou a irresponsabilidade nossa”. A prática, de acordo com ela, sustenta as altas taxas de analfabetismo em seu município: “eu acho que no caso dos alunos que não sabem ler e escrever eles não poderiam ser aprovados”. Para Bianca, um aluno que não compreende

o que lê, não tem motivação para continuar estudando e acaba evadindo do sistema antes mesmo da conclusão, tendo as possibilidades de melhoria de vida prejudicada, mesmo que consiga finalizar o ciclo educacional.

O analfabetismo no território rural é maior do que nos territórios urbanos e supõe-se que ele seja ainda mais grave, pois as estatísticas costumam contabilizar pessoas que não sabem escrever o próprio nome (IBGE, 2019). Segundo Andrade e Rodrigues (2020), o número de alunos que finaliza a Educação Básica em área rural está diminuindo; os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio não cobrem a demanda de educação de adolescentes devido à diminuição de recursos para manutenção das escolas.

Com a pandemia, houve aumento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades de acesso e oportunidades. Percebe-se, nesse caso, que, segundo as coordenadoras pedagógicas, o abandono dos/as estudantes se dá por uma ineficiência do sistema de ensino que repete concepções que orientavam práticas anteriores à pandemia, tendo a condição da oferta educacional agravado a desigualdade educacional (Nascimento, Pontes & Araújo, 2021).

A análise das significações sobre as vivências das coordenadoras pedagógicas indica, portanto, que as políticas públicas durante a pandemia não privilegiaram uma oferta voltada para superar as dificuldades do acesso educacional das populações do campo. O caráter generalista das propostas mobilizou nas coordenadoras um conjunto de sentimentos e algumas estratégias que buscaram lidar com a condição padronizada das soluções encontradas pelos municípios, de forma a também construir alternativas que considerassem as histórias, as identidades e as especificidades das comunidades escolares. Nesse sentido, tais profissionais ora aproximaram-se e ora distanciaram-se das propostas apresentadas para e no cotidiano das escolas no campo.

A relação com as/os professoras/es

A relação com as/os professoras/es, durante a pandemia, foi marcada por grande dispêndio de tempo e energia nas mediações que as coordenadoras pedagógicas exerceram no apoio e acolhimento a essas/es profissionais.

As coordenadoras pedagógicas relataram sentimentos de angústia, ansiedade, insegurança e frustração, mas também de satisfação, quando houve a superação de desafios na relação com as/os professoras/es.

A condição que estruturou e produziu essa situação social das coordenadoras resultou do grau de parceria e cumplicidade no compromisso das/os professoras/es com o atendimento educacional das crianças e, fundamentalmente, do vínculo e da experiência anterior com a escola, as/os profissionais, as crianças e as famílias.

No início da pandemia, de acordo com Patrícia, foi bem difícil porque todos estavam perdidos: “a gente não *tava* conseguindo digerir tudo isso né e aí... começou a nos angustiar esse processo, porque nós não *tava* dando conta disso”.

Esse sentimento cedeu lugar a um intenso trabalho, quando, por exemplo, no caso de Patrícia, a secretaria decidiu pela elaboração de material próprio pelo município. A coordenação passou a ser exigida nas atividades de acompanhamento dos grupos de professoras/es. A construção de material específico para as crianças do campo aconteceu por meio de boas relações, pois, segundo ela, os: “professores atenderam assim com muita solidez, muito tranquilo, muitos solícitos”. Além de apoio e suporte pedagógico na elaboração dos conteúdos, ela atuou na negociação de horários de atendimentos às famílias com o princípio de garantir que todas as crianças tivessem acesso ao ensino: “eles foram... e conseguiram fazer esse contato com os pais em diferentes momentos, de explicar, de retomar, e aí nós começamos a criar uma metodologia nossa, direta, com a família”.

A metodologia construída e supervisionada assumia a autonomia das/os professoras/es e, assim, a escola se organizou para olhar as especificidades de cada criança; cada professor/a elaborava vários tipos de tarefas para que o maior número de estudantes pudesse acessar a maioria delas: “fazendo videozinhos pequenos referentes à alfabetização ou, às vezes, se apoiando nos próprios vídeos do YouTube né, mas olhando, baixando, classificando... esse vai ajudar a criança a reconhecer as letras”. Essa organização exigiu a mediação constante da coordenação pedagógica.

Além do conteúdo e do acesso, houve a necessidade de superar o medo e a falta de conhecimento no manuseio das tecnologias, tanto de Patrícia quanto das professoras: “O medo e o desafio estão muito constantes...; aquele medo de se apertar aqui pode dar tudo errado”. Como solução, ela se colocou à disposição para ajudar na tarefa mais prática, que exigia o uso do computador: “Tinha professores que faziam todo o planejamento à mão, escrito à mão e tal, e mandava pra coordenação e a coordenação digitava tudo, digitava, organizava”.

Patrícia avalia que essa organização e apoio aos docentes foram fundamentais para que eles se engajassem nas atividades e construíssem um trabalho pedagógico frutífero, bem como para que a escola respeitasse o/a professor/a que refletia sobre as condições das famílias e de cada criança atendida.

Na perspectiva da coordenadora, a sua atuação foi relevante, pois envolveu mediações entre famílias e docentes, no processo de elaboração de proposta curricular, de forma colaborativa, considerando vários aspectos que interferem na escolha das atividades com as crianças. Patrícia busca, assim, na entrevista, evidenciar essa faceta importante da função da coordenação pedagógica, tendo em vista que seu trabalho envolve a organização e a personalização das práticas escolares considerando o contexto cultural e social. Ela indica que, na sua atuação profissional, teve que desenvolver um trabalho que envolveu percepção, escuta ativa e elaboração de estratégias para, junto com as/os professoras/es, lidar com as orientações gerais do modelo adotado no município. Com isso, após algum tempo, ocorreu a adaptação das estratégias que recebia das instâncias superiores para a realidade das/os professoras/es que coordenava. Em todos os momentos, ela apontou para um trabalho coletivo que buscava driblar as problemáticas do acesso ao ensino pela população atendida na escola, bem como acolher as demandas profissionais e pessoais das/os professoras/es.

Tais vivências nos indicam que a atuação em coordenação pedagógica de Patrícia envolveu a consideração de uma rede complexa de relações e a realização de práticas de acolhimento dos atores escolares, por meio de um planejamento coletivo e engajado com a educação. Vasconcelos (2009) afirma que o acolhimento e o cuidado com as relações interpessoais costumam ser esquecidos pelas/os coordenadoras/es pedagógicas/os, uma vez que estão sobrecarregadas/os com tarefas burocráticas. Com os impactos da pandemia, o resgate dessas qualidades por Patrícia aparece bastante alinhado a uma atuação comprometida com formas de enfrentamento do adoecimento docente.

A vivência de Bianca, por sua vez, foi bastante diferente e frustrante. De acordo com a coordenadora, sua entrada na escola ocorreu por meio de um convite da Secretaria de Educação e não houve uma preparação para assumir o cargo, o que, no contexto de educação emergencial remota, ocasionou sentimentos de ansiedade e insegurança. Assim como Bianca, muitas/os coordenadoras/es pedagógicas/os são professoras/es de diversas áreas de conhecimento indicados a atuar na coordenação pedagógica, muitas vezes desprovidas/os de um processo de preparação. De acordo com Franco (2008),

costuma-se atribuir a esse profissional um cargo generalista, subestimando o quão complexa é a organização pedagógica dentro de uma instituição e, na prática, acaba envolvendo-o em processos burocráticos em que precisa alternar sua atenção para as demandas de docentes, alunos e famílias.

Bianca relata que sua inserção se deu na escola já em funcionamento de forma on-line. Essa condição gera uma experiência difícil, repleta de atritos e distanciamentos, inclusive porque muitas/os professoras/es se recusaram a fazer as atividades remotas ou cumprir os prazos: “Quando eu assumi a escola, os dois primeiros meses foram horríveis, os professores não queriam fazer nada”. A coordenadora afirma que ficou entre a pressão da secretaria de educação, que alegava que seu papel era conversar e orientar as/os professoras/es, e a ação dessas/es que afirmavam que “não era função deles” realizar as atividades escolares no formato proposto.

Sustentava essa situação, de acordo com Bianca, um histórico de pouco acompanhamento de professoras/es de área rural e a consequente falta de motivação para um trabalho diferenciado. A dificuldade nas interações com as/os professoras/es na realização do trabalho docente configurou, segundo a coordenadora, vivências negativas para ela, assim como queixas dos/as estudantes: “Enquanto coordenadora, o que eu mais recebi de reclamação era isso, olha às vezes passa cinco dias com o professor e ele não responde”.

Os/as estudantes demandavam comunicação não apenas no horário de trabalho das/os professoras/es, o que gerava nessas/es, também, reações e resistências. Essa situação é problematizadora para Bianca, pois a escola atendia adolescentes que trabalhavam em obras, na colheita no campo, ou tomavam conta dos irmãos mais novos e da casa, sendo que muitos só tinham um aparelho telefônico na família, e isso dificultava o contato com o/a professor/a para tirar dúvidas. A coordenadora tentou a mediação professores-alunos, mas deparou-se com uma situação também precarizada: “quando eu fui conversar com a professora, ela disse, olha, eu não tenho tempo não de ficar olhando o *WhatsApp* não porque eu sou professora de 60 horas”. Silva et al. (2021) destacam o quanto a carga de trabalho das/os professoras/es aumentou drasticamente durante a pandemia com a flexibilização do horário, formações on-line, necessidade de aprender a lidar com as tecnologias e adaptação na elaboração das tarefas.

Bianca busca comunicar, na entrevista, como o diálogo com as/os professoras/es esteve bastante prejudicado, em especial, por ela não ter

experimentado uma relação presencial antes de assumir o cargo. Também significa que as condições precarizadas do trabalho docente, anteriores à pandemia, também tiveram papel na construção das dificuldades de mediação das/os professoras/es com as famílias, as crianças e a gestão. Assim, condicionantes anteriores afetaram diretamente a execução do seu trabalho, assim como a produção de sua frustração. Como estratégia, ela passou a elaborar sozinha atividades para que os/as alunos/as tivessem algum material, mas acabou desistindo ao longo do tempo porque ficou ainda mais sobrecarregada e adoecida.

Franco (2008), em pesquisa com coordenadoras/es pedagógicas/os, evidenciou que a função é desafiante em virtude das grandes demandas advindas de professoras/es e de alunas/os e, muitas vezes, é acompanhado de sentimentos de desvalorização, inadequação e fracasso, mesmo trabalhando oito, dez ou catorze horas por dia.

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que as legislações da área avançaram, mas aumentaram a quantidade de tarefas dessa/e profissional que, em geral, não possui tempo para realizar a formação das/os professoras/es e estreitar suas relações com a equipe escolar, de forma coletiva e colaborativa. Além disso, destaca-se a falta de formação contínua do/a próprio/a coordenador/a, pois o cargo também precisa ser amparado para o saber fazer no campo das inter-relações dentro da escola.

Um elemento comum à vivência de Patrícia foi o desafio de mediar a falta de manejo de professoras/es com as tecnologias, pois, segundo Bianca, havia “professores [que] não sabiam nem ligar um computador, outros ... não tinham nem equipamentos”. Bianca considerou que a inserção da tecnologia e ferramentas digitais na educação já ocorria de alguma forma e que: “a pandemia só acelerou aquilo que ia acontecer, de tecnologia à distância, do uso da tecnologia, a BNCC mesmo traz essa realidade pro professor, hoje é tudo muito tecnológico”.

Indo de encontro com tal tendência, em estudo de sete cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Formigosa (2021) mostrou que metade não contemplava, em seus Projetos Pedagógicos, disciplinas relacionadas às TIC's. E mesmo aqueles que abordavam, apenas enfatizavam sobre como utilizar os equipamentos eletrônicos e não estimulavam a criação de estratégias para a incorporação dessas tecnologias no cotidiano escolar. Para o autor, em geral, não há disponibilidade desses equipamentos nas escolas rurais.

Também a pesquisa de Santos (2021), ao investigar o trabalho de três coordenadores pedagógicos no interior do Pará que atuam em escolas urbanas e/ou rurais, constatou que, durante a pandemia, tais profissionais buscavam elaborar planos para orientar as professoras sobre o uso das tecnologias no ensino e que, ainda, inseriram o uso das TICs na realização das reuniões de formação e orientação pedagógica.

Nesse contexto, cabe lembrar que o próprio trabalho das duas coordenadoras pedagógicas foi realizado por meio de ferramentas e aplicativos digitais, na promoção de reuniões com as/os professoras/es, e orientação de familiares e responsáveis.

Apesar de a tecnologia permitir o diálogo com família e professoras/es, as participantes apontaram um aspecto que merece ser explorado, desde a perspectiva da coordenação pedagógica: a formação remota oferecida aos profissionais da educação na pandemia. Ainda que a internet tenha facilitado o acesso aos cursos de formação disponibilizados por universidades e gestões municipais, elas significaram que esses cursos eram cansativos e estavam bastante limitados em termos do que a legislação prevê sobre a sua formação. Patrícia afirmou que o curso ofertado em seu município estava pronto e não atendia às demandas reais da escola, pois não partiam do que está no cotidiano: “não diz pra nós o que a gente precisa, não dialoga com a nossa realidade em específico... a gente tem a necessidade de falar do nosso problema”. O formato pronto impedia que as/os profissionais pudessem dialogar com especialistas. Bianca, por sua vez, ressaltou que o curso ofertado era ministrado por meio de *lives* extensas e que não consideravam as práticas cotidianas do/a professor/a em área rural. Os relatos sobre os cursos oferecidos mostram que, muitas vezes, o apoio oferecido às escolas é genérico e não atende às especificidades das áreas rurais nem de seus profissionais.

Com a pesquisa, foi possível compreender que, em uma mesma função, as vivências das coordenadoras pedagógicas podem acontecer de forma bastante distinta, também em consequência das características próprias da oferta educacional nas áreas rurais e do tratamento precarizado que tem sofrido ao longo das últimas décadas. As condições de infraestrutura, a formação, a autonomia profissional e das escolas, os projetos municipais para a escola rural, a vinculação com o campo e a escola, e o Projeto Político Pedagógico são elementos estruturantes que perpassam a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a também nas estratégias utilizadas para o trabalho durante a pandemia.

Considerações finais

O objetivo do trabalho foi investigar as significações de coordenadoras pedagógicas em área rural sobre suas vivências durante a pandemia de Covid-19, por meio de entrevistas com duas profissionais de escolas distintas, a partir da perspectiva Histórico-Cultural vigotskiana que enfatiza a importância de olhar para os fatos enquanto processos constituídos na história e no tempo da nossa sociedade.

A pesquisa apontou que as práticas das profissionais são realizadas em um cenário no qual ainda não se vislumbra o efetivo respeito às diretrizes que norteiam as propostas pedagógicas e as especificidades da educação *no* e *do* campo. Com a pandemia de Covid-19, os processos de marginalização das políticas públicas no campo foram escancarados, o que culminou na sobrecarga do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a que se viu diante da necessidade de desempenhar funções extras para auxiliar os/as professores/as frente aos desafios educacionais.

Analisando os fatores que estruturam as condições históricas do campo, foi possível perceber o quanto os desafios escolares já discutidos na literatura estavam atrelados às vivências profissionais na atualidade e o quanto impactaram negativamente seu trabalho, produzindo condições precarizadas de trabalho com a escolha das tecnologias e descontextualização das práticas pedagógicas.

Na literatura, encontramos estudos que discutem a novidade tecnológica no trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e os desafios da mediação entre professoras/es e estudantes na pandemia, porém há lacunas no que tange à contextualização dessas experiências nos territórios rurais. A pesquisa lançou luz para as especificidades do trabalho nas escolas rurais, indicando como a precariedade de políticas educacionais no campo contribuiu para a emergência de oposições das escolas à gestão municipal. As medidas adotadas pelas gestões municipais, segundo as participantes, deram-se no *continuum* histórico de não reconhecimento de que as condições materiais e estruturais da educação nos territórios rurais são diferenciadas.

Nesse sentido, as gestões reproduziram práticas e políticas incompatíveis com a realidade das crianças e adolescentes, reprodutoras de desigualdade e de modos de gestão não alinhados à construção coletiva e democrática dos

currículos e práticas pedagógicas. Essa condição afetou e configurou as possibilidades de atuação da coordenação pedagógica nas escolas do campo, assim como circunscreveu os sentidos e significados atribuídos pelas coordenadoras pedagógicas ao trabalho durante a pandemia de Covid-19. Suas vivências foram marcadas, assim, por incertezas, angústias, conflitos e frustrações, bem como por um movimento pessoal e profissional de superação, criação e resistências.

Essas vivências informam um contexto de queixas sobre as gestões municipais que não consideram a especificidade das escolas rurais e produzem invisibilidades e silenciamentos que precisam ser problematizados pela coordenação pedagógica em sua função mediadora. Para desempenhar as funções dialógicas e de mediação com professoras/es, direção, alunos/as e famílias, o/a coordenador/a pedagógico/a precisa de condições estruturais que vão além de si mesmas.

As práticas descontextualizadas nas escolas, sejam provocadas pelos gestores públicos ou mesmo reproduzidas pelas/os próprias/os professoras/es sem formação adequada, ao negarem a equidade no acesso e a diversidade cultural e social, fazem persistir a crise na difícil construção da educação brasileira democrática. Ao abordar a dimensão do trabalho da coordenação pedagógica em escolas rurais no contexto da pandemia, o trabalho acena para novas problemáticas e mediações que estruturam essa crise e que merecem aprofundamentos e novos estudos.

No caso da Psicologia, novos estudos poderiam aprofundar na investigação dos impactos psicológicos da pandemia a longo prazo para o(a) coordenador(a) nos territórios rurais, indicar possíveis fatores para o adoecimento desses profissionais, levantar demandas institucionais que distinguem seu trabalho no campo da sua atuação em área urbana, contribuindo com as discussões e com a consolidação da Educação no e do Campo.

Referências

- Andrade, F. M. R., & Rodrigues, M. P. M. (2020). Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. *Educação em Revista [online]*, 36, e234776. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234776>.
- Bezerra, D. R. S., & Silva, A. P. S. (2018). Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 467-475. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032108>.

- Caldart, R. S. (2004). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Arroyo, M. G., Caldart, R. S. & Molina, M. C. (Org.), *Por uma educação do campo* (147-158). Vozes.
- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. (2020). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019*. <https://cetic.br/pt/publicacao/resumo-executivo-pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2020/>.
- Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
- Domingues, I., & Belletati, V. C. F. (2016). A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In M. A. S. Franco, & E. F. E. Campos (Org.). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas [e-book]* (pp. 61-76). Editora Universitária Leopoldianum. <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>.
- Farias, M. N. & Faleiro, W. (2020). Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. *Educação em Revista [online]*, 36, e216229. <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>.
- Ferraz, R. D., Ferreira, L. G., & Ferraz, R. C. S. N. (2021). O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(61), 318-336. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/article/view/4324>.
- Formigosa, M. M. (2021). Abordagem das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas disciplinas dos cursos de Educação do Campo do Estado do Pará. *Revista Cocar*, 15(32), 1-20. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/378>.
- Franco, M. A. R. S. (2008). Coordenação pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 117-131. <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p117-131>.
- Franco, M. A. R. S. (2016). Da pedagogia à coordenação pedagógica: caminho a ser re-desenhado. In M. A. S. Franco, & E. F. E. Campos (Org.), *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas [e-book]* (pp. 17-32). Editora Universitária Leopoldianum. <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>.
- Gomide, D. C., & Jacomeli, M. R. M. (2016). O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas*, 10(1), 64-78. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759>.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf
- Macedo, S. R. B. (2016). Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In M. A. S. Franco, & E. F. E. Campos (Org.), *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas [e-book]*. Editora Universitária Leopoldianum. <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>
- Marques, E. S. A. (2017). Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. In *XII Congresso Nacional de Educação* (pp. 6774-6786). Educere. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf
- Ministério da Educação. *Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28). Presidência da República. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192
- Moreira, A. D., Cruz, Q. M., & Soares, J. S. (2021). Educação do campo e atuação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia no município de Bom Jesus da Lapa/Ba. In *Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação* (p. 01-09). <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10066>.
- Nascimento, H. S. S., Pontes, A. C., & Araujo, J. A. (2021). A Educação do Campo em tempos de pandemia de COVID-19: como o professor tem reinventado sua prática? *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, 2(5), e25333. <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i5.333>.
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011). O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In Fundação Vitor Civita, *Estudos e Pesquisas Educacionais*, 1(2), 227-288. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/o-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes,db5d8b20-8e69-41e9-8466-7dce090fcb9a>.
- Pimentel, G. S. R., & Coité, S. L. S. (2021). Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. *Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 30(61), 267-282. <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n61.p267-282>
- Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (2002). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

- Resolução CNE nº 2, de 28 de abril de 2008 (2008). Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf
- Santos, J. F. (2021). Coordenador pedagógico e o ensino remoto: práticas e desafios frente à pandemia. *Pesquisa e Debate em Educação*, 11(2), 1-14, e32806. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.32806>.
- Silva, A., & Fachini, M. (2015). Relação escola-família e o papel do coordenador pedagógico: estado do conhecimento. *Horizontes*, 33(1), 53-62. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i1.116>.
- Silva, J. (2020). Coordenação pedagógica no método avaliativo escolar. *Brazilian Journal of Development*, 6(1), 4795-4806. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-345>.
- Silva, R. R. V. et al. (2021). Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(12) 6117-6128. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>
- Souza, M. A., & Marcoccia, P. C. P. (2011). Educação do campo, escolas e projeto PNE. *Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 191-204. <https://doi.org/10.21879/fae-ba2358-0194.2011.v20.n36.p%p>.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentido e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.
- Vasconcelos, C. S. (2009). Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula (11ª. ed.). São Paulo: Libertad Editora.
- Veresov, N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129-148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>.
- Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem* (J. L. Camargo, & J. C. Neto, Trans.) (4a. ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vinha, M. P., & Welcman, M. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

Capítulo 8

Intervenção Formativa da Psicologia em contexto de creche: debates reflexivos com educadoras

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Cláudia Silva de Souza

Klênio Antônio Sousa

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.8

Introdução

Tendo em vista as conquistas legais, nas quais a creche passou a ser reconhecida como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento formal para crianças, compreende-se a importância da formação da equipe pedagógica para atuar nesse contexto. Nessa direção, este capítulo pretende tecer reflexões e discussões sobre a educação de crianças na primeira infância, os eixos centrais da Educação Infantil, bem como possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na formação continuada de docentes que atuam nesse cenário educacional com crianças de 0 a 3 anos.

Ao final, relata-se uma experiência de Intervenção Formativa realizada por psicólogas/os escolares com equipe pedagógica em uma ONG de uma cidade do estado de Minas Gerais, com o intuito de ressaltar a importância da

formação continuada para que as educadoras¹ possam desenvolver-se profissionalmente como sujeitos autônomos e críticos e, ainda, realizar uma prática reflexiva, coerente, ética, afinada com as demandas das crianças dessa faixa etária e que promova o desenvolvimento pleno dos/das pequenos/as.

Breve contextualização sobre o surgimento das creches

Até o início do século XIX, as mulheres eram as maiores responsáveis por educar as crianças, sendo que a Educação Infantil era de plena responsabilidade da família. O começo do século XX, com o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, assinalou o momento em que as creches se constituíram embasadas em concepções assistencialistas que primavam pelo cuidar (alimentação, higiene e segurança física) no atendimento à infância (Bortone Fermi & André, 2018; Leite; Nunes & Oliveira, 2021).

Graças às transformações sociais ocorridas desde então, atualmente, as creches estão estabelecidas como instituições educacionais regulamentadas por leis e políticas públicas, direito de todas as crianças e não apenas dos/das filhos/as das mães trabalhadoras das indústrias ou empregadas domésticas, como ocorreu à época do seu surgimento (Rizzo, 2003).

A luta de mães trabalhadoras e os movimentos sociais que defendiam os direitos das crianças foram determinantes para que a Constituição Federal de 1988, artigo 208, estabelecesse a Educação Infantil de zero a seis anos como um direito das crianças e um dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), art. 54-IV, define que é dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças da faixa etária acima referida.

Ressalta-se que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, “com a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (Bortone Fermi & André, 2018). As autoras acrescentam que a LDBEN (1996) determinou, ainda, que a Educação

1 Optamos por utilizar o gênero feminino ao nos referirmos às educadoras pela preponderância de mulheres na docência em creches. Também fizemos a opção de nos dirigirmos a elas como “educadoras” ao invés de “professoras”, tendo em vista o cargo/função que as profissionais ocupam na instituição retratada neste capítulo.

Infantil fosse oferecida para crianças de até três anos em creches ou entidades equivalentes, e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Também se estabeleceu um prazo de três anos para que as creches fossem integradas aos sistemas de ensino, a partir da publicação da lei, permitindo novos desenhos no atendimento nessas instituições. Com a finalidade de definir algumas diretrizes dessa nova configuração, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº 1, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Diante de todas as conquistas legais, nas quais a creche passou a ser compreendida como um espaço educativo, ambiente no qual a criança deve aprender e se desenvolver, a partir de bases educativas orientadoras, compreende-se a importância de uma proposta pedagógica que atente para as necessidades específicas da faixa etária infantil em questão.

A definição de uma proposta pedagógica para a creche deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-os a agir sobre ela de modo transformador (Oliveira, 2002, p. 48).

Nesse cenário, espera-se que a equipe de profissionais atuantes na instituição consiga desenvolver as atividades escolares e considere os aspectos pedagógicos presentes nos processos do cuidar e do educar, com o destaque para o lúdico e o brincar, buscando o desenvolvimento emocional, relacional, cognitivo e motor das crianças.

Alguns apontamentos sobre o desenvolvimento das crianças, eixos centrais da Educação Infantil, função/papel docente e formação continuada

“magistério é um ofício complexo e que exige formação contínua e permanente, a partir de uma base bem fundamentada e forte. Não pode ser visto como improvisado de amador. Por mais que nunca deixe de ser um ato amoroso.”

(Ana Maria Machado, 2017, p. 86).

Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, dentre outros autores, introduziram a perspectiva histórico-cultural nas teorias de desenvolvimento e promoveram mudanças na forma de entender como as crianças aprendem e se desenvolvem. Elaboraram a Psicologia Histórico-Cultural, por meio do estudo sobre o desenvolvimento da criança, a aprendizagem escolar, além de pesquisarem sobre o papel do jogo e a imaginação para o desenvolvimento do psiquismo de crianças pequenas, dentre outros temas (Hai & Baldan, 2018; Vigotski et al., 2001).

A cultura e as condições materiais concretas sustentam a abordagem vigotskiana e de seus interlocutores, fundamentados na teoria histórico-cultural. Essa perspectiva teórica se contrapõe a outras vertentes biologizantes que desconsideram a influência de aspectos sociais, culturais e históricos na formação dos sujeitos.

De acordo com Tunes e Prestes (2019), para Vigotski, o desenvolvimento é um processo não apenas evolutivo, mas “revolucionário” que provoca transformações na personalidade das pessoas, a partir de crises vivenciadas ao longo desse processo. Tais crises, no entanto, são saudáveis e indicam a emergência de novas etapas de desenvolvimento.

Na perspectiva vigotskiana, nos primórdios da vida ocorre a formação das estruturas do psiquismo humano, e por isso essa etapa é fundamental para o desenvolvimento. A primeira infância é marcada, inicialmente, por comunicação emocional direta com o adulto e, depois, pela atividade objetual manipulatória, impulsionada pela conquista da capacidade locomotora pela criança. Assim, no início da vida, o adulto ocupa lugar central na atenção da criança, passando depois para segundo plano, uma vez que a criança já consegue manipular e explorar objetos. Vale lembrar a relação entre a atividade objetual manipulatória e o desenvolvimento da linguagem, uma vez que a criança já consegue pronunciar alguns sons e palavras no primeiro ano de vida (Chaves & Franco, 2016).

Através das relações humanas, os/as pequenos/as se apropriam da comunicação e pouco a pouco vão desenvolvendo, cada vez mais, a linguagem, função psicológica primordial para o sujeito. Destaca-se o papel do adulto na construção da linguagem pela criança ao possibilitar a ela a percepção de que as palavras estão relacionadas à realidade. Conforme Chaves e Franco (2016, p. 115) atestam:

É importante ressaltar que as conexões entre linguagem e pensamento existem no início do desenvolvimento e vão surgindo em seu percurso histórico - e todo esse processo se faz por meio da mediação do outro. O adulto nomeia os objetos para a criança e lhe atribui significados.

Esse aprendizado é importante porque permite à criança a internalização das relações sociais e a transformação dessas em funções psicológicas superiores (Chaves & Franco, 2016; Paiva, Borges & Dainez, 2016; Tunes & Prestes, 2019).

A apropriação da linguagem será também fundamental, posteriormente, para a construção/participação em jogos de papéis ou jogos simbólicos (atividade da etapa pré-escolar) e o início do desenvolvimento da capacidade de abstração e generalização ao atribuir significados a objetos que participam do jogo (Chaves & Franco, 2016).

Conforme assinalado por Hai e Baldan (2018), Elkonin se dedicou a estudar a importância do jogo como instrumento para a educação de crianças. Por meio dele, a criança vai adquirindo consciência do lugar que ocupa no sistema de relações, o que a impulsiona a experimentar e assumir papéis que contribuem para alterar seu comportamento na sociedade e, gradativamente, sua personalidade vai se constituindo nessas relações sociais. As autoras, fundamentadas em Elkonin, afirmam que:

. . . a formação das funções humanas depende, todavia, do processo de apropriação dos objetos e fenômenos ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade, efetuada no decurso do desenvolvimento das relações/ condições reais entre sujeito-mundo-realidade (histórica e social) concreta (Hai & Baldan, 2018, p. 189).

Desse modo, o desenvolvimento da capacidade humana depende da apropriação dos objetos reais do ambiente, das relações interpessoais e da condição sócio-histórico-cultural do indivíduo. Nas palavras de Paiva, Borges e Dainez (2016, p. 40): “[...] o comportamento humano não é organicamente determinado e visto como algo intrínseco da espécie, mas sim (trans)formado pela atividade do próprio homem na relação”. Nesse sentido, quanto mais oportunidades o sujeito tiver de apropriar-se da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, maiores chances terá de desenvolver-se.

O termo “jardim de infância”, anteriormente aplicado em escolas de Educação Infantil, remete a concepções biológicas de que crianças são como

plantas frágeis que precisam ser cuidadas, cultivadas para se desenvolverem ou mesmo amadurecerem. Asbahr e Nascimento (2013) brincam com o título de sua autoria ao anunciarem “Criança não é manga, não amadurece”, justamente para alertar para o uso constante também do termo “imatura” para se referir à criança que ainda não se desenvolveu a contento. As autoras propõem uma reflexão crítica sobre a relação entre maturação e desenvolvimento e destacam os limites das explicações puramente biológicas para os fenômenos humanos. Nas palavras das autoras:

O primeiro aspecto a ser realçado da concepção de desenvolvimento da teoria histórico-cultural é a compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura. Há uma constituição infantil específica, tanto física como psicológica, que diferencia adultos e crianças não apenas quantitativamente, mas principalmente qualitativamente. Além disso, o desenvolvimento infantil não é linear, causado por acumulações sucessivas. Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural. Essas metamorfoses não são produzidas biologicamente, pelo curso natural do desenvolvimento, mas pela inserção da criança no mundo histórico-cultural (Asbahr & Nascimento, 2013, p. 420).

As trocas sociais da criança com o meio vão se sofisticando e se intensificando ao longo do processo de desenvolvimento, como referido por Pava, Borges e Dainez (2016, p. 43): “As situações sociais mudam, e, com isso, se tornam mais complexos os modos de ação, de participação e de interação da criança, possibilitando novas formas de apropriação da cultura”. Diante dessa concepção de que a criança aprende a partir da relação com o outro e com o mundo concreto, faz-se necessário elaborar um currículo para a Educação Infantil que respeite as particularidades de crianças nessa faixa etária e que promova aprendizagem e desenvolvimento pleno dos/das pequenos/as em cada fase específica em que eles/as se encontram.

Para Oliveira (2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação, foi elaborada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e procurou garantir as especificidades da Educação Infantil, rompendo tanto com concepções assistencialistas/higienistas quanto com a vertente “escolarizante” nessa etapa de ensino. Nesse sentido, focou os direitos de aprendizagens das crianças, a saber, conviver, brincar, participar, expressar, explorar, conhecer-se, ao invés de evidenciar as competências. Além disso, a BNCC destacou

a importância das experiências e propôs que a organização curricular para a Educação Infantil ocorresse em campos de experiências.

Vale lembrar os eixos principais do currículo da Educação Infantil: a interação e o lúdico, sendo bastante relevante propor atividades que priorizem esses eixos. A esse respeito, Oliveira (2019, p. 86) esclarece:

As interações e o brincar, tomados como centros do projeto educativo, criam situações onde as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos/as professores/as que, a partir de suas observações, criam oportunidades para que as crianças se apropriem de elementos significativos de sua cultura e elaborem sentidos pessoais dinâmicos sobre o mundo.

Em relação à brincadeira, cumpre ressaltar que essa é a atividade dominante das crianças na fase pré-escolar de acordo com Leontiev (2001), sendo considerada uma necessidade que, quando atendida, poderá promover desenvolvimento do psiquismo infantil. Quando a escola de Educação Infantil (e a creche) não trabalham nessa perspectiva de valorização da brincadeira e de reconhecimento da importância desta para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, muitas vezes, tais instituições poderão ser consideradas desinteressantes, sem sentido, ou mesmo “chatas” pelos/as pequenos/as, como atestam Tada, Costa e Silva (2020).

Salientamos que outro documento norteador do trabalho na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998, apontava também, como um importante objetivo pedagógico da proposta curricular, desenvolver a identidade e a autonomia das crianças. Tais capacidades se mantiveram na proposta do BNCC e aparecem também inseridas nos campos de experiência.

Diante de tudo isso, evidenciamos a importância de as educadoras, ao elaborarem o currículo para a Educação Infantil em seu contexto de atuação, criarem condições e situações de aprendizagem, organizando ambientes e materiais que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Nesse sentido, a proposta curricular precisa levar em conta as diferentes dimensões do desenvolvimento humano que potencializem a criança em direção ao seu desenvolvimento pleno, por meio de diferentes linguagens e campos de conhecimento. Vale destacar novamente a importância de se valorizar a brincadeira, o lúdico, a literatura, as artes e, ainda, as manifestações

culturais também trazidas pelas próprias crianças. Desse modo, o trabalho docente precisa ser pensado como um ato criativo a ser realizado e construído com as crianças e não apenas para elas (Faria, 2021).

Ademais, conforme já dito, há que se considerar os contextos econômicos, históricos, sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas junto às suas famílias, de modo a melhor compreender seus universos e realizar intervenções articuladas e integradas às suas realidades.

Concordamos com Bortone Fermi e André (2018), segundo os quais a parceria com as famílias trata-se de um componente fundamental no trabalho da escola com as crianças pequenas, e deve haver um empenho para que as relações entre família e escola sejam positivas e colaborativas. Dada a importância da família na constituição dos sujeitos, embora não determinante, é fundamental que sejam estabelecidas relações de apoio e de parceria entre escola e família (Lima & Zibetti, 2018; Lima, Souza; Sousa, 2016; Vieira & Nunes, 2016).

A esse respeito, Paiva, Borges e Dainez (2016, p. 38) afirmam:

Convém salientar que, quando a escola recebe a criança, ainda não tem o conhecimento da história e das suas condições de vida, dos seus interesses e gostos, dos modos de sentir, pensar e agir e de se relacionar que foram formados e que estão em vias de formação. Um modo que se apresenta fecundo abordar esses aspectos é a aproximação, juntamente com o diálogo com a família. Isso indica que se deve considerar a história de relações vividas e apropriadas pela criança para além dos muros escolares e, a partir daí, orientar esforços na busca de caminhos para a apresentação do novo.

No entanto, para que ocorra uma adequada relação/interação entre escola e família, e ainda, para a realização de um trabalho que promova aprendizagem e desenvolvimento pleno das crianças, destacamos a importância da formação da equipe pedagógica que atua na instituição, uma vez que o processo educacional é complexo, desafiador e depende de estudos teóricos e reflexões permanentes sobre a prática. Além disso, participar do processo de educação de crianças pequenas requer planejamento, observação, registro de atividades e acompanhamento do desenvolvimento das crianças em várias dimensões, com avaliação constante do trabalho realizado, visando a retroalimentação de novos planejamentos.

Assim, para atuar como docente na Educação Infantil, não basta amor e dedicação a essa fase do desenvolvimento, mas exige-se, principal-

mente, muito estudo que dê sustentação à sua prática. Morés e Silveira (2021), expondo sobre o trabalho docente na Educação Infantil, observam que:

Nesse contexto [Educação Infantil], algumas características são fundamentais para o docente, dentre as quais a de gostar do convívio com crianças, ser acolhedor e criativo, tendo conhecimentos didático-pedagógicos que contribuam para a aprendizagem. Também é importante que seja um pesquisador, um investigador, um questionador do ambiente educativo. (p. 40)

Se os eixos estruturantes da Educação Infantil são o brincar e o interagir, é preciso que as professoras compreendam a complexidade e o significado teórico desse brincar e dessas interações. Corroborando com esse pensamento, Estacheski (2018, p. 27) propõe que “A educação deve cumprir seu papel socializador, garantindo o desenvolvimento da identidade de cada criança, por meio da diversificação de propostas de trabalho e priorizando a interação.” Em outro trecho de sua fala, a autora, ao tratar sobre a importância da brincadeira, comenta que:

... não é difícil constatar em creches e pré-escolas a aplicação de uma mesma brincadeira a crianças de diferentes faixas etárias, sem a devida análise das peculiaridades próprias de cada fase. O brincar assume um papel de suma importância no tempo e no espaço da Educação Infantil. Nessa fase, a brincadeira é coisa séria e auxilia no processo de desenvolvimento infantil. É no momento do brincar que a criança elabora e reelabora conceitos importantes do mundo em que se insere, e na escola tem o lócus adequado para o processo de organização desses conceitos, os quais passam da condição de espontâneos e se constituem em elementos mais complexos, o que lhes permitem não só detectá-los, mas também compreendê-los a partir da mediação do professor, sejam objetos, pessoas ou situações. Descortina-se, assim, uma nova realidade e possibilidades para a ampliação de outros aprendizados (Estacheski, 2018, p. 29).

É preciso também romper com visões e práticas da Educação Infantil que concebem as professoras como meras cuidadoras, que simplesmente zelam pelo bem-estar e segurança das crianças, ou como aquelas que divertem os/as pequenos/as mantendo-os/as ocupados/as enquanto as famílias trabalham. Discorrendo sobre o histórico das creches nas sociedades recém-industrializadas na Europa, Estacheski (2018, p. 12) expõe que:

Essas experiências influenciaram a organização do atendimento à criança de zero a cinco anos no Brasil, sendo possível compreender o caráter assistencialista que ainda caracteriza essa fase da educação básica brasileira, pois a

educação das crianças dessa faixa etária foi e continua a ser marcada por funções distintas, que se confundem no trabalho diário, ou seja, assume ainda a função assistencialista, mesclando-se a um caráter compensatório de carências, havendo a preocupação em promover o desenvolvimento educacional.

Nesse enfoque, para desconstruir essas leituras equivocadas sobre o objetivo da educação formal na primeira infância e sobre a função das professoras de crianças pequenas, é preciso que se promovam espaços para reflexões e trocas de experiências com vistas a repercutir no desenvolvimento docente e na constituição de sua identidade profissional. Ademais, para garantir a qualidade educacional tão almejada, faz-se necessário o estabelecimento de relações democráticas e dialógicas, condições adequadas de planejamento e formação continuada entre todas/os no processo de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (2019) alerta para a necessidade atual de uma “metamorfose da escola”, com um novo modelo de instituição e também de formação profissional. Na visão do autor, é preciso articular formação à profissão, criando condições para que as/os professoras/es participem dessa “metamorfose da escola”.

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um *novo ambiente educativo* (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um *novo ambiente para a formação profissional docente* (Nóvoa, 2019, p. 7, grifo do autor).

De acordo com Bortone Fermi e André (2018), a formação docente ainda se apresenta insuficiente no que tange à educação de bebês e crianças pequenas, sendo comum encontrarmos marcas de atendimentos de cunho assistencialista, pobre em ações que desenvolvam a criança plenamente, como mencionado anteriormente. Por isso, as autoras afirmam ser necessário estudar e discutir sobre a educação coletiva de crianças nessa faixa etária. Na mesma direção, também para Bruno, Abreu e Monção (2012), há uma lacuna entre as conquistas legislativas no que se refere à sustentação e regulamentação da Educação Infantil e as práticas pedagógicas concretas dentro das instituições.

Entendemos que a creche deve oferecer condições para que as crianças se desenvolvam integralmente, por meio de interações entre pares e com os adultos, de forma cooperativa e buscando a autonomia. Nesse cenário, a função educativa da creche demanda profissionais conscientes de seu papel

(Souza & Santos, 2016). Contudo, concordamos com Bortone Fermi e André (2018), quando afirmam que a formação continuada é um processo coletivo e que ocorre ao longo de toda a trajetória profissional das professoras.

Conforme preconizam Placco e Souza (2012), no trabalho de mediação dos processos educacionais na escola, ao qual as autoras associam à figura de coordenadoras/es pedagógicas/os, é importante criar condições de conhecimento e trocas, buscando-se conhecer o grupo de professoras em seus aspectos individuais e coletivos, os valores, crenças, desejos e motivações que trazem consigo, bem como a sua formação, experiência profissional, os conhecimentos que dominam e as ações que desenvolvem no processo ensino-aprendizagem e suas representações sobre a escola, ensino, aprendizagem, famílias, alunas/os.

Sendo assim, quando a escola pode contar com profissionais que viabilizem espaços de formação em serviço, certamente a equipe docente se sentirá apoiada e amparada em suas demandas e desafios. O trabalho em sala de aula é palco de conflitos e tensões, e, muitas vezes, as professoras se sentem solitárias nessa árdua tarefa de ensinar. Por isso, é imprescindível que toda escola tenha uma organização que garanta momentos de diálogos coletivos entre a equipe docente e os/as demais profissionais da instituição. Nessa perspectiva, todas/os juntas/os poderão se debruçar sobre sua realidade e contexto escolar e social, para que consigam fazer proposições para o seu próprio currículo e para seus/suas alunos/as que estejam relacionadas com o contexto real e concreto dos sujeitos que ali se encontram, sejam eles estudantes, professoras/es e comunidade escolar.

Como postulado por Batista e Buecke (2017, p. 101):

. . . a escola que se constrói coletivamente e olha para a sua realidade identificando quais são as suas necessidades tem grandes possibilidades de melhorar a educação. Essa tarefa torna a educação um tanto quanto complexa, pois não existem fórmulas e receitas prontas, uma vez que essa ação se dá a partir do confronto de ideias, discussões coletivas e de desvelamento da realidade, uma tarefa vivenciada com os envolvidos no processo educacional, com representantes dos diferentes segmentos que compõem a escola – diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos, pais e funcionários.

Pensando nos direitos universais da infância, é preciso uma força-tarefa com o envolvimento da comunidade escolar para a efetivação desses. Todas/os podem contribuir para o processo de escolarização de crianças desde a mais tenra idade. Além disso, a escola precisa ser democrática, e isso pressupõe o trabalho coletivo entre escola e sociedade e a valorização da educação pré-escolar.

Recorremos novamente a Hai e Baldan (2018), que enfatizam a importância do papel da Educação Infantil na formação da criança, apresentando o mundo real e concreto a ela, por meio do ensino e da cultura.

Se, na educação, tomarmos como princípio que a criança é um ser em formação e o que o mundo em que vivemos desencadeará sua formação, não podemos nos furtar de lhe apresentar esse mundo em todas as suas nuances, cores, cheiros, texturas, sons. A apresentação sistemática do mundo dará à criança a matéria prima necessária para que ela jogue, para que ela tente atuar nesse mundo como um adulto. Quanto mais lhe apresentarmos o mundo, mais curiosa a criança fica, mais indaga (p. 191).

Desse modo, a formação continuada é imprescindível para que as educadoras de creche tenham clareza da importância de seu papel no sentido de apresentar o mundo à criança, mostrando caminhos, instigando curiosidades e questionamentos para que essa possa desvendá-lo, agir sobre, provocar transformações e transformar-se nessa relação dialética e processual.

Contribuições da Psicologia em contexto educativo e na formação docente

A Psicologia Escolar apresenta importantes contribuições a serviço da superação de problemas sociais como a desigualdade, a exclusão e a estigmatização. Nesse sentido, consideramos fundamental que as/os profissionais de Psicologia Escolar desenvolvam ações comprometidas com as transformações da sociedade em direção a uma vida mais igualitária e justa a todos os indivíduos (Souza, 2018).

A Psicologia Escolar conquistou legalmente um importante espaço de atuação frente à aprovação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social na Educação Básica. Ao discorrerem sobre isso, Antunes, Santos e Barbosa (2021, p. 29) alertam sobre os desafios que se colocam a partir de agora, uma vez que, para além da aprovação da referida lei, faz-se necessário que:

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

Para isso, Souza (2018) faz também uma ressalva sobre a importância de que psicólogas/os se envolvam, cada vez mais, nas discussões e proposições de políticas públicas educacionais que estejam comprometidas com uma escola democrática e que garanta os direitos à cidadania. Nas palavras da autora:

Consideramos que na atuação do psicólogo nas questões escolares, deverão ser considerados os seguintes elementos: compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica em relação à visão adaptacionista de Psicologia; construção de uma *práxis* psicológica em face da queixa escolar e conhecimento das políticas públicas vigentes (Souza, 2018, p. 32, grifo da autora).

Nesse caminho, e em busca de realizar um trabalho qualitativamente diferenciado nas escolas, é preciso que haja um cuidado e uma atenção direcionados para a equipe docente, com vistas ao acolhimento, fortalecimento e ao desenvolvimento profissional. No que diz respeito a intervenções da Psicologia Escolar frente a professoras/es, muitos trabalhos têm sido produzidos no campo da Psicologia em direção à formação docente, a saber: Galdini e Aguiar (2003), Nunes (2020), Nunes e Buiatti (2015, 2016), Pessoa e Silva (2015), Souza et al. (2016), Vokoy e Pedroza (2005), dentre outros. Apesar de tais produções não estarem relacionadas especificamente a professoras/es que atuam junto a crianças na primeira infância, apresentam possibilidades interessantes e relevantes do envolvimento da Psicologia nessa ação voltada à formação docente, no sentido de abrir espaço para diálogo, compartilhamento e reflexão sobre o cotidiano, construção de conhecimentos, revisão e ressignificação de práticas.

Nessa perspectiva, Vokoy e Pedroza (2005) defendem a garantia de um espaço para a reflexão da prática educativa e indicam a contribuição da/o psicóloga/o escolar na formação pessoal docente. Na percepção das autoras, tais profissionais podem auxiliar nos aspectos teórico-metodológicos que favoreçam a compreensão das complexas e contraditórias relações que constituem o ambiente escolar, buscando a inovação no cotidiano escolar.

Assim, ao acolher a subjetividade das professoras com seus valores, crenças, hábitos, atitudes, formas de se relacionar, torna-se possível colaborar no desenvolvimento de recursos de personalidade que promovam maior sensibilidade, criatividade e segurança, elementos indispensáveis para a prática pedagógica na Educação Infantil.

O trabalho da Psicologia Escolar, ainda na visão de Vokoy e Pedroza (2005), deve pautar-se na interdisciplinaridade, na contextualização e na criticidade, encorajando as professoras a desenvolverem um papel cada vez mais ativo no processo educacional, estimulando-lhes o pensamento crítico. Inspiradas nos princípios da educação libertadora do educador Paulo Freire (1986), as autoras indicam que a prática educativa deve buscar superar as contradições existentes nas relações entre professoras/es e alunas/os, constituindo-se de forma problematizadora, reflexiva e dialógica, contribuindo para desmistificar os estigmas existentes nas relações pedagógicas e fomentando o desenvolvimento da criatividade.

Nesse viés, ao propiciar trocas interdisciplinares e partilhas de experiências, ao fazer circular saberes historicamente acumulados sobre o desenvolvimento infantil e suas peculiaridades, oferecendo subsídios para a atuação das educadoras junto às crianças, a/o psicóloga/o escolar pode contribuir efetivamente no desenvolvimento da formação em serviço. Tais ações formativas podem garantir a significação e a ressignificação das práticas educativas, levando-se em consideração as realidades sociais e culturais das crianças, apoiando e promovendo o desenvolvimento da personalidade infantil, visando a formação de pessoas autônomas, críticas e solidárias.

Nunes (2020) realizou uma pesquisa-formação em que teve como objetivo elaborar, desenvolver e analisar uma proposta formativa à luz da Psicologia Escolar numa vertente crítica e dos pressupostos da teoria histórico-cultural, buscando promover desenvolvimento profissional docente. A proposta envolveu diálogo e reflexão com professoras em encontros formativos em grupo acerca de seu cotidiano, principalmente em relação à temática da educação inclusiva, a partir de recursos da literatura científica na área e também provenientes do campo da Arte. Nas palavras da autora:

Consideramos que a atividade docente se materializa no coletivo, por meio do social e da cultura, em uma dada realidade concreta. Além disso, tal atividade se efetiva a partir das significações acerca da educação, da forma como o docente compreende os processos de ensino e aprendizagem, as políticas públicas, dentre outros elementos que perpassam o fazer docente. Levando-se em conta esses aspectos, torna-se essencial que as professoras estejam em permanente processo de formação e dialoguem com seus pares e com outros mediadores, dentre eles o profissional da Psicologia Escolar, de forma a construir conhecimentos que os auxiliem a contribuir com o desenvolvimento psíquico de seus alunos e com o seu próprio desenvolvimento profissional (Nunes, 2020, p. 265).

Reiteramos o ponto de vista sobre a importância da formação continuada docente por meio de propostas que levem em conta o contexto concreto de cada realidade e que sejam mediadas por profissionais que considerem isso como fundamental.

Assim, concordando com essa vertente e atuando como psicólogas/os escolares e docentes da Área de Psicologia Escolar em um Colégio de Aplicação de uma universidade pública de Minas Gerais, acreditamos que seja nosso papel também estendermos as contribuições da Psicologia Escolar para a comunidade que, muitas vezes, não tem acesso a esse trabalho. Por isso, fizemos contato com a direção de uma instituição municipal (composta por duas unidades) em uma cidade de Minas Gerais formada por duas unidades em regime de atendimento integral (8 horas), ocupando uma área total de 3.200m², para crianças de 0 a 3 anos, sendo que, atualmente, conta com 230 crianças matriculadas. Tal instituição faz parte de uma ONG (organização não governamental), subvencionada pela prefeitura municipal e reconhecida como utilidade pública municipal, estadual e federal.

Consideramos bastante significativo o trabalho realizado por essas creches há mais de 30 anos na cidade e, dada a importância de a universidade oferecer atividades de extensão à comunidade, divulgando e disseminando conhecimentos e práticas desenvolvidas, elegemos essa instituição para a proposição de um Projeto de Extensão de Intervenção Formativa da Psicologia.

As creches não contam com profissionais da área de Psicologia Escolar em seu corpo técnico e, tendo em vista a necessidade de um acompanhamento especializado, sobretudo referente ao processo de formação docente e ao apoio psicoeducacional aos diversos sujeitos atendidos pela referida instituição, elaboramos uma ação que pudesse dar subsídio à atuação das educadoras. Concordamos com as reflexões tecidas por Galvão e Marinho-Araújo (2018, p. 186) referentes ao trabalho realizado em ONG's e as contribuições da Psicologia Escolar por meio de uma atuação crítica nesse contexto, no sentido de diminuir as desigualdades sociais, que compartilhamos a seguir:

Em relação às ONG's educativas, elas detêm, em sua missão política, um compromisso social voltado para a formação humana, especificamente as camadas populares da sociedade, o que incita um chamado à atenção do psicólogo escolar para esses espaços. A nossa defesa por uma atuação crítica em Psicologia em ONG's parte da convicção de que a área deve estar

comprometida política e socialmente com instituições civis que empreendam iniciativas para tornar a sociedade menos desigual.

Diante disso, a partir das informações obtidas por meio da literatura científica e dos aspectos anteriormente levantados, elaboramos um Projeto de Intervenção Formativa com o objetivo de oferecer apoio psicoeducacional às crianças no que se refere às principais demandas identificadas no contexto educativo da creche e realizar uma proposta de formação continuada às educadoras (de ambas as creches) que atendessem às necessidades da equipe pedagógica, tendo em vista os conhecimentos da Psicologia Escolar e áreas afins. Em virtude da pandemia de Covid-19 e do fechamento dos espaços escolares em 2020 e 2021, tal instituição não trabalhou presencialmente, inviabilizando a realização do apoio psicoeducacional direcionado às crianças.

Por outro lado, foi possível realizar a proposta de Intervenção Formativa em modalidade virtual ao longo do ano de 2021, e pudemos contar com a participação, em média, de 50 educadoras de duas creches, além de duas coordenadoras. Nossa proposta envolveu a realização de discussões temáticas sobre assuntos referentes à Educação Infantil com o grupo completo ao qual intitulamos “Encontros Temáticos Ampliados” (ETA’s) e, ainda, dividimos esse total de participantes em três subgrupos que nomeamos de “Grupos de Trabalho” (GT’s) para diálogos mais específicos e partilhas de experiências. Detalharemos melhor essa proposta a seguir.

Intervenção Formativa da Psicologia Escolar: construções e processos

Com a intenção de desenvolver uma ação de Intervenção Formativa que despertasse interesse e motivação nas educadoras e, ao mesmo tempo, provocasse reflexões críticas que repercutissem em seu desenvolvimento profissional, solicitamos a elas que indicassem alguns temas a serem dialogados e discutidos nos encontros formativos. Os temas sugeridos por elas foram: “Construção da Infância”; “A Perspectiva Inclusiva na Educação Infantil”; “Criatividade e sua importância na Educação Infantil”; “Rodas de Histórias na Educação Infantil”; “Como lidar com as crianças e as famílias na pandemia”.

Tais temas foram considerados pela equipe de colaboradoras/es do Projeto de Extensão,² sendo que a construção das Intervenções Formativas foi permeada por reuniões em equipe para melhor elaboração da proposta. Nessas reuniões, buscamos, desde o início, refletir sobre algumas questões, tais como a representação da Psicologia diante da equipe pedagógica das creches, de modo a evitar expectativas de um trabalho com viés clínico. Também apontamos a necessidade de nós estarmos articuladas enquanto equipe para o delineamento das ações de forma coerente, entendendo a natureza coletiva, dialógica, democrática e contextualizada do trabalho, visando o fortalecimento dos sujeitos. Desse modo, a equipe concordou sobre a importância de não coadunar com concepções e práticas clínicas e individualizantes sobre o desenvolvimento infantil, numa perspectiva medicalizante (Leonardo, Silva & Leal, 2020).

Ainda no tocante às possíveis expectativas sobre a nossa atuação junto às creches, consideramos essencial trabalharmos o fortalecimento da equipe pedagógica das creches para que elas pudessem acolher as demandas das famílias. Como anteriormente mencionado, frisamos que a parceria entre escola e família é muito importante no processo educacional e, por isso, consideramos fundamental evitar abrir precedente de orientação familiar, uma vez que tal demanda geralmente apresenta-se excessiva, e seria inviável abarcá-la. Sendo assim, definimos como foco de nosso trabalho o fortalecimento profissional das educadoras, para lidar com as famílias das crianças atendidas pelas creches e ampliar possibilidades de uma interação mais construtiva entre ambas as instituições: família e escola.

A equipe se debruçou sobre a configuração da Intervenção Formativa, em que se vislumbrou um trabalho mais fluido, prezando pela participação das educadoras, por meio de um momento de escuta ativa sobre os dilemas e angústias das participantes referentes ao cotidiano de seu trabalho, anterior ao momento da exposição dos temas. Logo, um dos princípios elencados para o trabalho foi a criação desse espaço de escuta no qual pudessemos mobilizar as

2 O referido Projeto teve a coordenação da segunda autora deste texto, Cláudia Silva de Souza (Cap Eseba/UFU), e contou com a participação das/dos seguintes colaboradoras/es, citadas/os em ordem alfabética: Camila Turati Pessoa (FACED/UFU), Klênio Antônio Sousa (Cap. Eseba/UFU), Liliâne dos Guimarães Alvim Nunes (Cap. Eseba/UFU), Luciana Pereira de Lima (IP/UFU), Ludmila Nogueira de Almeida (IFTM), Veridiana Pereira Rocha de Menezes (PMU).

discussões a partir da prática das participantes, de suas vivências e dúvidas, caracterizando debates reflexivos e diálogos formativos.

Outro princípio elencado inicialmente pela equipe de colaboradoras/es foi o de trabalhar com um número reduzido de pessoas, para que as trocas pudessem ser feitas de maneira efetiva, em grupos menores, o que foi consolidado com a criação dos Grupos de Trabalho (GT's). Esses foram conduzidos preferencialmente por duplas (membros da equipe do Projeto), nos quais se buscava apresentar algum recurso disparador/sensibilizador da temática, abrindo-se espaço para a escuta de dúvidas, questionamentos e partilha de experiências. Esse pré-encontro objetivava levantar necessidades e demandas, conhecer melhor as pessoas, criar vínculos e preparar para o momento seguinte, de exposição teórica do tema, que foi materializada nos Encontros Temáticos Ampliados (ETA's).

Nesse ínterim, a ideia aventada é a de que faríamos sempre pré-encontros antes de encontros expositivos com o grupo maior, ETA, para que tivéssemos a oportunidade de conhecer as reais demandas e necessidades das professoras e educadoras. Assim, alternaríamos entre ETA's e GT's. Nos ETA's, faríamos uma preparação de material expositivo a partir das temáticas ressaltadas, as quais seriam ministradas pela equipe do projeto e, nos GT's, o grupo de professoras e educadoras teriam a oportunidade e tempo de discutir tanto temáticas de interesse específico dos seus respectivos subgrupos, quanto do que foi apresentado no encontro coletivo.

A partir das informações coletadas sobre o cotidiano e a organização das participantes, e também mediante a disponibilidade das/dos colaboradoras/es do Projeto, definimos que a periodicidade dos encontros formativos seria quinzenal. Após várias discussões da equipe, deliberamos que a formação teria como característica o diálogo formativo e estabelecemos o revezamento entre as duas modalidades de encontros supracitados: ETA's (Encontros Temáticos Ampliados) e GT's (Grupos de Trabalho), com periodicidade quinzenal.

Os ETA's referiram-se aos encontros com todas as pessoas (todas as participantes e os membros da equipe do projeto de extensão que puderem estar presentes). Tiveram como característica principal ser um momento para a apresentação expositiva de uma temática. Nesses momentos, contamos com a presença de ministrantes convidadas, especialistas no assunto em questão, para exposição e debate das temáticas.

Ao todo, foram realizados 13 encontros, sendo seis no primeiro trimestre e sete no segundo trimestre. No primeiro encontro, fizemos a abertura e apresentação do Projeto, na presença de todas/os as/os mediadoras/es. Depois, dividimos o grupo em três para aprofundarmos nas temáticas, buscando relacioná-las à prática das profissionais das creches. No primeiro encontro dos GT's, foram desenvolvidas as seguintes temáticas: “A criança que fui. O adulto que me tornei” e “Minha infância e minhas memórias”. No segundo encontro, foram abordados os temas: “Conectando com a infância e as demandas da creche” e “As infâncias atuais: um exercício de comparação”. No terceiro encontro dos GT's, demos continuidade às discussões sobre a relação família-escola. No quarto encontro, abordamos: “Arte na Educação e na vida: sensibilizando o olhar” e, no último: “O que conversar quando o assunto é inclusão?” e “Discutindo sobre o que é indisciplina”.

Os encontros dos Grupos de Trabalho (GT's) foram intercalados com encontros temáticos (ETA's), momentos em que reunimos toda a equipe de mediadoras/es e participantes para dialogarmos sobre temáticas centrais e refletirmos sobre elas. O primeiro encontro temático intitulou-se “Conversando sobre o desenvolvimento da criança na primeira infância”, enquanto que o segundo abordou: “A construção histórica das creches: reflexões a partir da legislação e de estudos produzidos sobre a infância”. O terceiro encontro foi sobre a “Relação família-escola” e o quarto abordou o tema: “O brincar e a Arte na Educação Infantil”. O quinto encontro discorreu sobre: “O desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos e ambientes inclusivos na Educação Infantil” e, no último encontro do projeto, realizou-se uma retrospectiva de todo o percurso vivido até então e finalizamos a edição daquele ano.

Cumpramos destacar que, para avaliarmos o processo, antes de iniciarmos a segunda etapa da Intervenção Formativa, aplicamos um questionário por *Google Forms* no qual perguntamos sobre a função exercida, o tempo de trabalho, a formação, a avaliação dos recursos utilizados (vídeos, textos, imagens, músicas etc.), as estratégias utilizadas (apresentação de slides, diálogos/partilhas com o grupo, discussão temática), a organização da formação em dois momentos: os Encontros temáticos (teóricos) e os Grupos de Trabalho - GT's (partilhas de experiências), a realização dos encontros na modalidade on-line, o conteúdo teórico apresentado pelas/os palestrantes, a necessidade de receberem materiais teóricos para leitura (textos), bem como quais os temas ou assuntos elas gostariam de conhecer mais, sobre o que mais gostaram

e o que esperavam ao final da formação. Deixamos um espaço no formulário para que colocassem seus comentários, suas críticas e/ou suas sugestões.

Quanto à organização da formação em dois momentos – Encontros temáticos Ampliados (teóricos) e Grupos de Trabalho - GT's (partilhas de experiências), 88% responderam ter gostado muito desse formato. Por outro lado, quando perguntamos em relação às estratégias específicas utilizadas, 60% das respostas ao questionário indicaram preferência pela partilha de experiências e 44% preferiram a discussão temática. Sobre a modalidade virtual, sendo a realização dos encontros on-line, 88% das participantes assinalaram ter gostado muito.

No que diz respeito à apresentação do conteúdo pelas/os ministrantes, 100% das respondentes afirmaram que a exposição foi clara e 89% responderam que gostariam de receber mais materiais teóricos para leitura. Alguns assuntos foram indicados por elas para ampliar seus conhecimentos, dentre esses: “Educação Especial e Inclusão”; “Como lidar com crianças hiperativas?”; “Como trabalhar o comportamento das crianças?”; “Diferenças entre cuidar e educar”; “A Infância e o Brincar”; “Vivências na Educação Infantil”; “Tecnologia na Educação Infantil”; “Estratégias de trabalho com as crianças”; “Experiências e Vivências das crianças”; “Educação Infantil e famílias”.

Quando solicitamos que dissessem, dentre os temas que havíamos trabalhado até então, quais elas mais gostaram, as participantes citaram: “A criança que fomos. O adulto que nos tornamos” (em que elas fizeram um resgate e relato pessoal de suas próprias vivências) e também mencionaram a temática referente à “Construção histórica das creches” (em que foram apresentados os aspectos históricos e legais sobre o surgimento dessas instituições).

Na questão em que perguntamos “Se você fosse convidar alguém para participar da formação, o que você contaria que aprendeu até o momento?”, algumas responderam que iriam contar: “aprenderam sobre a infância”; “gostaram da partilha de experiências pessoais e profissionais”; “debateram sobre vários temas”; “relembrou sobre as brincadeiras antigas”; “compartilharam conhecimentos e memórias juntos”; “aprenderam muitos conhecimentos de uma forma divertida e descontraída”; “ninguém caminha por si só”; “cada um percebe o mundo de uma forma”; “é importante ensinarmos e também aprendermos com os pequeninos”.

Por fim, ao questionarmos sobre as expectativas das participantes e o que esperavam no término da formação, tivemos como resposta: “mais aprendizados”; “que possamos adquirir muitas experiências”; “mais conhecimento

para trabalhar com as crianças”; “crescimento profissional”; “técnicas para lidar melhor com as crianças”; “ter um melhor desempenho no trabalho”; “saberia”; “aprender e ter mais oportunidade de trabalho como educadora infantil”; “tornar-se uma profissional que conhece a necessidade da sua equipe, do seu aluno”; “colocar em prática no cotidiano educacional algumas das teorias e também relatos das colegas”.

Percebemos pelas respostas das participantes o quanto essa Intervenção Formativa representou para elas uma oportunidade ímpar de aprendizado e desenvolvimento profissional. Apesar da modalidade virtual e do curto tempo de formação, entendemos que tal proposta promoveu algumas reflexões críticas e mobilizou nas participantes interesses e desejo em conhecer mais profundamente sobre algumas temáticas, que poderão ampliar sua formação teórica e repercutir em sua prática.

Durante nossos diálogos e debates, muitas expressaram se sentir valorizadas e privilegiadas por esse espaço oferecido a elas, e, inclusive, comentaram que essa era a primeira oportunidade que tiveram de participar de uma formação virtual. Deixaram também transparecer sua satisfação em serem ouvidas e acolhidas durante a partilha de suas experiências, e apontaram esse aspecto como uma inovação em relação a outros momentos vividos por elas em cursos ministrados pela prefeitura, ou outras instituições.

Identificamos que o contexto de atuação das participantes, apesar de receber apoios e subsídios do governo e também da comunidade, vivencia desafios comuns a outras instituições públicas e/ou ONG's em nosso país, como: atendimento a crianças pertencentes a classes sociais menos favorecidas e que requerem apoios de diversas ordens; precariedade nas condições de trabalho; equipe pedagógica em quantidade insuficiente; professoras e educadoras com lacunas em sua formação inicial e continuada, dentre outras.

Nessa seara, nossa proposta foi em direção a ampliar possibilidades de desenvolvimento profissional das participantes por meio de fontes teóricas e também de recursos midiáticos e artísticos (como música, literatura, imagens de reprodução de obras de arte, etc.), bem como partilha de experiências que provocassem sensibilização para as temáticas, bem como reflexão, apropriação e ampliação de conhecimentos.

Novamente, recorremos a Galvão e Marinho-Araújo (2018, p. 202) por estarmos de acordo com a seguinte afirmação das autoras: “Especialmente nos

espaços educacionais voltadas às camadas populares da sociedade, o trabalho em Psicologia Escolar deve deslocar-se de uma atuação acrítica para estar mais fortemente comprometido com a emancipação humana”.

Procuramos fazer isso, ao propormos debates embasados na Psicologia Escolar em uma vertente crítica e também nos textos de autoras/es da abordagem da teoria histórico-cultural, em que convidamos as educadoras a fazerem uma nova leitura de mundo a partir das condições concretas e da realidade da própria instituição e de cada sujeito ali inserido. Também buscamos despertar nas participantes motivação para a luta por melhores condições de trabalho, por ampliação no seu modo de envolvimento e participação nas decisões em seu contexto de atuação e também na sociedade, em direção a uma maior autonomia e à emancipação humana.

Considerações finais

“Só tenho palavras para o indizível. Só tenho voz para emudecer. Só trago nome para o que nunca nasceu. Uma única certeza demora em mim: o que em nós já foi menino não envelhecerá nunca”

(Mia Couto, 2016, p. 172).

A formação continuada de docentes que atuam na primeira infância pode abrir horizontes para a ampliação de suas práticas, a partir do desenvolvimento/aprimoramento de seu olhar sobre a educação, tornando-as mais conscientes de seu papel político, pedagógico e social frente ao cotidiano escolar.

Por isso é tão importante conhecer as diretrizes, as documentações, as referências curriculares e aprofundar nas teorias que embasam o fazer pedagógico, buscando consistência teórico-metodológica para sua atuação. Brincar, expressar, interagir e dialogar são fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças. Cada atividade desenvolvida na Educação Infantil tem seu sentido, seu propósito. Docentes, conscientes de seu papel diante dessa importante fase na educação formal de crianças, irão defender a escola como espaço primordial de desenvolvimento e exercício da cidadania.

Viver a infância de forma livre, ser respeitada e atendida em suas necessidades são direitos inalienáveis da criança, e a Educação, um direito fundamental de todo sujeito. Desse modo, lutar pelo espaço da infância

humanizada em nossa sociedade é tarefa de professoras/es e demais profissionais da Educação, dentre elas/es psicólogas/os escolares, sendo o espaço de formação continuada uma das possibilidades de desencadear reflexões e proposições para essa infância mais humanizada.

Percebemos no Projeto de Intervenção Formativa, o qual tivemos a oportunidade de conduzir, o quanto em tal espaço de formação, mesmo que virtual e em tempo restrito, foi possível construir alguns saberes e partilhar experiências que poderão auxiliar as educadoras em sua prática cotidiana. Sem dúvida, a apropriação de aportes teóricos e práticos, em espaços coletivos de formação e que promovem diálogos e debates reflexivos e contínuos, poderão contribuir para sedimentar um projeto de uma infância de direitos e uma Educação Infantil de qualidade.

Planejar, intuir, ter direcionamentos, saber o caminho a percorrer, preparar-se para os imprevistos e desafios no manejo de sala faz parte do cotidiano docente e precisa permear sua formação, pois, nos últimos tempos, a sala de aula passou a ser o território da diversidade, da alteridade, do questionamento, da crítica, dos conflitos exigindo sobremaneira de todas/os docentes, para além dos conhecimentos pedagógicos específicos.

A escola, de uma maneira geral, e a creche, especificamente, tomada como ambiente de educação formal e de formação para a cidadania, agora se vê mais ainda convocada pela sociedade a acolher as sequelas do tempo de isolamento social (vivenciado em decorrência da pandemia de Covid-19) e das marcas e lacunas deixadas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por mais que as educadoras tenham se esforçado para fazer o melhor trabalho pedagógico possível, sabemos que essa não é apenas tarefa dessas pessoas. Concordamos com Campos et al. (2020) quando afirmam que o trabalho deve ser articulado, em condutas educativas que respeitem os direitos humanos de crianças, famílias e profissionais da educação, dentro de um campo mais abrangente de políticas sociais e educacionais.

Por fim, cabe reiterar sobre a importância da formação continuada de profissionais que atuam em creches para que se fortaleçam teoricamente e também politicamente, e continuem seu percurso de atuação, partilhando seus dilemas e desafios, buscando juntas alcançar os objetivos primordiais da Educação, quais sejam, formação e emancipação humana, em um movimento permanente de resgatar a criança adormecida em cada um/a que, como bem disse Mia Couto (2016), “não envelhecerá nunca”.

Referências

- Antunes, M. A.; Santos, R. C. dos; & Barbosa, D. R. (2021). Psicologia e Educação: sobre as raízes da Lei nº 13.935/2019 e os desafios para a Psicologia Escolar. In Facci, M. G. D.; Anache, A. A.; & Caldas, R. F. L. *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização* (pp. 17-32). v. 1. Editora CRV.
- Asbahr, F. S. F.; & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga: não amadurece. Conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 33(2), 414- 427. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG-8w3B5Xcvj>.
- Base Nacional Comum Curricular [BNCC]: Educação é a base. (2017). MEC/SEF. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf.
- Batista, V.; & Buecke, J. E. O (2017). *Didática*. Editora e Distribuidora S.A.
- Bortone Fermi, R. M; André, M. E. D. A. de. (2018). O contexto formativo no centro de educação infantil: a coordenação pedagógica e as professoras de bebês e crianças muito pequenas. *Olhar de Professor*, 21(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68460140005>.
- Bruno, E. B. G; Abreu L. C.; Monção, M. A. G. (2012). Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In Placco, V. M. N. S.; Almeida, L. (Org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. (pp. 77-98). São Paulo: Loyola.
- Campos, M. M. et al. (2020). *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. <https://legado.anped.org.br/news/para-um-retorno-escola-e-creche-que-respeite-os-direitos-fundamentais-de-criancas-familias-e>
- Chaves, M.; & Franco, A. de F. (2016). Primeira Infância. Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; & Facci, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. (pp. 109-126). Autores Associados.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Diário Oficial da União. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Couto, M. (2016). *Poemas escolhidos*. Companhia de Letras.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.
- Estacheski, J. (2018) *Fundamentos e organização da educação infantil e do ensino fundamental*. Editora e Distribuidora Educacional S.A.

- Estatuto da criança e do adolescente*: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata (2012, 9a ed.) [recurso eletrônico]. Câmara dos Deputados, Edições Câmara. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>.
- Faria, P. A. (2021). *Com as linguagens, as crianças!* Editora CRV.
- Freire, P. (1986). Educação “bancária” e educação libertadora. In Patto, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 54-70). T. A. Queiroz.
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 87-103). Casa do Psicólogo.
- Galvão, P.; & Marinho-Araújo, C. M. (2018) ONG's Educativas. Um recente contexto de atuação para o psicólogo escolar. In Souza, V. L.T.; Aquino, F. S. B.; Guzzo, R. S. L.; Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar Crítica. Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas*. (pp. 185-216.). Editora Alínea.
- Hai, A. A.; Baldan, M. (2018). As contribuições de B. D. Elkonin para a educação de crianças menores de 05 anos: o jogo protagonizado como eixo articulador do trabalho pedagógico na primeira infância. In Beatón, G. A.; Souza, M. P. R. de; Barroco, S. M. S.; Brasileiro, T. S. A. (Org.). *Psicologia Histórico-cultural: interfaces Brasil-Cuba*. Vol. III. (pp. 183-192). EDUEM.
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm.
- Leite, T. C. P.; Nunes, L. G. A.; & Oliveira, T. C. (2021). Intervenções da Psicologia Escolar na Educação Infantil. Construindo experiências formativas com crianças e professores. In Silva, A. J. N. da. *Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 3*. (pp. 179-191). <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/4553>.
- Leonardo, N. S. T.; Silva, S. M. C. da; Leal, Z. F. de R. G. (2020). Ser criança é um transtorno? Considerações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a medicalização das queixas escolares. In Leonardo, N. S. T.; Silva, S. M. C. da; Leal, Z. F. de R. G.; & Negreiros, F. (Org.). *A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural. Da educação Infantil ao Ensino superior*. (pp. 15-38). CRV.
- Leontiev, A. N. (2001). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vygotskii, L. S.; Luria, A. R.; & Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. da P. Villalobos, trad.). (pp. 119-142). Ícone.

- Lima, L. R.; Sousa, K. A., & Souza, C. S. (2016). A Psicologia Escolar mediante os desafios nas relações família-escola. In Vieira, A. M.; & Nunes, L. G. A. (Org.). *Projeto Acolher: família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil*. (pp. 63-76). Eseba/UFU, Composer.
- Lima, L. P. de; Zibetti, M. L. T. (2018). A relação escola-família e as políticas públicas educacionais no Brasil. In Negreiros, F.; Zibetti, M. L. T.; Barroco, S. M. S. (Org.). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais: desafios para enfrentamento à exclusão*. (pp.35-50). CRV.
- Machado, A. M. (2017). Amorosos e amadores. In Machado, A. M. *Caro professor* (pp. 84-95). Global.
- Morés, A.; & Silveira, A. P. (2021, jul/dez.). Formação docente e educação infantil. In *Revista Acadêmica Licencia & acturas*, 9(2), 35-47. <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/264>.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- Nunes, L. G. A. (2020). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre Educação Inclusiva*. [Tese de Doutorado], Instituto de Psicologia, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.47.2020.tde-19102020-172548>.
- Nunes, L. G. A.; & Buiatti, V. P. (2015). Psicologia Escolar e Educacional e formação de professores no contexto de trabalho: perspectiva teórica e prática de atuação. In Neto, A. Q., Silva, F. D. A., & Souza, V. A. *Formação Docente: história, políticas e práxis educacional* (pp. 21-34). Composer.
- Nunes, L. G. A.; & Buiatti, V. P. (2016). Afetividade, docência e formação continuada: contribuições da Psicologia Escolar e Educacional. In: Souza, C. S., Nunes, L. G. A., & Sousa, K. A. (Org.). *Temas em Psicologia na Educação Básica* (pp. 43-60). Eseba/UFU.
- Oliveira, Z. M. R. de. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Oliveira, Z. M. R. de. (2019, mai/ago.). A construção da primeira base nacional comum curricular para a educação infantil. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 8(2), 75-94. <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28263>.
- Paiva, N. S.; Borges, C. C. S.; & Dainez, D. (2016). Meu bebezinho cresceu: reflexões sobre a criança e seu desenvolvimento. In Vieira; A. M.; & Nunes; L. G. A. (Org.) *Projeto Acolher. Família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil*. (pp. 37-47). Composer.
- Pessoa, C. T.; & Silva, S. M. C. da. (2015, set./dez). Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(3), 229-239. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2872>.

- Placco, V. M. N. S.; & Souza, V. L. T. (2012). Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In Placco, V. M. N. S.; & Almeida, A. L. (Org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. (pp. 47-61). Loyola.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (1998). MEC. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, v. 2. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>.
- Rizzo, G. (2003). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3ª ed. Editora Bertrand Brasil.
- Souza, M. P. R. (2018). A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In Souza, M. P. R.; Beatón, G.A.; Brasileiro, T. S. A.; & Barroco, S. M. S. *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. v. II. (pp. 19-35). Eduem.
- Souza, C. A.; & Santos, R. S. (2016) *A creche ontem e hoje*. <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tccl-7.pdf>.
- Souza, C. S., Nunes, L. G. A., & Sousa, K. A. (Org.). (2016). *Temas em Psicologia na Educação Básica*. Comoser.
- Tada, I. N. C.; Costa, B. L.; & Silva, A. C. (2020). “A escola é chata!”: a produção da queixa escolar na Educação Infantil. In Leonardo, N. S. T.; Silva, S. M. C. da; Leal, Z. F. de R. G.; & Negreiros, F. (Org.). *A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural. Da Educação Infantil ao Ensino Superior*. (pp. 39-56). CRV.
- Tunes, E.; & Prestes, Z. (2019, jan./abril). Apontamentos sobre a educação de bebês e de crianças pequenas. *Teoria e Prática da Educação*, 22(1), 32-43. ISSN 2237-8707. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47427>
- Vieira; A. M.; & Nunes; L. G. A. (Org.) (2016). *Projeto Acolher. Família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil*. Comoser.
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. da P. Villalobos, trad.). Ícone.
- Vokoy, T.; & Pedroza, R. L. S. (2005, jun.). Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 37-46. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557200500100009&lng=pt&nrm=iso.

Capítulo 9

Processo de construção e implementação de um programa europeu para a promoção da resiliência na escola

Maria Celeste Rocha Simões
Ana Paula Lebre Santos Branco Melo
Anabela Caetano Santos
DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.9

Introdução

O interesse pela área da resiliência tem crescido nos últimos tempos em diversas áreas de atuação. A resiliência é definida por Masten (2018) como a capacidade que os sistemas apresentam para se adaptar com sucesso a desafios que ameaçam a sua função, viabilidade ou desenvolvimento. O processo de resiliência envolve a combinação de recursos e capacidades que permitem lidar com a adversidade e proteger a saúde e o bem-estar (World Health Organisation [WHO], 2017).

Nos campos da Educação e da Saúde, bem como na interligação entre esses, organismos como a Unesco ou a Organização Mundial da Saúde destacam a resiliência como um conceito central na sociedade contemporânea. A Unesco (2019), por ocasião do Dia Internacional da Educação, reafirmou o reconhecimento da educação como um direito humano, um bem e uma responsabilidade públicos, e ressaltou a questão da resiliência como propulsora da

educação no que diz respeito a melhorias significativas na saúde e bem-estar, crescimento econômico e potencial de inovação.

A resiliência é também um elemento central da Estratégia Europeia de Saúde 2020 (WHO, 2017) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (United Nations, 2015). A promoção da resiliência deve fazer parte das políticas de saúde, dado o seu impacto positivo na saúde e bem-estar, mas não deverá ficar restrita a esse contexto. Devido ao papel que as escolas desempenham na vida das crianças e jovens, num período alargado e fulcral do seu desenvolvimento, essas constituem um contexto importante para promover a resiliência das crianças, das suas famílias e das comunidades em geral. Conforme apontado pela Organização Mundial da Saúde, a adoção de políticas pro-resiliência em vários setores da sociedade, entre os quais se inclui o setor da educação, é altamente desejável (Cefai et al., 2021).

Nos últimos anos, vários programas orientados para a promoção da saúde mental nas escolas, em particular para a aprendizagem socioemocional e promoção da resiliência, têm surgido no contexto internacional (Cefai et al., 2021). Os resultados da implementação desses programas têm mostrado que as intervenções que consideram a escola como um todo, isto é, que adotam uma abordagem sistêmica, são mais bem-sucedidos (Wignall et al., 2021; Wong et al., 2021).

Num relatório produzido para a agência consultora da União Europeia, NESET, Cefai et al. (2021) analisaram os resultados das investigações recentes nesse campo apresentando, como produto dessa análise, um enquadramento para as intervenções dedicadas à promoção da saúde mental nas escolas. Esse enquadramento destaca a importância de uma abordagem global que integra vários elementos-chave em diferentes níveis, nomeadamente: na sala de aula, a implementação de currículos universais, a formação de professores e o clima na escola, o envolvimento dos estudantes, o bem-estar do professor, a colaboração com os pais, as práticas e as políticas; em nível intersetorial, a importância das intervenções seletivas e indicadas, a colaboração transdisciplinar e o envolvimento das comunidades locais.

De acordo com esse relatório, as intervenções nesse campo devem estar alinhadas com um conjunto de princípios baseados no respeito pelos direitos das crianças, pelas diferenças interindividuais, na igualdade, na criação de oportunidades, na promoção de competências e do bem-estar de toda a comunidade

educativa e ancoradas num conjunto de processos que permitam a sua sustentabilidade, nomeadamente, uma abordagem flexível e participada, implementação de qualidade e apoio por parte das autoridades nacionais (Cefai et al., 2021). Nesse sentido, pretendemos apresentar o percurso realizado até 2022, associado ao Currículo europeu para a promoção da resiliência – Rescur.

A candidatura a financiamento para o desenvolvimento de um currículo europeu para a promoção da resiliência

O surgimento desse currículo ocorre por questões debatidas por investigadores no campo da aprendizagem socioemocional (ASE) e da promoção da resiliência que apontavam a necessidade de se desenvolver programas, em particular no campo da resiliência, que refletissem a identidade europeia e que respondessem às necessidades específicas das crianças em contexto europeu, e, em particular, das mais vulneráveis, nomeadamente as crianças com necessidades especiais, as crianças pertencentes a minorias étnicas, migrantes ou refugiadas.

Nesse contexto, o Rescur pretendeu responder aos desafios, mudanças sociais, económicas e tecnológicas do contexto europeu nas últimas décadas, associados a fatores como o aumento do stress familiar, a pobreza, o desemprego, a mobilidade, a urbanização, o individualismo e o enfraquecimento das ligações sociais, a competitividade, o consumismo excessivo, a violência, o *bullying*, o stress académico, considerados riscos para o desenvolvimento saudável de crianças e jovens.

Para além desses fatores de risco, no início da segunda década do século XXI, a Europa viveu um aumento da pressão migratória face à situação geopolítica do Médio Oriente e Norte da África, sendo que, mais do que em outro período deste novo século, a resiliência parecia ser uma competência fundamental a ser trabalhada nas escolas junto de todas as crianças e, em particular, daquelas que enfrentam desafios significativos para além dos que o próprio desenvolvimento colocava.

Assim, em 2012, surgiu uma candidatura reunindo um consórcio de especialistas oriundos de seis países europeus com o objetivo de desenvolver um currículo para a promoção da resiliência nas escolas. Essa proposta foi apresentada para financiamento à Comissão Europeia, sendo fundamental para o seu sucesso enquadrá-la nas políticas e linhas de ação consideradas prioritárias.

Essa candidatura teve, então, na sua base o terceiro objetivo do Quadro Estratégico do Conselho da União Europeia para a Cooperação na Educação e Formação para 2020 “Education and Training 2020” Strategic Framework (Council of Europe, 2009), que referia que a desvantagem educacional deveria ser abordada através do investimento numa educação inclusiva de elevada qualidade desde os primeiros anos de vida, fornecendo os apoios necessários para que todos os alunos, incluindo aqueles em maior situação de desvantagem ou desfavorecidas, completassem o seu percurso académico com sucesso.

Nesse documento orientador, destacava-se a importância da promoção de competências interculturais, valores democráticos e respeito pelos direitos fundamentais e do meio ambiente, além do combate a todas as formas de discriminação. Desse modo, a candidatura visava o desenvolvimento de um currículo para a resiliência, identificada como competência-chave na educação em contexto europeu, através da aprendizagem emocional, social e académica de todos os alunos e, em particular, dos que poderiam estar em risco de abandono escolar precoce, absentismo, insucesso escolar, exclusão social e problemas de saúde mental, fornecendo-lhes as principais ferramentas para superar as desvantagens e obstáculos com que se iriam ou poderiam deparar ao longo do seu desenvolvimento.

A equipe que esteve na base do desenvolvimento do currículo englobou um conjunto de professores universitários e investigadores de seis países europeus com especialização em diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente psicologia da educação, psicologia do desenvolvimento, educação, Educação Especial, e saúde pública. A equipe estava afiliada em diferentes instituições, mais especificamente:

- Malta (coordenador) - Universidade de Malta e Centro Europeu para a Resiliência Educacional e Saúde Socioemocional da Universidade de Malta.
- Grécia – Departamento de Educação Pré-escolar da Universidade de Creta.
- Itália – Universidade de Pavia e Laboratório Italiano de Pesquisa e Intervenção para o Desenvolvimento de Talento, Potencial e Sobredotação.

- Croácia - Departamento de Formação de Professores da Universidade de Zagreb.
- Suécia – Departamento de Ciências da Saúde e Medicina da Universidade de Örebro.
- Portugal – Centro de Estudos para a Promoção e Educação para a Saúde da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Da equipe em Portugal, salienta-se que o interesse por essa área de conhecimento e intervenção teve início há mais de três décadas no trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Aventura Social e, posteriormente, no Centro de Estudos para a Promoção e Educação para a Saúde, coordenado pela Professora Margarida Gaspar de Matos, no domínio das competências sociais e emocionais e do estudo dos comportamentos relacionados com saúde e da sua evolução para o interesse na área da resiliência como uma área de confluência entre ambos os domínios (Matos, 1993; Matos & Simões, 2016; Simões, 2015)

A partir desse interesse, foi proposta, em 2006, uma candidatura para obtenção de financiamento à Fundação para a Ciência Tecnologia (RIPD/PSI/63669/2005), a qual mereceu financiamento para o desenvolvimento do projeto intitulado “*Risco e Resiliência em Adolescentes com Necessidades Educativas Especiais*” (Simões et al., 2010). No âmbito deste financiamento foi criado um manual para a promoção da resiliência, que foi implementado e testado, resultando num estudo quantitativo e um estudo qualitativo. O envolvimento com pares especialistas nesta temática em redes de conhecimento nacionais e internacionais, onde se salienta a adesão à Rede Europeia para as Competências Sociais e Emocionais (ENSEC¹) em 2011, permitiu a partilha com especialistas e investigadores dessa rede, e à qual pertenciam vários parceiros do Rescur, fato que abriu portas para a integração de Portugal como país parceiro no projeto Rescur² (Simões et al., 2016).

A candidatura a financiamento por parte da União Europeia foi bem-sucedida, Lifelong Learning - 526813-LLP-1-2012-MT-COMENIUS-CMP, tendo o projeto iniciado em dezembro de 2012 e terminado em novembro de

1 <http://enseceurope.org/>

2 <https://www.rescur.eu/>

2015. Nesse âmbito, é de salientar a importância de desenvolver, implementar e facilitar programas eficazes, que respondam à diversidade dos alunos, dos contextos, às nuances multiculturais, considerando os antecedentes e as necessidades das crianças, das famílias e comunidades enquadradas em políticas relacionadas à promoção da resiliência e da aprendizagem socioemocional (Bailey et al., 2019).

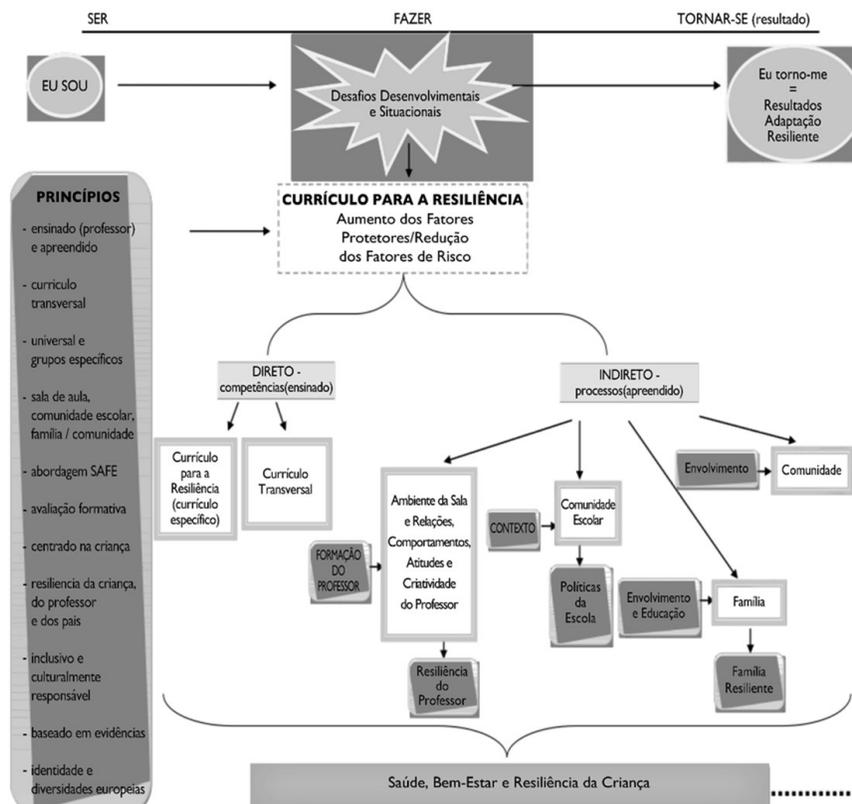
Desenvolvimento do currículo: um longo caminho de três anos

Desde o plano inicial, apresentado na candidatura, até o produto final, decorreu um período de três anos, ao longo do qual a equipe foi desenvolvendo, de forma colaborativa, os produtos esperados, sendo para tal definidas reuniões periódicas presenciais (duas reuniões por ano), reuniões via Skype e contatos regulares via e-mail. Na reunião inicial, realizada em Malta em janeiro de 2013, os elementos da equipe deram-se a conhecer, apresentaram as suas áreas de especialidade e trabalhos desenvolvidos na área, tendo ainda realizado uma apresentação dos sistemas de ensino de cada um dos países parceiros. O objetivo dos trabalhos, numa primeira etapa, visou a discussão e definição dos princípios e elementos centrais do currículo, a definição do tipo e formato dos produtos finais e a respetiva linha temporal das atividades a desenvolver ao longo do processo. O enquadramento conceptual do currículo foi delineado (apresentado na Figura 1 e detalhado em várias publicações da equipe durante e após o desenvolvimento do currículo; ver Cefai et al., 2014, 2015; Simões et al., 2016). Após essa fase inicial de desenvolvimento conceptual, seguiu-se o estabelecimento dos temas centrais do currículo.

O Projeto Rescur (Cefai et al., 2014; Cefai, Cavioni, et al., 2015) resultou na produção de vários materiais e na implementação do currículo nas escolas e outros contextos educativos, nomeadamente, três manuais de atividades para a promoção da resiliência (manual para o pré-escolar - 4-5 anos (Cefai et al., 2015c), manual para o 1.º ciclo - 6-9 anos (Cefai et al., 2015b), e manual para o 2.º ciclo - 10-12 anos (Cefai et al., 2015d)), um guia para professores (Cefai et al., 2015a) e um guia para pais (Cefai et al., 2015f), para além de um conjunto alargado de outros recursos, disponíveis nas várias línguas do consórcio, entre os quais se salienta um manual de atividades de *mindfulness* (Cefai et al., 2015e). Na seção seguinte, serão apresentadas as principais etapas do processo que culminou com a produção dos materiais acima mencionados.

Figura 1

Enquadramento do Currículo



Fonte: Tradução para português pelos autores, in Cefai et al. (2015a).

Após a definição dos seis temas a desenvolver, cada parceiro do consórcio ficou responsável pela realização de uma extensa revisão bibliográfica sobre o tema e propor atividades enquadradas no seu âmbito. Essa tarefa, posteriormente analisada e discutida pela equipe, permitiu a definição de subtemas para cada um dos temas centrais, tendo esses sido estabelecidos na segunda reunião presencial da equipe, realizada em julho de 2013 em Zagreb, definidos da seguinte forma:

- Desenvolver competências de comunicação – Croácia
 - Comunicação eficaz
 - Assertividade
- Estabelecer e manter relações saudáveis – Itália
 - Relações saudáveis
 - Cooperação, empatia e ética
- Desenvolver uma mente positiva – Malta
 - Pensamento positivo e otimista
 - Emoções positivas
- Desenvolver a autodeterminação – Portugal
 - Solução de problemas
 - Capacitação e autonomia
- Desenvolver recursos – Suécia
 - Autoconceito e autoestima positiva
 - Utilizar os recursos no envolvimento acadêmico e social
- Transformar desafios em oportunidades – Grécia e restantes parceiros
 - Lidar com a adversidade
 - Lidar com a rejeição
 - Lidar com a perda
 - Lidar com conflitos familiares
 - Lidar com o bullying
 - Lidar com mudanças e transições

Nesse momento do desenvolvimento do currículo, foi definido o número de atividades de cada um dos cinco primeiros temas (18 atividades = 2 subtemas x 3 tópicos x 3 níveis de atividade) a serem incluídas nos três manuais de atividades do professor (pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo), incluindo,

no total, 54 atividades de cada um dos cinco primeiros temas. Foram também estabelecidas, neste momento, as componentes necessárias para uma homogeneidade, clareza e objetividade na descrição das atividades. Nesse sentido, foi definido que cada atividade, correspondendo a uma sessão em sala de aula com uma duração aproximada de 90 minutos, incluiria os objetivos e resultados de aprendizagem de cada atividade/sessão, seguindo-se a descrição da estrutura da atividade/sessão (atividade de *mindfulness*, história com duas mascotes protagonistas – no manual do pré-escolar e do 1.º ciclo, ou baseadas em casos reais no manual do 2.º ciclo, as atividades de consolidação dos conteúdos e o trabalho para casa), e a inclusão de indicações para os professores, de modo a facilitar a infusão das competências associadas à resiliência promovidas pelo Rescur no currículo académico.

Neste ponto, salientamos o desenho de um currículo concebido numa perspectiva desenvolvimental, direcionado para competências específicas e adequadas a cada grupo etário mediante uma abordagem flexível baseada em estratégias ativas (Bailey et al., 2019).

Tendo em conta a importância do processo de implementação para o sucesso dos programas, durante o processo de desenvolvimento do currículo, houve lugar para uma formação de todos os membros da equipe nesses domínios, em que foi reforçada a importância da resiliência do professor. Essa formação teve lugar na terceira reunião, realizada em abril de 2014 em Creta, através de dois workshops liderados pelo Professor Terje Ogden (Noruega) e Professora Sue Beltman (Austrália), dedicados à implementação de programas e resiliência do professor, respetivamente. Esses aspectos, além de estarem contemplados no guia do professor que constitui, em paralelo com os três manuais de atividades, um dos recursos desenvolvido pelo projeto, passou a estar inserido no plano de formação dos professores, definido como pré-requisito prévio à implementação do currículo.

Neste momento do processo, sensivelmente a meio da linha temporal do projeto, todas as atividades encontravam-se desenvolvidas em inglês. Após essa etapa, foi criado um sistema de revisão entre pares entre os membros do consórcio, de forma que as atividades desenhadas por um parceiro fossem revistas por outro parceiro através de uma análise cuidada da relevância e clareza das atividades desenvolvidas, sendo propostas alterações com vistas à melhoria das atividades.

Posteriormente, foi definido, no consórcio, um grupo responsável por uma revisão transversal e global de todas as atividades e respectivos objetivos, tendo em vista analisar a consistência e eventuais sobreposições nos objetivos de aprendizagem, o que determinou uma revisão para robustecer a coerência interna do currículo, culminando no desenvolvimento de listas de verificação para avaliação formativa de cada um dos temas do currículo. A par desse processo, foi desenvolvido um conjunto de recursos para serem utilizados com o manual, nomeadamente, um manual de atividades *mindfulness*, materiais para realizar os jogos propostos nas atividades, ilustrações das mascotes protagonistas das histórias criadas para as diferentes temáticas do currículo, música das mascotes, um livro sobre o tema “como dizer não”, entre outros.

Após essa etapa, iniciou-se a tradução para cada uma das línguas dos países parceiros do consórcio, e começou-se a estabelecer o protocolo para a realização do piloto (seleção das escolas, turmas e professores, formação de professores, objetivos e conteúdos da formação, implementação e avaliação).

Uma implementação piloto do currículo foi desenvolvida nos seis países parceiros, com cerca de 3.000 crianças (cerca de 400 em Portugal), tendo fornecido dados relevantes sobre o interesse, viabilidade e potencial impacto da implementação desse currículo (Cefai et al., 2014; Simões et al., 2015).

Tendo em atenção a importância da abordagem sistêmica, o plano inicial de desenvolvimento do currículo previa o desenvolvimento de um recurso para os pais, que começou a ser desenvolvido nessa etapa do projeto. Esse guia incluiu um enquadramento sobre os temas e subtemas do manual de atividades, bem como ferramentas, estratégias e recursos para os pais participarem simultaneamente à implementação na escola no desenvolvimento de competências associadas à resiliência nos seus filhos.

Após a conclusão de todos os manuais e guias, uma avaliação da qualidade do currículo foi realizada por grupo composto por três parceiros, tendo para tal sido realizada uma reunião extraordinária que permitiu a finalização da primeira versão do currículo. Esse foi ainda alvo de reajustamentos com base no feedback obtido no piloto realizado nos seis países, bem como, após a avaliação do mesmo, por dois peritos externos (Canadá e Reino Unido).

Nos últimos meses do projeto, foram discutidos e definidos aspectos relacionados com os manuais de atividades, nomeadamente, o título do currículo, introdução aos manuais, inclusão de portfólio do estudante, design das

capas, agradecimentos, entre outros, bem como com a realização da conferência de encerramento do projeto a realizar em cada um dos países do consórcio. Ao longo do processo, também as questões relacionadas à disseminação do projeto, autoria dos materiais, condições de utilização e cedência futura foram estabelecidas pelo consórcio.

Dessa fase de desenvolvimento, salientamos a importância do reconhecimento de um currículo em contexto educativo que requer uma constante atenção às várias configurações e possibilidades da sua implementação, sendo que ao longo do tempo, e nos diversos contextos de cada escola, vão-se reconhecendo múltiplas formas de iniciar e manter essa prática. Dessa experiência de implementação, reforçamos que é fundamental conseguir transmitir a mensagem que valide o seu reconhecimento no contexto educativo junto de todos os seus agentes, isto é, o reconhecimento dessas práticas, na prevenção e promoção de competências em contexto escolar, e o valor que a sua implementação pode ter para os alunos, bem como para todo o complexo sistema que é um contexto de escola, deve ser privilegiado (Evans et al., 2015).

Os novos caminhos do RESCUR

O processo de desenvolvimento e os resultados preliminares obtidos no piloto constituíram um forte estímulo para os vários parceiros, que, em contexto nacional ou em iniciativas conjuntas, continuaram a dar vida ao Rescur. Dentre essas, destacam-se o desenvolvimento de um plano de estudos de mestrado, um estudo alargado do impacto do Rescur ao longo de um ano letivo em contexto nacional, bem como a acreditação de uma formação do Rescur para docentes também em contexto nacional.

Desenvolvimento de um plano de estudos de mestrado na área da resiliência na educação

Uma das tarefas prevista na candidatura do Rescur, proposta como tarefa final, envolvia a criação de um mestrado em Resiliência na Educação. Uma vez que essa tarefa não foi possível realizar na *timeline* disponível para o desenvolvimento do Rescur, um novo consórcio foi criado, no qual participaram quatro dos seis parceiros envolvidos no Rescur – Universidade de Malta/Faculdade para o Bem-estar Social – coordenador, Universidade de Creta/Departamento de Psicologia Educacional - Grécia, Universidade de Pavia/Departamento do

Cérebro e Ciências Comportamentais (Itália), Universidade de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana (Portugal), e dois novos parceiros – Universidade de Rijeka/Faculdade de Medicina (Croácia) e Universidade Stefan cel Mare/Faculdade de Ciências da Educação (Roménia).

Assim, foi desenvolvido um novo projeto: Enrete – Promoção da Resiliência através da Formação de Professores (Erasmus+ 2016-1-MT-01-KA203-015222). Esse projeto tinha como objetivo melhorar a qualidade e a relevância do Ensino Superior, centrando-se no desenvolvimento de currículos inovadores com grande relevância para o atual contexto socioeconômico da Europa, apoiando simultaneamente o desenvolvimento e a disponibilidade de programas educativos.

O ponto de partida situa-se na necessidade de desenvolver competências nos professores e outros agentes educativos numa área de especialização, nomeadamente, a resiliência na educação, que tem recebido atenção na formação superior de professores, em particular no contexto europeu. Mais especificamente, o projeto desenvolveu um plano de estudos de mestrado na área da Resiliência, com o intuito de aumentar a capacidade dos educadores para desenvolver os recursos das crianças e jovens em geral, e em particular junto dos que enfrentam risco acrescido de absentéismo e abandono escolar precoce, fracasso escolar e analfabetismo, discriminação, ostracização, bullying e, conseqüentemente, exclusão social.

O projeto Enrete³ teve a duração de dois anos (2016-2018). No primeiro ano do projeto, os parceiros desenvolveram um conjunto de Unidade Curricular, que foi avaliado, internamente e externamente, por peritos na área da resiliência. No segundo ano das Unidades Curriculares, foram pilotadas com 20 professores em cada um dos seis países parceiros, tendo seguidamente sido revistas e finalizadas. Na versão final, as Unidades Curriculares ficaram disponíveis para apresentação presencial e on-line.

No Sistema de Gestão de Aprendizagem da Faculdade de Motricidade Humana, encontram-se os recursos completos desenvolvidos para as várias Unidades Curriculares em português, inglês e nas restantes cinco línguas do consórcio, recursos esses que incluem as apresentações dos

3 <https://enrete.eu/>.

conteúdos em formato Power Point, propostas de discussões e tarefas em pequenos grupos, leitura de artigos, exercícios de autorreflexão, atividades baseadas na resolução de problemas (e.g. aprendizagem situacional, estudos de caso, role-play), recursos multimédia (vídeos) e atividades de avaliação.

Esse mestrado foi acreditado em junho de 2020 pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Portugal (Decreto-Lei), sendo lecionado na Faculdade de Motricidade Humana, numa parceria com Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em formato presencial e à distância.

No presente momento, o consórcio avançou com a candidatura desse mestrado a Erasmus Mundus (com quatro parceiros integrais) e sete parceiros associados, dentre os quais destacamos a Universidade de São Paulo. Na versão europeia (Erasmus Mundus), propõe-se que os alunos circulem por três dos quatro países: 1º semestre – Malta; 2º semestre – Grécia; e 3º semestre - Portugal ou Roménia. Caso a candidatura não seja elegível para financiamento Erasmus Mundus, o consórcio prevê a possibilidade de se associar a outras universidades, nomeadamente brasileiras, para organizar um mestrado internacional em Resiliência na Educação.

Estudo do impacto do currículo Rescur ao longo de um ano letivo

Inspirada pelos resultados do piloto, bem como pela ideia de que as boas práticas devem continuar para além do período de vida dos projetos financiados, a equipe portuguesa realizou uma nova candidatura, em contexto nacional, para a avaliação do impacto do Rescur com uma amostra alargada de crianças ao longo de um ano letivo. A candidatura foi eleita para financiamento por parte da agência Ciência Viva, Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, inserido no Programa Integra.

O Rescur em Ação (2017-2019), projeto promovido pela Associação Aventura Social em articulação com a Faculdade de Motricidade Humana, teve como objetivo promover o desenvolvimento de competências associados à resiliência em contexto de sala de aula em escolas com alunos migrantes e/ou refugiados, através da implementação do currículo europeu para a resiliência (Rescur) dirigido a alunos entre os 4 e os 12 anos.

Algumas das maiores vantagens desse projeto situaram-se no fato de se direcionar para uma intervenção universal precoce, que constitui uma peça fundamental para o sucesso dos programas e aquisição de competências, e em particular o fato de incluir as crianças em idade pré-escolar, uma vez que faltam manuais de intervenção e de desenvolvimento de competências socioemocionais e de resiliência com atividades e materiais estruturados para essa faixa etária.

Nesse campo, destaca-se também o fato de, a partir do momento inicial, todos os recursos e manuais estarem disponíveis para pais e professores utilizarem, e que não representam um custo acrescido ao orçamento do projeto, dado que todos os materiais serão fornecidos em versão digital. Vale salientar ainda o fato de se envolver toda a comunidade, desde os órgãos de gestão aos professores e educadores, e alunos, estendendo-se à comunidade envolvente, através dos pais das crianças; em segundo lugar, pela sua extensão às várias organizações e associações comunitárias, promovendo a integração desses grupos, nomeadamente por meio da Mostra de Arte e Resiliência, para apresentação de resultados e partilha de experiências.

O projeto, que decorreu em três conselhos (Almada, Coimbra e Sintra), incluiu a formação, implementação, supervisão, distribuição de manuais orientadores para pais e professores, e manuais com a descrição de sessões que promovem competências associadas à resiliência e à avaliação do seu impacto na promoção de competências socioemocionais, saúde mental, sucesso académico e inclusão social. Em cada um dos conselhos, foram criados dois grupos, um grupo experimental (grupo 1: 15 educadores/professores), que implementou o projeto entre setembro de 2017 e junho de 2018, e um grupo em espera (grupo 2: 15 educadores/professores) com implementação entre janeiro e junho de 2018, avaliados em três momentos: avaliação inicial, intercalar e final.

Os resultados mostraram que o Rescur contribuiu para uma diminuição das dificuldades de saúde mental e para o aumento dos comportamentos pró-sociais e do bem-estar. Além disso, o desempenho académico melhorou para as crianças em idade pré-escolar na avaliação final. Professores e crianças relataram ganhos nas competências associadas à resiliência (Simões et al., 2021). Essa iniciativa demonstrou a relevância de, uma vez instalado um programa ou uma prática desse âmbito, essa requer um acompanhamento e avaliação contínua, reforçando-se o papel da avaliação que, apesar de acarretar esforços e recursos adicionais, muitas vezes envolvendo uma articulação adicional com

estruturas de suporte à avaliação independente, ou externas à própria escola, pois assim é mais provável que esses dados permitam melhorar a intervenção, não se devendo temer resultados indesejados, mas sim resultados desconhecidos (Bailey et al., 2019; Cahill et al., 2019).

Nesse aspecto, salienta-se também a necessidade de analisar não só os resultados ao nível dos alunos, mas também as características e fatores de implementação que podem ter implicações nesses resultados, nomeadamente a dosagem, a adesão/fidelidade, qualidade da intervenção (Dowling & Barry, 2020).

Formação de docentes - Acreditação da formação Rescur

A formação no âmbito do currículo Rescur é um requisito necessário para a sua implementação. Nos últimos seis anos, e até ao momento, a equipe envolvida no projeto habilitou para a implementação do currículo Rescur (ação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua na modalidade de curso de formação com 25 horas, referência CCPFC/ACC-84404/15; e na modalidade de oficina com 25 horas de trabalho conjunto e 25 horas de trabalho autónomo, referência CCPFC/ACC-103916/19), num total de 19 edições de formação que incluíram 457 profissionais (professores 1º, 2º e 3º ciclo e secundário, educadores, psicólogos, técnicos de Educação Especial e reabilitação, psicomotricistas, enfermeiros, médicos, assistentes sociais).

O que revela interesse nessa área de atuação, e a possibilidade de continuidade e ampliação do campo de atuação do Rescur num maior número de escolas do país, capacitando uma quantidade maior de profissionais, chegando, desse modo, a um maior número de crianças e às suas famílias. Com a acreditação (avaliação e certificação) do mestrado em Resiliência na Educação, a habilitação para a implementação do currículo Rescur está também incorporada no plano de estudos, permitindo que os mestres em resiliência na educação sejam também embaixadores do currículo Rescur.

Reconhecendo que a infusão do currículo deverá estar em coerência com toda a escola, assinalamos o papel essencial dos professores enquanto agentes que respondem na sala de aula às necessidades e características dos seus alunos (Bailey et al., 2019). Igualmente, apontamos o papel do apoio continuado aos professores que procuram implementar ações de prevenção e programas de aprendizagem social e emocional, sendo que essa implementação não está isenta de dificuldades. Uma delas é a necessidade de apoiar os

profissionais de forma que a complexidade envolvida na implementação não os distancie ou desmotive do seu necessário envolvimento.

Salienta-se a necessidade de dar informações concretas que descrevem como proceder à implementação do currículo na sala de aula, bem como no contexto mais ampliado da escola, preparando os professores para a adoção de estratégias que permitam a utilização do RESCUR na sala de aula, bem como de métodos para ultrapassar potenciais barreiras, que alguns autores veem assinalando, nomeadamente a satisfação com os programas e com a formação existente ou preocupações sobre o tempo que é necessário para a implementação de programas (Bailey et al., 2021; Elias et al., 2000; Wigelsworth et al., 2021).

Referências

- Bailey, R., Raisch, N., Temko, S., Titus, B., Bautista, J., Eniola, T. O., & Jones, S. M. (2021). Innovations in social and emotional learning research and practice: building from evidence and applying behavioral insights to the design of a social and emotional learning intervention in northeast Nigeria. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147397>.
- Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., & Jones, S. M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 53–58. <https://doi.org/10.1177/0031721719827549>.
- Cahill, H., Kern, M. L., Dadvand, B., Cruickshank, E. W., Midford, R., Smith, C., Farrelly, A., & Oades, L. (2019). An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 135–152. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/42659>.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T. P., Šarić, M., Kimber, B., Eriksson, C., Simoes, C., & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: Enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11–32. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/19621>.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Galea, K., Lebre, P., Kimber, B., & Eriksson, C. (2015). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122–139. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2015-0002>.

- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B., & Erikson, C. (2015a). *RESCUR: Surfing the waves. A Resilience Curriculum for early years and primary schools - A teacher's guide*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B., & Erikson, C. (2015b). *RESCUR: Surfing the waves. A resilience curriculum for early years and primary schools - Activities manual - Early primary*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B., & Erikson, C. (2015c). *RESCUR: Surfing the waves. A resilience curriculum for early years and primary schools - Activities manual - Early years*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B., & Erikson, C. (2015d). *RESCUR: Surfing the waves. A resilience curriculum for early years and primary schools - Activities manual - Late primary*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B., & Erikson, C. (2015e). *RESCUR: Surfing the waves. A resilience curriculum for early years and primary schools - Mindfulness activities resources*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B., & Erikson, C. (2015f). *RESCUR: Surfing the waves. A resilience curriculum for early years and primary Schools – A parent's guide*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Cefai, C., Simões, C., & Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU*. European Union. [<https://doi.org/doi: 10.2766/50546>].
- Council of Europe. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union, 2009/C 11, 2–9*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN).

- Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). The effects of implementation quality of a school-based social and emotional well-being program on students' outcomes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(2), 595–614. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020044>.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(2), 253–272. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1102_06.
- Evans, R., Murphy, S., & Scourfield, J. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *Prevention Science, 16*(5), 754–764. <https://doi.org/10.1007/s1121-015-0552-0>.
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory and Review, 10*, 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>.
- Matos, M. G. (1993). *Perturbações do comportamento social: estudo dos efeitos de um programa de competências sociais de mediatização corporal em função de diferentes percursos de desajustamento social*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M. G., & Simões, C. (2016). From positive youth development to youth's engagement: The dream teens. *International Journal of Emotional Education, 8*(1), 4–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098780.pdf>.
- Simões, C. (2015). Os programas de mudança: A resiliência. In M. G. de Matos (Ed.), *Adolescentes em navegação segura por água desconhecida* (pp. 237–240). Coisas de Ler.
- Simões, C., Lebre, P., & Santos, A. C. (2016). Resiliência em ação: RESCUR, currículo europeu para a resiliência. *Omnia, 5*, 35–43. [http://omnia.grei.pt/n05201610240915/0503\].pdf](http://omnia.grei.pt/n05201610240915/0503].pdf).
- Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., & Félix, A. M. (2015). Le rôle de la psychomotricité dans un programme de résilience en contexte scolaire: résultat de l'implantation pilote au Portugal. *Évolutions Psychomotrices, 27*(110), 198–205.
- Simões, C., Matos, M. G. de, Ferreira, M., & Tomé, G. (2010). Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. *Psicologia, Saúde & Doença, 11*(1), 101–119.
- Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Daniel, J. R., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M. G. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children. *School Psychology International, 42*(5), 539–566. <https://doi.org/10.1177/01430343211025075>.

- UNESCO. (2019, January 24). *Message from Ms Audrey Azoulay, Director-General of UNESCO on the occasion of International Day of Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366448.locale=en>.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030 Agenda for Sustainable Development web.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf)
- Wigelsworth, M., Eccles, A., & Santos, J. (2021). *Social and Emotional Learning: A survey of English primary school's priorities, perceptions, and practices*. 13(2), 23–39. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/85625>.
- Wignall, A., Kelly, C., & Grace, P. (2021). How are whole-school mental health programmes evaluated? A systematic literature review. *Pastoral Care in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/02643944.2021.1918228>.
- Wong, A., Szeto, S., Lung, D. W. M., & Yip, P. S. F. (2021). Diffusing innovation and motivating change: Adopting a student-led and whole-school approach to mental health promotion. *Journal of School Health*, 91(12), 1037–1045. <https://doi.org/10.1111/josh.13094>.
- World Health Organisation [WHO]. (2017). *Strengthening resilience: a priority shared by Health 2020 and the Sustainable Development Goals*. WHO Regional Office for Europe. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/351284/resilience-report-20171004-h1635.pdf.

Capítulo 10

Contribuições da Psicologia no desenvolvimento de currículos, programas e políticas educacionais

Denise Mazzuchelli

Renan Sargiani

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.10

Considerações preliminares sobre Educação Baseada em evidências

Imagine se médicos, admiradores do legado de Hipócrates, decidissem honrar sua inegável contribuição para a Medicina e guiar suas intervenções pelas propostas conceituais do patrono da Medicina. Isso poderia implicar, continuando nosso exercício imaginativo, que, ao consultar um gastroenterologista devido a fortes dores no estômago, em vez de sugerir uma endoscopia ou biópsia para investigação e tratamento dos sintomas, você receberia uma explicação sobre a Teoria Humoral e a importância de manter o equilíbrio entre sangue, fleuma, bile amarela e bile negra, originadas, respectivamente, do coração, cérebro, fígado e baço.

Agora, imagine embarcar em um avião para uma longa e importante viagem e, ao afivelar o cinto, ouvir o piloto dizer: “Bem-vindos a bordo, este é o voo 4321 e eu, como defensor fervoroso do legado de Santos Dumont, usarei seus insuperáveis achados descobertos em seu terceiro voo no dirigí-

vel, ocorrido em fevereiro de 1898. Contamos com a tecnologia dessa incrível descoberta e com o amor do pai da aviação em nossa jornada! Tenham todos uma excelente viagem!”. Você permaneceria nesse voo? Você seguiria o tratamento com aquele médico?

Em certa medida, o que vem acontecendo na Educação brasileira ao longo dos anos assemelha-se bastante às situações imaginárias que descrevemos anteriormente. Frequentemente, encontramos educadores que, ao justificar suas decisões pedagógicas em detrimento de outras, apoiam-se em suas crenças pessoais, teorias favoritas, ou autores de destaque, sem recorrer a dados empíricos que poderiam fundamentar ou refutar tais práticas. Essa tendência revela uma preocupante falta de fundamentação nas evidências científicas. Muitos educadores citam grandes teóricos e obras influentes, mas demonstram dificuldades significativas quando se trata de acessar, ler e interpretar artigos científicos e resultados de estudos empíricos que apresentam dados reais sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Essa desconexão entre teoria e prática científica evidencia uma lacuna crítica na formação e na prática pedagógica atual, sublinhando a necessidade de uma abordagem educacional mais rigorosa e baseada em evidências.

Este capítulo não visa atribuir culpa a nenhum grupo em específico, muito menos aos educadores, mas sim provocar uma reflexão crítica sobre os desafios da educação brasileira, muitas vezes constrangida por uma adesão excessiva a teorias desatualizadas e pela falha em integrar evidências científicas nas práticas, políticas educacionais e na tomada de decisões. A proposta deriva da experiência dos autores que são dois psicólogos, professores e pesquisadores especialistas na elaboração de currículos, materiais didáticos, formação de professores e políticas educacionais. Nosso objetivo é demonstrar como a aplicação de conhecimentos psicológicos, em conjunto com pesquisas de outras ciências da Educação, pode ajudar a superar as limitações de um sistema educacional deficiente e contribuir para o sucesso na aprendizagem de todas as crianças.

Neste capítulo, apresentaremos alguns projetos desenvolvidos tanto em parceria quanto de forma independente, todos fundamentados nos princípios de uma abordagem educacional baseada em evidências. Buscamos, assim, fornecer uma visão prática e científica para enfrentar os desafios pedagógicos contemporâneos, contribuindo para uma transformação positiva na educação brasileira. Queremos, assim, contribuir para mitigar os danos de um sistema educacional que, frequentemente, ignora evidências científicas, afetando todos

os envolvidos e o país como um todo. Importante reiterar que os problemas educacionais não devem ser vistos como responsabilidade dos professores. Essa visão simplista repete a falácia de culpar indivíduos por questões complexas, similar ao que ocorria com os alunos, que eram responsabilizados por suas dificuldades de aprendizagem, no lugar das críticas aos problemas do sistema educacional. Esse fenômeno foi identificado por Maria Helena Souza Patto nos anos 1980 como “a reprodução do fracasso escolar” (Patto, 2022).

Nossa experiência destaca que a interação entre psicólogos e professores deve ser sempre pautada pelo respeito mútuo e pela colaboração, evitando qualquer forma de sobreposição ou imposição. Essa parceria é fundamental para criar propostas coerentes e eficientes, em que o conhecimento psicológico e a experiência pedagógica convergem para enriquecer as práticas educativas. Juntos, psicólogos e professores podem desenvolver estratégias que efetivamente atendam às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, promovendo uma aprendizagem integral e adaptada às diversas realidades.

Panorama atual da educação brasileira

O Brasil enfrenta desafios educacionais crônicos que atravessam as várias camadas do sistema de ensino. Apesar dos avanços notáveis na universalização do acesso à educação nas últimas décadas — impulsionados por políticas dos anos 1990, como a expansão do Ensino Fundamental obrigatório —, questões urgentes e profundas ainda demandam atenção. Ainda que o acesso à educação tenha aumentado, a simples presença do aluno na sala de aula não assegura uma aprendizagem efetiva.

De acordo com a Agenda 2030 da ONU, no âmbito do 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, os 192 países signatários, incluindo o Brasil, comprometeram-se a “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2016, p. 5). Assim, a questão da qualidade em educação não pode ser restrita ao acesso, mas deve incluir também a permanência e o sucesso na aprendizagem. Contudo, avaliações nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), revelam que o desempenho educacional do Brasil permanece abaixo do desejável, com disparidades significativas frequentemente associadas a diferenças socioeconômicas, afetando sobretudo as regiões mais pobres e vulneráveis.

Explorando o panorama atual da educação brasileira, podemos nos pautar pelo Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido para vigorar de 2014 até 2024, que traçou 20 metas ambiciosas para transformar e melhorar a educação no Brasil (Plano Nacional de Educação [PNE], 2014). No entanto, a avaliação feita pelo Inep (2022) revela um panorama misto de progressos e atrasos significativos na consecução dessas metas.

O plano pretendia, entre outras coisas, universalizar o acesso à Educação Infantil e Fundamental, melhorar significativamente as taxas de alfabetização, expandir a oferta de educação em tempo integral e, dentre outras metas, elevar a qualidade geral da educação. Para crianças de 4 a 5 anos, a meta de universalização quase foi alcançada, mas o atendimento para crianças menores de 3 anos ficou bem abaixo do esperado. Já no Ensino Fundamental, apesar de uma cobertura ampla, a pandemia de Covid-19 prejudicou severamente as taxas de conclusão na idade recomendada, evidenciando fragilidades do sistema educacional.

No Ensino Médio, a situação é ainda mais crítica, com o Brasil não conseguindo atingir a universalização desejada e com taxas de matrícula bem abaixo das metas estabelecidas. O acesso à educação de qualidade para jovens de 15 a 17 anos permanece um desafio, demonstrando a necessidade de políticas mais eficazes e inclusivas.

O cenário é particularmente preocupante no que diz respeito à educação especializada para alunos com deficiências, em que, apesar de avanços, muitos ainda não recebem o suporte educacional necessário. As metas de alfabetização também estão longe de serem alcançadas, com uma porcentagem significativa de alunos demonstrando baixo desempenho em competências básicas de leitura e matemática.

Mais especificamente sobre a meta 5, que diz respeito a alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 revelam um cenário preocupante quanto ao domínio das habilidades básicas entre os estudantes brasileiros. Na proficiência em língua portuguesa, apenas 15% dos estudantes alcançaram os níveis mais elevados de competência (7 e 8), enquanto a maioria, 40%, situou-se apenas na média (níveis 5 e 6). Mais alarmante ainda é que 11% dos alunos estavam nos níveis mais baixos (1 e 2) e 4,6% abaixo do nível 1, indicando um grave déficit nas competências básicas de leitura e interpretação.

Em matemática, a situação é similarmente crítica, com 33% dos alunos nos níveis médios de proficiência e uma significativa parcela, 15,8%, distribuída entre os níveis mais baixos e abaixo do básico. Esses dados sugerem que um número considerável de alunos não possui as habilidades necessárias para desempenhar adequadamente nas etapas subsequentes de sua educação, apontando para a necessidade urgente de intervenções efetivas que melhorem a qualidade do ensino e aprendizado nas escolas brasileiras.

A educação em tempo integral, vista como chave para uma formação mais completa, ainda alcança um número muito restrito de estudantes, sugerindo que muitos não têm acesso a oportunidades de aprendizagem ampliadas. Em relação à educação superior, as taxas de matrícula e escolarização permanecem abaixo das metas, com pouca participação do segmento público nas novas matrículas, apontando para a necessidade de uma expansão e investimento mais robustos.

Apesar de algumas melhorias na formação e qualificação dos professores, muitos ainda carecem de formação específica adequada, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, a valorização dos professores ainda não atende às expectativas, com salários e condições de trabalho que não correspondem à importância de sua profissão, refletindo-se numa rápida desvalorização da carreira docente.

Por fim, os dados do Inep apontam que o investimento público em educação como proporção do PIB está bem abaixo do que foi estabelecido pelo PNE, limitando severamente a capacidade do setor de realizar as melhorias necessárias. Esse panorama evidencia a necessidade urgente de revisões e ajustes nas políticas educacionais, para assegurar que os objetivos de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade sejam, de fato, alcançados no futuro próximo.

É importante ressaltar que, nos últimos anos, a pandemia de Covid-19 exacerbou as disparidades educacionais, ampliando as desigualdades e sublinhando a necessidade urgente de uma revisão abrangente do sistema educacional, impactando as metas do PNE. Um dos aspectos críticos é a formação de professores, que têm sido progressivamente realizada em modalidades a distância, carecendo de prática efetiva. Adicionalmente, currículos obsoletos e excessivamente críticos ao sistema educacional, em detrimento de estratégias de ensino eficazes, contribuem para a desvalorização da carreira docente

e para a ineficácia das práticas educacionais. Isso resulta no afastamento dos alunos mais capacitados de carreiras no magistério. Tais condições ressaltam a importância de revitalizar a formação docente e de atualizar os currículos para que estes reflitam as necessidades contemporâneas da educação e valorizem o papel essencial dos professores.

Outro aspecto crítico na educação contemporânea é a utilização de materiais didáticos e abordagens de ensino que frequentemente adotam uma visão construtivista, pouco diretiva, implícita e não-estruturada. Essas práticas podem beneficiar alunos com um capital cultural letrado mais elevado, mas são insuficientes para aqueles que dependem mais da escola para adquirir esses conhecimentos, ou seja, a maioria dos brasileiros. Tunmer (2011) explica que quando as crianças chegam à escola com pouco repertório (capital cultural letrado) elas dependerão mais dos professores e dos materiais didáticos para aprenderem, beneficiando-se de instruções estruturadas e explícitas. Por outro lado, aquelas que chegam com muito repertório dependem menos dos professores e dos métodos de ensino, pois seu conhecimento prévio impulsiona a aprendizagem e o contexto familiar pode servir como suporte educacional. Além disso, estudos como o de Hattie (2017) indicam que as abordagens construtivistas não são as mais eficazes, sugerindo que estratégias mais diretas e baseadas em evidências podem ter um impacto mais substancial no sucesso dos alunos.

Essa realidade se alinha às críticas de Pierre Bourdieu aos sistemas educacionais, frequentemente servindo como um mecanismo de manutenção e legitimação de privilégios sociais, em vez de agirem como agentes democratizadores e transformadores. Bourdieu e Passeron (2014) sugerem que a educação perpetua desigualdades sociais e culturais ao favorecer indivíduos de ambientes culturalmente ricos, reforçando a distinção entre classes sociais através da transmissão diferencial de cultura.

Além disso, muitas práticas e políticas educacionais estão desatualizadas e não consideram os avanços recentes sobre o cérebro e a aprendizagem. Existe uma preferência persistente por teorias ultrapassadas e uma resistência ao conhecimento científico atualizado. Essa abordagem conservadora reforça a crítica de Bourdieu, transformando a educação em uma instituição que sustenta desigualdades em vez de combatê-las. É crucial que o sistema educacional seja revisto e desafiado a incorporar pesquisas e teorias

contemporâneas, como as sugeridas por Hattie (2017), para transformar a educação em uma verdadeira força de democratização e mudança social.

As críticas às abordagens metodológicas e decisões em políticas e práticas educacionais também se estendem ao uso indevido e equivocado das evidências. Discursos psicológicos e neurocientíficos são frequentemente utilizados de maneira superficial e patologizante. Tais práticas acabam culpabilizando os alunos por suas dificuldades, buscando soluções simplistas e unilaterais. A incorporação de expressões advindas de um “psicologuês” e de neuromitos¹ acabam por desviar o foco das questões fundamentais que afetam os processos de ensino e aprendizagem.

No contexto das neurociências, por exemplo, descobertas sobre o funcionamento do cérebro e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem têm despertado grande interesse. Contudo, como mostra o estudo exploratório-descritivo realizado por Lopes et al. (2020), que envolveu 2.795 participantes brasileiros, incluindo 1.643 educadores, há uma grande prevalência de neuromitos, isto é, informações erradas sobre as neurociências. Tanto educadores quanto o público geral demonstraram pouco conhecimento sobre neurociências e mantêm crenças equivocadas, como a ideia de que usamos apenas 10% do nosso cérebro ou que os sentimentos são vivenciados pelo coração. Esse estudo evidencia a necessidade urgente de melhor integrar as neurociências ao público geral e, especialmente, à educação.

Apesar de certos avanços no acesso à educação, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos que impedem o sistema educacional de atender eficazmente a todos os estudantes, especialmente os mais desfavorecidos. As disparidades educacionais persistentes destacam a urgência de uma reforma que aborde não apenas o acesso, mas também a qualidade e a equidade da educação. Implementar mudanças eficazes requer uma compreensão aprofundada das raízes desses problemas e uma dedicação contínua à inovação e à melhoria.

1 Neuromitos são concepções errôneas sobre o funcionamento do cérebro humano, muitas vezes baseadas em noções populares ou mal-entendidos sobre neurociência. Embora possam parecer plausíveis, carecem de fundamentação científica sólida e podem levar a práticas educacionais ineficazes ou prejudiciais. Impactam a educação ao promover estratégias não comprovadas, como a crença de que ouvir música pode melhorar o foco nos estudos, ou que a dominância cerebral esquerda ou direita afeta o comportamento. Esses equívocos propagam estereótipos sobre as capacidades dos alunos e distorcem a compreensão do desenvolvimento cognitivo.

Quando decisões que impactam a vida de milhões de crianças e, portanto, o presente e o futuro do país, são tomadas com base em paixões e admiração ao invés de evidências científicas, estamos assumindo posturas perigosas e limitadas, tais quais aquelas descritas nas situações imaginárias com que começamos este capítulo. A proposta defendida no contexto deste capítulo é a de uma Educação Baseada em Evidências (Sargiani, 2022; Slavin, 2020; Thomas; Pring, 2007). O uso de evidências científicas na educação mostra um potencial benéfico inegável, sobretudo no processo de gerar novas teorias e da adoção de práticas que são comprovadamente eficazes.

Por uma Educação baseada em evidências

No século XX, diversos campos como medicina, agricultura e engenharia adotaram práticas fundamentadas em evidências científicas, visando melhorar a previsibilidade e a eficácia de suas intervenções. Na educação, o movimento em direção a práticas baseadas em evidências ganhou força somente nas primeiras duas décadas do século XXI, impulsionado pela crescente recomendação de pesquisadores para que as políticas e práticas educacionais fossem embasadas em dados científicos robustos (Davies, 1999; Slavin, 2020). Esse crescimento resultou na produção de um volume significativo de pesquisas de alta qualidade que avaliam a eficácia de programas replicáveis em contextos educacionais reais, orientando educadores e formuladores de políticas na implementação de práticas mais efetivas.

Davies (2004) destaca a importância das políticas informadas por evidências, que colocam dados empíricos no centro das decisões, em contraste com políticas baseadas em opiniões ou ideologias. Enquanto na Europa a preferência recai sobre a terminologia “educação informada por evidências”, enfatizando uma abordagem que inclui metodologias qualitativas e mistas, nos Estados Unidos prevalece o termo “educação baseada em evidências”, com um foco maior em estudos controlados randomizados.

Apesar da adoção de práticas baseadas em evidências em áreas como Medicina e Engenharia, que demonstraram aumentos significativos na eficácia das práticas profissionais, a educação ainda enfrenta desafios consideráveis para integrar plenamente essas abordagens. Os professores muitas vezes encontram-se limitados por uma formação deficiente e por teorias desatualizadas que não correspondem às evidências mais atuais, resultando em uma lacuna substancial entre a pesquisa e a prática educacional.

No Brasil, a Academia Brasileira de Ciências (2011) apontou uma desconexão notável entre as teorias contemporâneas e as práticas de sala de aula, especialmente em áreas como a alfabetização. Fatores históricos e culturais frequentemente influenciam as políticas educacionais, que tendem a valorizar abordagens tradicionais em detrimento de métodos respaldados por evidências empíricas. Tal situação ressalta a necessidade de um contexto colaborativo em que pesquisadores e educadores trabalhem juntos para alinhar teoria e prática, fundamentando decisões pedagógicas em evidências científicas rigorosas e replicáveis, conforme proposto por Sargiani (2022). Essa abordagem não só melhora a qualidade da educação, mas também assegura que as práticas educacionais estejam verdadeiramente alinhadas às necessidades e realidades contemporâneas, superando desafios complexos de forma interdisciplinar.

Uma reflexão importante que se faz aqui recai também sobre a degradação da carreira docente, que tem sido uma das menos atrativas nas últimas décadas. Há registros de que os alunos com mais dificuldades em exames como Enem é que acabam escolhendo as licenciaturas; soma-se a isso a precarização das formações com currículos cada vez mais enxutos, disciplinas a distância ou cursos totalmente a distância, estágios muito precários e baixa atratividade da profissão, tanto em termos de salários e condições de trabalho como a própria representação social da profissão. Se no começo do século XX ser professor era motivo de orgulho, no século XXI, infelizmente, para muitos, tornou-se motivo de desrespeito. Segundo dados recentes do Inep (2024), mais da metade dos alunos de licenciaturas desistem dos cursos, o que indica um cenário preocupante de escassez de professores em um futuro breve.

Reconhecer que as limitações dos professores em adotar práticas baseadas em evidências podem decorrer de deficiências na sua formação é crucial. A maioria dos cursos de formação de professores ainda se baseia em literatura considerada clássica, mas que está desatualizada diante dos avanços científicos recentes. Esses “livros clássicos” são frequentemente vistos como as únicas fontes bibliográficas relevantes, ignorando-se os desenvolvimentos nas últimas décadas. Importantes autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon e Maria Montessori, apesar de suas contribuições significativas para a educação, pertencem a um contexto do final do século XIX e início do século XX, e estão desvinculados das realidades educacionais atuais.

Certamente, esses grandes mestres tiveram um papel fundamental no desenvolvimento teórico da educação, porém é essencial reconhecer que a

educação, assim como a sociedade, está em constante transformação. Portanto, devemos considerar as limitações geográficas, temporais, e os contextos históricos e sociais em que essas teorias foram desenvolvidas. Não é possível enfrentar os desafios contemporâneos da educação utilizando-se exclusivamente de soluções concebidas em épocas e circunstâncias muito diferentes das atuais. A prática educacional moderna exige uma abordagem que integre tanto os *insights* históricos quanto as descobertas recentes, garantindo que a tomada de decisões seja informada por um espectro mais amplo de conhecimento que responda efetivamente às necessidades atuais.

Crítica semelhante se aplica à Psicologia, quando observamos que os psicólogos muitas vezes insistem em apenas recorrer a nomes como os já citados Vygotsky e Piaget, e outros como Freud, Skinner, Lacan, Jung, Winnicott e Melanie Klein, ou dizer que “defendem” ou “adotam” uma determinada abordagem ou corrente teórica. Esse “casamento” com autores e abordagens não é produtivo, tampouco coerente com o pensamento científico. Em ciências, o peso das evidências deve ser sempre maior do que a relevância de quem as produziu.

No entanto, é essencial diferenciar os conhecimentos específicos da docência dos saberes psicológicos. A formação em Psicologia frequentemente inclui um estudo aprofundado de estatística, psicometria e metodologia científica, refletindo seu status como uma ciência estabelecida. Por outro lado, a Educação, apesar de não ser uma ciência em si, baseia-se em uma variedade de disciplinas e conhecimentos multidisciplinares. Essa base ampla faz com que a Psicologia, sujeita a práticas frequentemente questionadas e avaliadas por sistemas de conselhos, adote um enfoque mais seletivo e cuidadoso em suas práticas. Embora as decisões dos psicólogos possam ser igualmente questionadas, a discussão relevante aqui é como a Psicologia pode efetivamente contribuir para aprimorar a tomada de decisões na Educação, auxiliando na adoção de práticas baseadas em evidências que respondam às necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem.

A análise dos desafios contemporâneos da educação brasileira revela uma necessidade urgente de revisão e adaptação das práticas pedagógicas às realidades atuais. É essencial que os educadores e formuladores de políticas educacionais se comprometam com uma abordagem que integre rigor científico e relevância prática, reconhecendo as lacunas existentes entre as teorias tradicionais e as exigências do ambiente educacional moderno. A incorporação sistemática de evidências científicas nas decisões pedagógicas não é apenas uma

escolha metodológica, mas uma exigência para garantir a eficácia e a relevância da educação em um mundo em constante transformação.

Diante desse panorama, o próximo subcapítulo se dedicará a explorar uma proposta de Coerência Pedagógica Sistêmica baseada em evidências. Essa abordagem visa estabelecer um alinhamento integrado entre os currículos, métodos de ensino e as avaliações utilizadas, fundamentando-se sempre em evidências científicas atualizadas e relevantes. Será discutida a importância de um modelo educacional que não apenas responda às necessidades acadêmicas dos alunos, mas que também prepare efetivamente os educadores para enfrentar e superar os desafios pedagógicos contemporâneos. Através dessa exploração, buscamos fornecer uma base sólida para a implementação de estratégias que promovam uma educação mais eficaz e inclusiva, capaz de realizar o potencial completo de todos os estudantes.

Como usar evidências nas práticas e políticas educacionais

A educação baseada em evidências defende que todas as práticas educacionais, desde a formulação de currículos até a interação em sala de aula, devem estar fundamentadas em pesquisas científicas robustas que comprovem sua eficácia. Essa abordagem garante que não apenas o conteúdo educacional seja relevante e atual, mas que também promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Fullan e Quinn (2016) abordam a ideia de coerência pedagógica sistêmica como um processo essencial para o desenvolvimento efetivo das escolas. Para eles, a coerência não é simplesmente sobre uniformidade ou alinhamento rígido, mas sobre fazer sentido de maneira conjunta e profunda entre todos os aspectos do sistema educacional. Segundo Fullan e Quinn (2016), a coerência pedagógica sistêmica é alcançada quando os educadores, em todos os níveis de um sistema educativo, estão engajados e alinhados em torno de um foco claro e compartilhado. Isso implica um entendimento profundo e coletivo dos objetivos educacionais e dos meios para alcançá-los. A coerência é vista como uma força propulsora que capacita as escolas a moverem-se eficazmente em direção às suas metas, superando a fragmentação e a descontinuidade que muitas vezes caracterizam os esforços de reforma educacional.

Assim, a aplicação eficaz de evidências nas práticas e políticas educacionais exige uma abordagem sistemática e reflexiva que permeie todos os

níveis do processo educativo, formando uma coerência pedagógica sistêmica. A seguir, discutiremos algumas estratégias para incorporar evidências científicas nas decisões que moldam os ambientes de aprendizagem, visando melhorar os resultados educacionais de forma sustentável e inclusiva.

Compreensão e análise de evidências

O primeiro passo para a utilização eficaz de evidências é entender o que constitui uma “evidência”. No contexto educacional, isso inclui dados de pesquisas quantitativas, qualitativas, avaliações sistemáticas, e meta-análises. Os educadores e formuladores de políticas devem ser treinados para identificar, avaliar e interpretar evidências de forma crítica, distinguindo estudos de alta qualidade de pesquisas menos robustas. Isso implica em desenvolver habilidades para analisar a metodologia, a relevância dos dados, a aplicabilidade dos resultados no contexto local e a robustez das conclusões apresentadas.

Desenvolvimento de currículos e programas baseados em evidências

A criação de currículos e programas baseados em evidências começa com a identificação dos objetivos de aprendizagem, isto é, das habilidades e conhecimentos que são esperados e das práticas pedagógicas que demonstraram eficácia em situações semelhantes às enfrentadas pela instituição ou sistema educacional em questão. Isso inclui a integração de técnicas de ensino que foram sistematicamente avaliadas e validadas por múltiplas fontes de pesquisa. A elaboração do currículo deve ser um processo iterativo que incorpora feedback contínuo dos educadores, permitindo ajustes baseados em novas evidências e mudanças contextuais.

Formação continuada de professores

A formação de professores é fundamental para assegurar que as evidências sejam corretamente compreendidas e aplicadas. Programas de desenvolvimento profissional devem focar não apenas no conhecimento do conteúdo, mas também na capacidade de aplicar práticas baseadas em evidências em sala de aula. Isso requer uma abordagem de formação contínua que inclua workshops, seminários, mentoria e comunidades de prática em que os professores possam aprender uns com os outros e atualizar constantemente suas habilidades.

Implementação de políticas educacionais informadas por evidências

As políticas educacionais devem ser formuladas e implementadas com base nas melhores evidências disponíveis. Isso envolve a tradução de dados de pesquisa em diretrizes práticas que possam ser utilizadas pelos sistemas de ensino. Além disso, é crucial que as políticas sejam flexíveis e adaptáveis, permitindo ajustes conforme novas evidências surgem ou quando o feedback dos *stakeholders* indica a necessidade de mudança.

Avaliação e ajuste das intervenções

Um sistema eficaz de monitoramento e avaliação é essencial para verificar se as práticas baseadas em evidências estão sendo implementadas conforme planejado e se estão alcançando os resultados desejados. As avaliações devem ser frequentes e abrangentes, utilizando uma variedade de indicadores de desempenho. Os resultados dessas avaliações devem informar a tomada de decisão, garantindo que as intervenções sejam continuamente aprimoradas.

Fomento à cultura de evidências

Por fim, para que a educação baseada em evidências seja eficaz, é necessário cultivar uma cultura que valorize a pesquisa e o aprendizado contínuo. Isso implica em promover uma mentalidade aberta à inovação e ao questionamento crítico, em que professores, gestores e políticos estejam comprometidos com a utilização de dados científicos para melhorar constantemente suas práticas e abordagens.

Ao seguir esses princípios, as instituições educacionais podem assegurar que suas práticas e políticas não apenas refletem o conhecimento científico atual, mas também se adaptam de maneira responsiva às necessidades emergentes dos alunos e da sociedade.

Experiências internacionais

O SERP Institute (Strategic Education Research Partnership) nos Estados Unidos é um exemplo notável de como a abordagem de educação baseada em evidências pode ser implementada de forma sistêmica e coerente. Fundado em 2003, em resposta a um estudo do National Research Council

que questionava a aplicação limitada de pesquisas científicas na educação em comparação com outras áreas como medicina e agricultura, o SERP colabora estreitamente com distritos escolares para desenvolver soluções inovadoras que abordem desafios pedagógicos reais. Desde sua criação, o SERP tem formado parcerias com escolas em cidades como San Francisco e Baltimore, focando em áreas críticas como alfabetização no Ensino Médio e intervenções de leitura. Através dessas parcerias, o SERP não apenas cria, mas também implementa e avalia programas educacionais que são diretamente informados por evidências científicas, garantindo que as práticas pedagógicas sejam eficazes e relevantes para as necessidades dos alunos.

O Instituto de Ciências da Educação (IES - Institute of Education Sciences) é o braço de estatísticas, pesquisa e avaliação do Departamento de Educação dos EUA. Como uma entidade independente e apartidária, sua missão é fornecer evidências científicas que fundamentem práticas e políticas educacionais, disponibilizando essas informações de forma útil e acessível para educadores, pais, formuladores de políticas, pesquisadores e o público em geral.

O IES estabeleceu, em 2002, o What Works Clearinghouse (WWC) com a missão de fortalecer a base de conhecimento sobre o que funciona na educação. O WWC, uma iniciativa do IES, opera como uma biblioteca digital de pesquisa educacional que visa fornecer evidências confiáveis sobre a eficácia de diferentes programas, produtos, práticas e políticas educacionais. Ao realizar revisões independentes e rigorosas de pesquisas existentes, o WWC destaca as intervenções mais eficazes e oferece orientações claras para educadores e formuladores de políticas. Essa função de avaliação ajuda a assegurar que decisões importantes na educação se baseiem em evidências sólidas, aumentando a probabilidade de sucesso nas práticas educativas implementadas nas escolas.

Além disso, o IES desempenha um papel fundamental ao fornecer o suporte financeiro e estrutural necessário para a operação do WWC. Esse apoio permite que o WWC desenvolva e refine seus critérios de avaliação, garantindo que as revisões de pesquisa sejam tanto metodologicamente rigorosas quanto relevantes para as necessidades atuais dos sistemas educacionais. A parceria entre o IES e o WWC contribui diretamente para a disseminação de uma cultura de educação baseada em evidências, onde práticas pedagógicas e políticas educacionais são constantemente avaliadas e ajustadas com base em dados confiáveis e análises precisas. Essa abordagem não apenas melhora os

resultados educacionais, mas também ajuda a otimizar recursos e a implementar intervenções mais eficazes em diferentes contextos educacionais.

Na França, o Conselho Científico da Educação Nacional (CSEN - Conseil Scientifique de l'éducation Nationale) desempenha um papel crucial na integração da pesquisa inovadora no sistema educacional. Nos últimos vinte anos, avanços significativos foram alcançados na compreensão dos mecanismos de aprendizagem, oferecendo ferramentas potenciais para superar desafios fundamentais enfrentados pelo sistema escolar francês. Uma dessas principais questões é a redução das desigualdades educacionais, que é profundamente influenciada pelo nível socioeconômico das famílias, destacando a necessidade de uma abordagem educacional que simultaneamente eleve o nível geral de educação e promova a justiça social.

O CSEN é composto por uma equipe de pesquisadores renomados de diversas disciplinas e tem a missão de tornar acessíveis os resultados de pesquisas, experimentos e comparações internacionais. Suas atividades incluem a seleção criteriosa, baseada em evidências científicas, de intervenções com potencial de eficácia, a proposta de experimentações para validação dessas iniciativas e a emissão de recomendações para ensino, formação e gestão da educação nacional. Além disso, o CSEN esforça-se para fomentar uma cultura robusta de pesquisa aplicada à educação, visando aprimorar continuamente as práticas e políticas educacionais na França.

No Chile, o Centro de Estudos do Ministério da Educação (CEM - Centro de Estudios Ministerio de Educación) desempenha um papel crucial na formulação de políticas educacionais no país. Sua missão é fornecer informações e conhecimentos de alta qualidade que apoiam o Ministério da Educação na tomada de decisões relativas ao design, implementação e avaliação de políticas educativas. Esse centro é essencial para assegurar que as políticas educacionais chilenas sejam informadas por dados robustos e análises precisas.

As principais funções do CEM incluem a geração de estatísticas e estudos que contribuem para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos educacionais; o suporte e coordenação com atores e instituições nacionais e internacionais para a realização de relatórios e estudos educacionais; a promoção de pesquisa e desenvolvimento com impacto direto nas políticas educacionais; e a disseminação de informações e avaliações importantes para a comunidade educacional.

O CEM é composto por uma equipe interdisciplinar de profissionais, liderada por uma chefia específica, com suporte de uma coordenação executiva e uma secretaria. Esse arranjo permite ao CEM atuar efetivamente no aprimoramento das políticas educacionais do Chile, proporcionando recursos essenciais que promovem o progresso e a inovação no setor educacional do país.

No Brasil, existem diversas instituições que desempenham papéis importantes na educação, embora não se dediquem exclusivamente à educação baseada em evidências. Destacam-se duas instituições públicas que apoiam o Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essas instituições são fundamentais para o suporte e a formulação de políticas educacionais no país, realizando avaliações, pesquisas e fomentando a formação de professores e a produção acadêmica. Ambos contribuem significativamente para a melhoria da qualidade educacional e para o desenvolvimento de uma base sólida que apoia decisões políticas no campo da educação.

Outro exemplo, mais semelhante às instituições estrangeiras, é o Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube), fundado em 2020, que segue um caminho similar ao do SERP Institute, promovendo a coerência pedagógica sistêmica por meio de pesquisas e intervenções educacionais baseadas em evidências. Como um *think tank* educacional, o Edube trabalha para integrar a teoria e a prática educacional, envolvendo-se em todas as etapas do processo educativo — desde a pesquisa inicial até a formação de professores e a avaliação de programas. O Edube colabora com redes de ensino, escolas e formuladores de políticas para assegurar que as decisões pedagógicas sejam informadas por dados concretos e práticas comprovadas. Essa abordagem sistemática e baseada em evidências visa transformar a educação brasileira, promovendo práticas que não apenas atendem aos padrões acadêmicos modernos, mas também às necessidades sociais e emocionais dos alunos.

Iniciativas inovadoras na atuação em Psicologia e Educação com base em evidências

A integração da Psicologia e da Educação, especialmente sob uma abordagem baseada em evidências, representa um avanço significativo na maneira como os processos educacionais são concebidos e implementados. Essa

atuação pode ser bastante abrangente e aborda diversos temas educacionais, nos diversos níveis de educação. Contudo, nós iremos apresentar alguns dos principais temas que temos desenvolvido em nossa atuação profissional, sempre buscando responder às demandas educacionais com base nessa perspectiva.

Dentre os diversos temas educacionais, destaca-se a alfabetização que é a base de todo o processo de escolarização e é reconhecida como um direito humano fundamental e essencial para o desenvolvimento individual e social, conforme destacado por Engel de Abreu et al. (2015). Apesar disso, muitas crianças, mesmo frequentando a escola, não têm acesso a condições equitativas de aprendizagem. Segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016, mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no Brasil não atingiu níveis adequados de leitura e cerca de um terço apresentou deficiências em escrita. Essas disparidades são ainda mais evidentes em regiões economicamente desfavorecidas, como Sergipe e Amapá.

Esse cenário se agrava com desafios como a pandemia de Covid-19, que impôs distanciamentos sociais e exacerbou as desigualdades educacionais, com milhões de crianças perdendo acesso ao ensino presencial e remoto, como indicam dados da Unicef e da ONG Todos pela Educação. A pandemia evidenciou a necessidade urgente de estratégias eficazes que assegurem o acesso à educação de qualidade para todos, alinhando-se ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Nesse contexto, a contribuição da psicologia na construção de currículos, programas e políticas educacionais torna-se ainda mais relevante. A psicologia oferece *insights* valiosos sobre os processos de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e emocional, e como esses podem ser melhor apoiados no ambiente educacional. A Ciência Cognitiva da Leitura, por exemplo, fornece uma base sólida para práticas de ensino de leitura e escrita, que são fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal. Países como Austrália, Reino Unido e Estados Unidos têm utilizado essas evidências para reformular suas políticas educacionais, um movimento que começou a ganhar força também no Brasil com a Política Nacional de Alfabetização (Política Nacional de Alfabetização [PNA], 2018).

No entanto, ainda existe uma grande lacuna entre o conhecimento científico avançado sobre alfabetização e sua aplicação prática nas escolas brasileiras. Estudos como o de Sargiani (2021) revelam que muitos professores e gestores possuem pouco conhecimento sobre as diretrizes da

PNA e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e muitos encontram dificuldades para adaptar-se às demandas de ensino remoto e ao uso de tecnologias digitais (Oliveira, 2020).

Portanto, é imperativo que as políticas e estratégias educacionais sejam informadas por evidências científicas da Psicologia e de outras ciências, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições sociais e econômicas, possam exercer plenamente seu direito à alfabetização. A integração da psicologia na educação oferece uma rota promissora para enfrentar os desafios educacionais crônicos e mitigar os impactos de crises futuras.

É essencial que as políticas educacionais e as práticas de ensino no Brasil se orientem cada vez mais por evidências científicas. Isso não só ajuda a superar lacunas históricas de aprendizado, mas também garante que as práticas baseadas apenas em tradições sejam substituídas por abordagens que efetivamente promovam a educação e o desenvolvimento dos alunos. Tal mudança é crucial para atender às demandas do século XXI e garantir um futuro mais equitativo e próspero para todos os estudantes. A alfabetização constitui uma base essencial para o desenvolvimento individual e social, sendo um componente crítico para atingir o Objetivo 4 da Agenda 2030 da ONU: a promoção de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade.

A importância de adotar iniciativas inovadoras em psicologia e educação, orientadas por evidências científicas, é fundamental para superar os desafios educacionais crônicos enfrentados pelo Brasil. As práticas educacionais baseadas em crenças e tradições, sem o respaldo de pesquisas e dados concretos, frequentemente não conseguem atender às necessidades reais dos estudantes e podem perpetuar desigualdades e ineficiências.

A utilização de abordagens baseadas em evidências permite que os educadores implementem métodos que foram cientificamente testados e comprovados em termos de eficácia. Isso é especialmente relevante em um país como o Brasil, onde a desigualdade educacional é marcante e os recursos muitas vezes são limitados. Ao focar em estratégias que realmente funcionam, é possível otimizar os recursos e garantir que todos os alunos, independentemente de seu contexto socioeconômico, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A psicologia educacional desempenha um papel crucial nesse contexto, ao fornecer insights sobre como os alunos aprendem, quais são as melhores

maneiras de ensinar e como os fatores emocionais e sociais afetam o aprendizado. Por exemplo, a abordagem de resposta à intervenção (RTI) mencionada anteriormente é uma estratégia eficaz para identificar alunos com dificuldades de aprendizagem precocemente e fornecer-lhes o suporte necessário antes que essas dificuldades se tornem mais graves.

Além disso, programas que promovem aprendizagem socioemocional, como o programa Asas, que será descrito a seguir, destacam como a integração de habilidades socioemocionais no currículo pode melhorar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Estudos mostram que habilidades como autocontrole, empatia e capacidade de diálogo são essenciais para o sucesso na vida adulta e podem ser efetivamente ensinadas no ambiente escolar.

Instituições como o Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube) desenvolvem e oferecem recursos e formação continuada aos professores, assegurando que as práticas pedagógicas sejam atualizadas e alinhadas com as descobertas científicas mais recentes. Esse e outros institutos, como outras organizações não-governamentais e empresas de ação social que trabalham pela educação brasileira, desempenham um papel fundamental na promoção do bem-estar e no enfrentamento de questões sociais, como pobreza, desigualdade, educação precária e acesso limitado a serviços básicos. Além de implementar programas, fornecer recursos e capacitar profissionais e comunidades vulneráveis, fazem também advocacia por mudanças políticas e sociais, participam de fóruns de discussão, propõem legislação ou fornecem informações e pesquisas para embasar decisões políticas.

Portanto, é crucial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no Brasil continuem a evoluir em direção a uma abordagem científica e baseada em evidências. Isso não só ajuda a superar os desafios crônicos da Educação, mas também assegura que as práticas equivocadas, baseadas unicamente em tradições e crenças sem fundamento científico, sejam substituídas por métodos e estratégias que realmente promovam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

A seguir, descreveremos alguns dos programas e intervenções que desenvolvemos e implementamos nos últimos anos.

- **Novos Amigos: Alfabetização** (Sargiani & Snow, 2022). Novos Amigos representa uma abordagem multissensorial e inclusiva para a

alfabetização. Esse programa incorpora estratégias de fônica e linguagem oral, complementando práticas já estabelecidas com novos métodos baseados em estudos de eficácia. Além de utilizar uma abordagem lúdica para engajar os alunos, ele também está expandindo para plataformas digitais, aumentando o acesso e a interatividade.

- **Vamos Todos Aprender a Ler - VTAL** (Dueñas et al., 2022). O VTAL é um exemplo notável de adaptação e implementação de práticas baseadas em evidências. Desenvolvido inicialmente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi localizado para o Brasil em parceria com o Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube). Esse programa abrange desde a pré-escola até o 3º ano do Ensino Fundamental, com foco em habilidades de leitura e escrita. A adaptação cuidadosa ao contexto brasileiro, incluindo considerações linguísticas e culturais, é um destaque, assim como a integração de práticas de fonoaudiologia para aprimorar a compreensão e produção oral e escrita.
- **Fortalecimento da Alfabetização** (Navas, Ciboto & Sargiani, 2022). O programa Fortalecimento da Alfabetização estende o VTAL, destinando-se a crianças que enfrentam desafios no processo de alfabetização. Baseado na abordagem de resposta à intervenção (RTI), ele oferece recursos para intensificar o aprendizado e as habilidades necessárias para alunos em dificuldade, assegurando uma instrução eficaz e ajustada às necessidades individuais.
- **Programa Asas e Desenvolvimento Socioemocional** (Mazzuchelli, 2020). O Programa Asas, desenvolvido para uso na pré-escola, destaca-se por integrar o desenvolvimento socioemocional no currículo escolar. Esse programa é um testemunho de como as habilidades socioemocionais podem ser fundamentais para o sucesso acadêmico, promovendo um ambiente de aprendizagem integral e preparando as crianças para os desafios de agora e do futuro.
- **Programa Bases Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental** (Sargianiet et al., 2023; Ciboto, Sargiani & Mazzuchelli, 2023; Sargiani et al., 2023; Sargiani, Mazzuchelli & Amorim, 2023). Esse programa envolve uma solução educacional desenvolvida para apoiar os educadores e as crianças no cotidiano da escola, tanto na

Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi desenvolvido para o Pacto pela Alfabetização, uma intervenção liderada pelo Instituto Raiar. O currículo, os planos de aulas e as atividades do programa trazem indicadores explícitos alinhados aos documentos oficiais brasileiros, tais como a BNCC, e às evidências científicas mais recentes e vigorosas sobre aprendizagem, desenvolvimento e educação. No Bases Pré-escola, as áreas de desenvolvimento e campos de aprendizagem são abordados integralmente e por meio de um currículo em espiral. No Bases Anos Iniciais, há recursos para a formação em linguagem, matemática e ciências, sempre em uma perspectiva de currículo em espiral e integrador.

- **Pacto pela Alfabetização.** É uma iniciativa do Instituto Raiar que apoia municípios na implantação de uma política pública colaborativa para garantir a alfabetização na idade certa. A gestão dessa iniciativa é feita pelo Instituto Raiar, uma organização da sociedade civil que visa apoiar o desenvolvimento social dos municípios através da educação pública de qualidade. Em 2023, houve a distribuição de materiais educativos desenvolvidos pelo Instituto Edube em quatro municípios, alcançando 33.427 alunos na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e mais 27.194 alunos em 124 escolas que receberam um programa adicional de RTI. Avaliações subsequentes revelaram melhorias significativas nos níveis de alfabetização, com municípios participantes registrando índices de alfabetização superiores à média nacional. O sucesso e custo-efetividade dessas intervenções levaram à expansão do programa para 10 novos municípios em 2024, incluindo a adoção do programa pela capital alagoana, Maceió, com financiamento local para produção de materiais.

Essas iniciativas, além de serem baseadas em evidências, têm o potencial de contribuir por serem sustentáveis e escalonáveis, uma vez que os materiais são disponibilizados gratuitamente, sendo apenas necessário a impressão deles, o que fica ainda mais acessível ao se aumentar o número de impressões.

Considerações finais

Ao refletir sobre os pontos abordados neste capítulo, fica claro que a educação no Brasil está diante de um momento decisivo. Nossa experiência

na implementação de programas, na formulação de políticas educacionais e na condução de pesquisas básicas e aplicadas, permitiu-nos identificar tanto os desafios quanto às oportunidades que permeiam o cenário educacional do país. Este capítulo buscou demonstrar como uma abordagem crítica e fundamentada em evidências, particularmente aquelas provenientes da psicologia, pode enriquecer e transformar a educação, garantindo que ela responda, de maneira eficaz e sustentável, às necessidades contemporâneas.

Por meio das iniciativas discutidas, visamos fomentar uma mudança profunda e necessária nos métodos e práticas educacionais. A promoção de uma formação docente robusta e orientada para a prática, a atualização contínua de currículos e materiais didáticos e a implementação de políticas educacionais baseadas em dados científicos robustos são passos essenciais para garantir que os educadores estejam bem preparados para enfrentar os desafios do seu dia a dia e que os alunos, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade, possam alcançar um desenvolvimento pleno e equitativo. Essas medidas são cruciais para romper ciclos de pobreza e para construir uma sociedade mais justa e instruída.

Portanto, é imperativo que todos nós, seja no ambiente acadêmico, nas escolas, em cargos públicos ou em organizações da sociedade civil, reconheçamos e assumamos nosso papel na promoção de uma educação mais justa e eficaz. Deve-se incentivar o compromisso com uma prática educacional que esteja alinhada com as melhores evidências disponíveis e que seja sensível às dinâmicas sociais e culturais do Brasil. O progresso nos índices educacionais, os resultados positivos em avaliações nacionais e internacionais, e o desenvolvimento profissional e engajamento de educadores são indicativos de que, apesar dos desafios, é possível alcançar uma educação de qualidade quando há um esforço conjunto e baseado em princípios científicos sólidos.

Em suma, este capítulo reforça a necessidade urgente de repensar e reestruturar a educação brasileira com base em um modelo que valorize as evidências e o conhecimento científico, pois apenas assim poderemos assegurar um futuro mais promissor para todas as crianças e jovens do país.

Quer estejamos nas universidades, nas escolas, nos cargos públicos, em instituições ou em sociedade, cabe a nós reconhecermos nosso papel e possibilidades de ação em direção a uma educação mais justa, igualitária e eficaz para todos. Os índices educacionais, os resultados em

avaliações e o desenvolvimento profissional e engajamento dos professores serão uma consequência desse esforço que, sabemos, é complexo, mas, defendemos, é primordial.

Referências

- Base Nacional Comum Curricular [BNCC]: Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/base-nacional-comum-curricular>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2ª ed.). Vozes.
- Cardoso-Martins, C., & Sargiani, R. (2020). Como as crianças aprendem a ler e a escrever em Português brasileiro. In Ministério da Educação, *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)* (pp. 96-123). MEC/Sealf.
- Ciboto, T., Sargiani, R., & Mazzuchelli, D. S. R. (2023a). *Programa Bases: Linguagem (1º ano)*. Instituto Edube.
- Ciboto, T., Sargiani, R., & Mazzuchelli, D. S. R. (2023b). *Bases Linguagem 1º ano: Guia dos Professores*. Instituto Edube.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Davies, P. (2004). Is evidence-based government possible? In *4th Annual Campbell Collaboration Colloquium*. Washington, DC.
- Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. (2019). Institui a Política Nacional de Alfabetização.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS ONE*, 14(9), e0222447.
- Duenas, X., Salcedo, C. D., Sargiani, R., & Navas, A. L. G. P. (2021). *Programa Vamos Todos Aprender a Ler*. Banco Interamericano de Desenvolvimento; Instituto Edube.
- Duenas, X., Salcedo, C. D., Sargiani, R. A., & Navas, A. L. (2021). *Vamos Todos Aprender a Ler: Guia do professor: Primeiro ano*. Instituto Edube.
- Engel de Abreu, P. M. J., et al. (2015). *A pobreza e a mente: Perspectiva da ciência cognitiva*. The University of Luxembourg.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2022). *Coerência: Os direcionadores corretos para transformar a educação*. Penso.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizagem visível para professores*. Penso Editora.

- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2022). *Relatório de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. <https://www.inep.gov.br/web/guest/publicacoes>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2022). *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf.
- Jones, S. M., et al. (2017). *Navigating SEL From the Inside Out: Looking Inside & Across 25 Leading SEL Programs*. Harvard Graduate School of Education.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Lopes, F. M., et al. (2020). O que sabemos sobre neurociências?: Conceitos e equívocos entre o público geral e entre educadores. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 129-143. <https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200011>.
- Maluf, M. R., & Sargiani, R. (2018). Educational and school psychology in Latin American countries: Challenges and new possibilities. In *Psychology in Latin America*. Springer International Publishing.
- Mazzuchelli, D. S. R. (2020). *Programa Asas: Aprendizagem Socioemocional. Socioemocional [Manual de implementação]*.
- Nações Unidas. (2015). *Transformando o nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>.
- Navas, A. L., Ciboto, T., & Sargiani, R. (2022). *Programa Fortalecimento da Alfabetização: Vamos Todos Aprender a Ler*. Instituto Edube.
- National Research Council. (2003). *Strategic Education Research Partnership*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10670>.
- Oliveira, E. (2020). Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. *GI*. <https://www.google.com/amp/s/gl.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.shtml>
- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>
- Política Nacional de Alfabetização [PNA] (2019). MEC/Sealf.

- Sargiani, R. (2022). Alfabetização baseada em evidências: Como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais. In R. Sargiani, *Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula* (pp. 1-45). Penso.
- Sargiani, R., & Snow, C. (2022). *Programa Novos Amigos: Alfabetização*. Instituto Edube.
- Sargiani, R., Mazzuchelli, D. S. R., & Amorim, L. G. K. M. (2023). *Programa Bases: Matemática (2º ano)*. Instituto Edube.
- Sargiani, R., Mazzuchelli, D. S. R., Franco, J. P., & Anjos, J. M. (2023). *Bases Matemática 1º ano: Guia dos Professores - Volume 1*. Instituto Edube.
- Sargiani, R., Mazzuchelli, D. S. R., Rocha, J. B., & Rosa, V. C. (2023). *Bases Educação Infantil: Pré-escola II - Guia do Professor*. Instituto Edube.
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Thomas, G., & Pring, R. (2007). *Educação baseada em evidências: A utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Artmed.
- Tunmer, W. E. (2013). Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Org.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 124-137). Penso.

Capítulo 11

Lições aprendidas em um estudo de avaliação de processo: Programa #Tamojunto

Márcia Helena da Silva Melo

Luiza Chagas Brandão

Iara da Silva Freitas

DOI: 10.52695/978-65-5456-093-1.11

Introdução

Estudos apontam o uso de drogas como um expressivo comportamento de risco entre adolescentes, sendo que sua iniciação, tanto para substâncias lícitas como ilícitas, tem se dado na faixa etária entre 13 e 17 anos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021). Apesar disso, políticas públicas relacionadas à prevenção e promoção de saúde mental junto a esse público no Brasil, além de recentes, têm sido recorrentemente pautadas por modelos não baseados em evidências e pela não inserção da participação da escola na realização de intervenções (Faria & Rodrigues, 2020). Frente a esse contexto, a partir de 2013, o Ministério da Saúde investiu na aquisição e implementação do programa *Unplugged* (Faggiano et al., 2008), desenvolvido no Reino Unido e chamado no Brasil de #Tamojunto, o qual se encontra, no presente momento, em sua segunda versão (#Tamojunto2.0¹). Desde então,

1 Tal programa será descrito mais à frente neste capítulo.

pesquisas relacionadas têm sido realizadas, dentre as quais, as de avaliação do processo de implementação, que buscam compreender o modo como os programas funcionam no mundo real (Morrison et al., 2021) e possuem, entre seus propósitos, identificar a capacidade que as partes envolvidas e o ambiente têm de receber a intervenção (Bowen et al., 2009).

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo relatar nossa experiência durante a realização do estudo de avaliação do processo de implementação do programa #Tamojunto2.0 no contexto brasileiro. Descreveremos elementos que facilitaram ou dificultaram a realização da pesquisa, desde a pactuação realizada junto aos municípios participantes até o desenvolvimento do programa nas escolas, bem como estratégias empregadas para superá-las, em duas capitais. Consideramos que as experiências abordadas podem contribuir para tomadas de decisão e resolução de eventuais entraves que podem surgir no percurso de futuras pesquisas de avaliação do processo de implementação de programas preventivos baseados em evidências no Brasil.

Na primeira parte do capítulo contextualizaremos o percurso do governo federal brasileiro para aquisição, implementação e avaliação de programas baseados em evidências para a prevenção ao uso de álcool e outras drogas, bem como os objetivos e características de estudos de avaliação de processo de implementação de intervenções, além da colaboração oferecida pelas universidades às políticas públicas. Na segunda parte, traremos informações pormenorizadas sobre o #Tamojunto2.0, seu percurso de implementação e as lições aprendidas ao longo da pesquisa de avaliação de processo conduzida pelas autoras em duas cidades brasileiras.

Implementação de programas preventivos ao uso de álcool e outras drogas como política pública

A prevenção ao uso de álcool e outras drogas no Brasil, sobretudo, até o final da primeira década do século XXI, encontrou-se aquém de uma política social organizada por diretrizes e princípios acordados entre esferas de governo, e se caracterizou mais como algo difuso e pouco articulado entre programas e projetos que se definem como preventivos, mas que não possuem seu efeito avaliado, conforme aponta a literatura (Büchele et al., 2009). Estratégias que se identificam como voltadas à prevenção no país foram marcadas por uma descontinuidade e pelo predomínio do modelo conhecido como “guerra às drogas”, já altamente contestado em sua efetividade, uma vez que deixa de

considerar dimensões imprescindíveis na constituição da problemática, entre essas, reconhecimento da subjetividade dos indivíduos, corresponsabilidade, justiça, inclusão social, entre outros (Bucher, 2007; Guia estratégico..., 2015).

Na contramão da perspectiva acima referida, encontra-se a defesa das práticas baseadas em evidências, as quais possuem o potencial de contribuir com aspectos éticos relevantes para a tomada de decisões por gestores, no que se refere à indicação das melhores práticas para lidar com determinados problemas sociais, e de privilegiar, assim, uma melhor alocação de recursos públicos (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime [UNODC], 2018). Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 63,3% dos escolares com idade entre 13 e 17 anos já experimentaram bebidas alcoólicas, 22,6% consumiram cigarros, e 13% fizeram uso de drogas ilícitas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021). Apesar disso, historicamente, o país não tem implementado programas baseados em evidências com foco na prevenção ao uso de drogas em escolas (Pereira et al., 2016).

A partir de 2010, o governo federal instituiu o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas, que possuía como foco a redução do uso de substâncias pela população, tanto no que se referia ao consumo já existente, como a demandas futuras, por meio da implementação de programas preventivos em escolas e comunidades, priorizando assim a temática relacionada ao uso de drogas nas agendas de políticas públicas sociais e de saúde (Decreto nº 7.179, 2010; Decreto nº 7.637, 2011). Nesse percurso, em 2013, um sistema de prevenção nacional foi implementado pelo Ministério da Saúde e disseminado através de secretarias estaduais e municipais de educação e saúde em, pelo menos, dez estados brasileiros (Prevenção ao uso de drogas, 2018).

Dessa forma, em parceria com o UNODC – Brasil, o Ministério da Saúde conduziu a adaptação transcultural e a implementação de três programas preventivos baseados em evidências, sendo esses: *Unplugged* (chamado no Brasil de *#Tamojunto*) (Sanchez et al., 2017), voltado a estudantes na faixa etária da adolescência; *Good Behavior Game* (chamado no Brasil de *Elos*) (Schneider et al., 2016), direcionado a educandos com idade entre 6 e 10 anos; e *Strengthening Families* (chamado no Brasil de *Famílias Fortes*) (Miranda & Murta, 2016), com foco em famílias cadastradas em programas sociais. Os referidos programas possuem resultados positivos aferidos por estudos já realizados em diferentes países, como Estados Unidos, Bélgica, Alemanha, Espanha, Itália, Grécia, Áustria, Suécia, República Tcheca, entre outros (Sanchez et al., 2017).

Dentre as diretrizes da iniciativa brasileira, encontra-se a avaliação contínua das intervenções (Pedroso & Hamann, 2019). O programa *Unplugged*, que possuirá foco no presente capítulo, tem sido avaliado no país desde o ano de 2013, em diferentes versões (*#Tamojunt0* e *#Tamojunt02.0*), no que se refere à eficácia (Sanchez et al., 2016), efetividade (Sanchez et al., 2017; Sanchez et al., 2020) e processo de implementação (Medeiros et al., 2018; Melo et al., 2022).

Avaliação do processo de implementação de programas

Com vistas a fornecer um panorama mais robusto sobre a implementação e os efeitos de uma intervenção (Linnan & Steckler, 2002), podem ser realizadas avaliações de processo, as quais permitem compreender o modo como a estratégia foi conduzida e acolhida pelos participantes, indicar dimensões a serem refinadas em posteriores implementações e auxiliar na interpretação dos resultados (Berkel et al., 2011). Para Ramos e Schabbach (2012), a avaliação de processo pode viabilizar maior eficiência operativa e eficácia das intervenções, comportando desenhos metodológicos quantitativos e qualitativos, bem como o uso de variadas formas de coleta de dados, como grupos focais, observações, pesquisas de opinião, entrevistas abertas ou semiestruturadas, entre outras.

Destaca-se que cada intervenção terá características e objetivos distintos, que determinarão a investigação de determinados componentes, de modo que parte do desenvolvimento de um plano de avaliação de processo envolve a tomada de decisões sobre quais devem ser incluídos na pesquisa. Indicadores que podem compor um plano de avaliação de processo são: *fidelidade* (medida em que a intervenção foi implementada conforme o planejado); *dose fornecida* (proporção dos componentes da intervenção planejados que foram oferecidos aos participantes, conforme estabelecido no plano original); *dose recebida* (medida em que os participantes fizeram uso dos recursos recomendados na intervenção); *satisfação* (satisfação dos participantes com a intervenção); *alcance* (proporção de participantes esperada na intervenção, mensurada pela presença nos encontros programados; pode incluir também o registro de eventos que impedem a participação); *recrutamento* (procedimentos utilizados para abordar os participantes na intervenção); e *contexto* (variáveis do ambiente que podem facilitar ou dificultar a implementação da intervenção) (Baranowski & Stables, 2000; Linnan & Steckler, 2002; Saunders et al., 2005).

Muitas vezes, não é viável incluir os sete componentes devido às limitações de recursos disponíveis, do tempo reservado pelos pesquisadores para realizarem o estudo e do número de participantes (Glasgow et al., 2012). Embora as prioridades definidas para a avaliação variem entre as propostas de intervenção, pesquisadores recomendam, pelo menos, a utilização dos componentes *dose fornecida*, *dose recebida*, alcance e *fidelidade* (Gavarkovs et al., 2019; Linnan & Steckler, 2002).

Prejuízos no êxito de um programa podem ser atribuídos a quaisquer razões a ele relacionadas, incluindo, por exemplo, a fragilidade do delineamento, a implementação inadequada ou incompleta, e/ou um número insuficiente de participantes. Assim, avaliações de processo podem ajudar a detalhar resultados negativos, além de aumentar o conhecimento sobre os efeitos positivos, fornecendo, assim, conhecimento sobre o como e o porquê de as intervenções terem sido bem-sucedidas ou não (Kok et al., 2016).

Nessa temática, Jannuzzi (2014) propõe o monitoramento enquanto um componente da avaliação de programas. Segundo o autor, monitoramento corresponde a um processo contínuo e sistemático de acompanhamento de um projeto, política ou programa, baseado em um conjunto específico de informações, que possibilita uma ágil avaliação situacional, bem como a identificação de pontos frágeis na execução, com o propósito de subsidiar intervenções oportunas, com vistas ao alcance de resultados e impactos almejados. Sendo assim, monitoramento e avaliação consistem em processos articulados organicamente, que se complementam no tempo, e possuem como propósito respaldar o gestor público com informações acerca da execução e funcionamento do programa, sendo que o primeiro fornece informações mais sintéticas e tempestivas, e as pesquisas de avaliação contribuem com dados mais analíticos. Como se fossem “termômetros”, metáfora utilizada pelo autor, indicadores de monitoramento podem apontar sinais de adequação ou mesmo aspectos críticos do desenho operacional da intervenção, orientando gestores e técnicos a tomarem decisões cabíveis quanto à correção, ou a contratarem pesquisas de avaliação para a investigação de possíveis causas e persistência de um problema identificado (Jannuzzi, 2011). É válido ressaltar que os mesmos indicadores de processo podem ser utilizados tanto nas ações de monitoramento como nas pesquisas de avaliação.

O programa #Tamojunto2.0

O Programa #Tamojunto2.0 é a segunda versão brasileira do programa europeu *Unplugged* (Kreeft et al., 2009). Ele é um programa preventivo implementado nas escolas, cujo objetivo é a prevenção do uso de álcool e drogas por adolescentes. São 12 aulas de duração prevista de 50 minutos cada, conduzidas por professores treinados no programa. Como bases teóricas, ele se utiliza de um modelo complexo, que integra teorias tais quais a teoria de aprendizado social, teoria de comportamento problema, modelo de crenças sobre saúde, entre outros (Sanchez et al., 2017).

No que se refere à avaliação do programa #Tamojunto2.0, cabe ressaltar que foram realizados o monitoramento do processo de implementação pela equipe do Ministério da Saúde (MS) e a avaliação, por pesquisadores externos ao MS, vinculados a universidades públicas. Resultados das pesquisas realizadas com base na primeira versão do programa (#Tamojunto) apontaram efeitos iatrogênicos, relacionados ao aumento do consumo de álcool por participantes (Sanchez et al., 2018), decorrentes de uma alteração realizada durante o processo de adaptação cultural da intervenção para o contexto brasileiro (Madruca & Cordeiro, 2018). Nesse sentido, foi realizada uma reformulação, com o retorno aos conteúdos originais do programa (Sanchez et al., 2020), de modo que o problema buscou ser reparado pela equipe de implementação e investigado no que se referia a sua resolução ou persistência pelas equipes de avaliação quando da entrega da segunda versão (#Tamojunto2.0).

A implementação do programa, a cargo do MS, envolveu diferentes etapas. Foi responsabilidade deles a seleção e pactuação das cidades participantes do estudo, assim como o contato com as escolas participantes do estudo. O treinamento aos professores selecionados internamente pelas escolas para aplicarem o programa também fez parte da estratégia de implementação do MS. Tal treinamento se deu em dois dias em cada cidade, e foi acompanhado e avaliado pela pesquisa de avaliação de processo. Também foi responsabilidade deles a devolutiva às escolas sobre os resultados do programa.

No que diz respeito à avaliação de processo, para as etapas de verificação de eficácia, efetividade e processo de implementação, o Ministério da Saúde contratou equipes de pesquisadores especialistas no campo da Ciência da Prevenção, para a coordenação e execução das pesquisas. Ao longo da trajetória de avaliação de processo das duas versões do programa, a parceria foi

realizada com investigadores da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

Todas as equipes participantes, tanto da pesquisa de avaliação de eficácia do programa quanto da avaliação de processo, reportavam-se periodicamente ao MS por meio de relatórios, com objetivo de que eles pudessem acompanhar o andamento de cada etapa.

Lições aprendidas

Na versão de 2019 da avaliação de efetividade do programa *#Tamojunto2.0*, a primeira autora deste capítulo ficou responsável por realizar a avaliação do processo de implementação do programa. Refletiremos, nesta seção do capítulo, sobre os aprendizados promovidos por tal experiência. O relato do estudo e seus resultados na íntegra podem ser encontrados em Melo et al. (2022).

Aspectos metodológicos da pesquisa

Tratou-se de um estudo de métodos mistos, no qual dados quantitativos e qualitativos foram coletados simultaneamente, durante o Ensaio Controlado Randomizado (ECR) — o protocolo detalhado desse estudo está descrito em Sanchez et al. (2019) e seus resultados em Sanchez et al. (2020). Por meio de observação, entrevistas e questionários, foram verificados aspectos relacionados à fidelidade da aplicação do programa, dose fornecida (formação de professores), dose recebida (realização de atividades e recursos do programa e satisfação dos professores), alcance (participação dos alunos) e variáveis contextuais (rotatividade de pessoal, motivação).

A amostra foi constituída de 20 turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, de 10 escolas integrantes do grupo experimental do ECR do programa *#Tamojunto2.0* em duas das três cidades envolvidas. A seleção das escolas, cinco da cidade de São Paulo e cinco da cidade de Fortaleza, foi realizada por meio de sorteio aleatório, a partir da lista final de escolas que haviam aceitado participar do ECR. Duas turmas de cada escola participaram do presente estudo, e a seleção das turmas que seriam observadas se deu por conveniência, de forma a otimizar os horários das observadoras nas escolas.

Houve um cuidado especial com a seleção e formação da equipe de pesquisa de campo, com objetivo de minimizar os vieses envolvidos na observação.

Havia uma coordenadora responsável pelo Estudo de Avaliação de Processo em São Paulo e uma responsável local em Fortaleza. A seleção da equipe de observadores foi feita por essas profissionais, dentre os participantes de seus grupos de pesquisa. As observadoras receberam convites para participar do estudo e foram remuneradas de acordo com o número de horas trabalhadas.

Todas as observadoras — quatro na cidade de São Paulo e quatro em Fortaleza — eram profissionais da área de saúde pós-graduadas e não tinham experiência prévia com o programa #Tamojunto2.0. Para o treinamento da equipe, foram duas sessões, uma na cidade de Fortaleza e outra na cidade de São Paulo, ambas conduzidas pela responsável pelo Estudo de Avaliação de Processo. Os materiais usados como base para o treinamento foram enviados ao Ministério da Saúde em relatórios anteriores. O treinamento aplicado foi o mesmo em ambas as localidades e foi constituído das seguintes etapas: apresentação da pesquisa, treino de observação e apresentação dos instrumentos de pesquisa.

Contatos com as escolas

Toda pactuação para participação das escolas na ECR já havia sido realizada pela equipe de implementação do Ministério da Saúde e Unifesp junto às Secretarias Municipais de Educação. O acordo estabelecido já contemplava a possível participação das escolas na Avaliação de Processo.

A equipe de cada um dos estudos (ECR e Avaliação de Processo) realizava contatos independentes com as escolas sobre assuntos referentes às peculiaridades dos estudos. O primeiro contato da equipe de Avaliação de Processo se deu após sorteio das escolas para participação no presente estudo. Foi realizado contato telefônico com a equipe gestora de cada uma das dez escolas, apresentando essa pesquisa e convidando-as a participar da mesma. Todas as dez escolas sorteadas aceitaram participar do estudo. Após aceite, foi agendada a entrevista de viabilidade de implementação, na qual foi usado, como condutor das entrevistas, o roteiro de entrevista sobre a viabilidade da implementação. Durante as entrevistas, foram passadas informações sobre os requisitos do programa e da avaliação do processo de implementação, sendo avaliadas a motivação e o comprometimento do corpo escolar, bem como a possibilidade

de aplicar o programa com fidelidade. Foram ainda levantadas as preocupações dos entrevistados acerca do processo de aplicação do programa.

A fidelidade de aplicação do programa foi avaliada mediante observação não participante, conduzida por um membro da Equipe de Observação. A mesma observadora acompanhou todas as aulas de cada escola. Foram utilizados formulários desenvolvidos especificamente para esse fim como guia para a observação.

Após o encerramento da aplicação do programa em sala de aula, tanto nos casos em que o programa foi concluído quanto naqueles em que ele foi interrompido antes da aplicação das 12 aulas, foram agendadas as entrevistas finais do programa, com o objetivo de avaliar a experiência da aplicação do mesmo. Um roteiro de entrevista final do programa *#Tamojunto2.0* foi usado como norteador das entrevistas.

Um ou dois membros da Equipe de Observação participaram de cada entrevista. Em São Paulo, foi realizada uma entrevista por escola, da qual participaram um membro do corpo gestor e os professores aplicadores do programa. Em Fortaleza, foram realizadas entrevistas separadas com os gestores e o professor responsável pela aplicação do programa em cada escola.

Por meio dos resultados oficiais da pesquisa de avaliação de processo e de nossas vivências durante essa jornada, destacamos alguns aprendizados:

Pactuação e pesquisa

Na experiência do *#Tamojunto2.0*, a pactuação com os municípios foi realizada pelo Ministério da Saúde, de forma que não participamos dessa etapa. O que pudemos notar é que o comprometimento e envolvimento dos municípios e escolas variou de acordo com as experiências que os gestores escolares relataram de como ocorreu a pactuação e como eles foram comunicados sobre o programa. Nessa pesquisa, não avaliamos diretamente os impactos desse processo, porém notamos que é um dado relevante de ser avaliado em pesquisas futuras. Ficou claro para nós que o processo de implementação do programa começa muito antes do que é visto em sala de aula, de forma que a Avaliação do Processo deve atentar-se também a essas etapas anteriores.

Contato e comunicação

Talvez o maior aprendizado com a Avaliação do Processo do Programa #Tamojunto2.0 seja relacionado à importância de uma comunicação cuidadosa com todas as partes interessadas no programa, que, nesse caso, eram várias. Além da nossa equipe de Avaliação do Processo, havia a equipe do ECR, as escolas, os municípios e a equipe do Ministério da Saúde. Um elemento que se destacou ao longo de toda a pesquisa foi a confusão que as equipes das escolas fizeram quanto aos papéis de cada uma das equipes, o que, na prática, refletia-se em eles pedirem ou comunicarem aspectos importantes do que era de uma equipe para outra. Não ajudou essa compreensão o fato de que, em Fortaleza, a mesma pessoa era responsável tanto pela ECR quanto pela Avaliação do Processo. Avaliamos que, para futuros programas, vale o esforço em esclarecer melhor e ajudar tanto as escolas quanto os municípios a compreenderem quais as partes envolvidas no processo, qual o papel de cada uma e quais as informações que são pertinentes a cada um deles.

Outra confusão frequente que pudemos observar foi quanto ao papel do Ministério da Saúde na implementação do programa. Idealmente, a equipe do ECR não poderia se envolver em nenhum aspecto da implementação, para manter sua imparcialidade na avaliação do programa. Porém, o que pudemos observar, na prática, é que várias etapas da implementação ficariam comprometidas caso a equipe do ECR não se envolvesse, uma vez que o sucesso da pesquisa dependia de que a implementação acontecesse de acordo com um cronograma que o Ministério sozinho não conseguia cumprir. Esse foi mais um dos elementos que contribuiu para que as escolas e municípios não compreendessem com clareza os papéis de cada equipe, o que truncava a comunicação. Quanto a esse ponto, nossos aprendizados são em relação à importância de um alinhamento prévio entre as equipes, e que essas sejam apropriadamente dimensionadas para a carga de trabalho que a implementação e avaliação do programa requerem. Sem esse apropriado dimensionamento, o que notamos é que as separações entre as equipes e suas funções se diluem em prol de que o programa aconteça, comprometendo a imparcialidade e a comunicação adequada entre as equipes.

Por fim, outro aprendizado referente à comunicação veio dos desafios diários. Apesar de todo o planejamento e cuidado com cada etapa da pesquisa, o trabalho com escolas reais, vivendo os desafios cotidianos, demandou da

nossa equipe grande flexibilidade e habilidade de lidar com os imprevistos. Os resultados destacaram que tais imprevisibilidades impactaram também a aplicação do programa. Uma comunicação próxima da equipe de pesquisa com os profissionais da escola e a presença da figura de um responsável pelo acompanhamento da implementação do programa facilitaram com que os imprevistos não impedissem (ao menos na maior parte deles) o acompanhamento da implementação. Na prática, isso envolveu a troca de contatos telefônicos entre a equipe de campo e os professores que estavam aplicando o programa em sala de aula, para confirmação diária do cronograma de aplicação do programa, impedindo assim viagens perdidas da equipe de avaliação à escola, e também que aulas do *#Tamojunto2.0* fossem ministradas em datas não previamente agendadas, assim, impedindo que tal aula fosse observada.

Monitoramento e avaliação da entrega do programa

Em linha do que trouxemos quanto à importância da comunicação próxima entre equipe de avaliação do processo e escolas, observamos a importância da proatividade do time de avaliação para monitoramento da implementação do programa. Apesar de não ser responsabilidade da nossa equipe a garantia da entrega do programa, a realização de nossa pesquisa dependia de que o programa acontecesse conforme o planejado. Dessa forma, realizamos acompanhamento constante e próximo das equipes das escolas, e também da equipe do Ministério, a fim de compreender o planejamento e a execução do cronograma de implementação.

Observamos que, apesar de tal postura contribuir para a falta de clareza dos papéis de cada time envolvido no *#Tamojunto2.0*, permitiu que coletássemos os dados necessários para a nossa pesquisa.

Considerações finais

Neste capítulo, propusemo-nos a apresentar brevemente o que são pesquisas de Avaliação de Processo e qual sua importância para a prática de políticas públicas baseadas em evidência. Ademais, debruçamo-nos sobre a experiência de realizar a avaliação do processo de implementação do programa *#Tamojunto2.0*, adquirido pelo Ministério da Saúde e que teve sua avaliação de eficácia e efetividade realizada por equipe da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Nossa experiência com tal projeto demonstrou que, apesar de a literatura e a teoria descreverem aspectos relevantes para a boa condução dessa modalidade de pesquisa, a atuação na prática demanda flexibilidade e criatividade para solucionar problemas inesperados que envolvem o trabalho em campo, especialmente quando envolve tantas pessoas, de times diferentes. O preparo prévio da equipe e o planejamento de instrumentos que permitiam tanto a coleta de dados quantitativos quanto qualitativos foi imprescindível para que os aspectos da realidade prática pudessem ser contemplados em nossos dados. O emprego de métodos mistos para a análise dos dados também foi importante para que a pesquisa tenha podido apresentar não apenas os dados já previstos em literatura da prevenção, como, por exemplo, dose e fidelidade do programa, mas também os impactos de dimensões da realidade na implementação.

Esperamos que a leitura do capítulo tenha auxiliado o leitor a compreender a importância da realização de avaliações de processo e conhecer algumas das dificuldades envolvidas nesta proposta de pesquisa, assim como algumas estratégias possíveis que podem ser empregadas para minimizar seus impactos.

Referências

- Baranowski, T., & Stables, G. (2000). Process evaluation of the 5-a-day projects. *Health Education and Behavior, 27*(2), 157-166. <https://doi.org/10.1177/109019810002700202>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: an integrated model of program implementation. *Prevention Science, 12*(1), 23-33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., ... Fernandez, M. (2009). How we design feasibility studies. *American Journal of Preventive Medicine, 36*(5), 452-457. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.002>
- Guia estratégico para o cuidado de pessoas com necessidades relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas: guia AD. (2015). Ministério da Saúde. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_estrategico_cuidado_pessoas_necessidades.pdf
- Prevenção ao uso de drogas: implantação e avaliação de programas no Brasil. (2018). Ministério da Saúde; Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50961>.
- Bucher, R. (2007). A ética da prevenção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*(1), 117-123. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500021>.

- Büchle, F., Coelho, E. B. S., & Lindner, S. R. A. (2009). Promoção de saúde enquanto estratégia de prevenção ao uso de drogas. *Ciência e Saúde Coletiva*, 14(1), 267-273. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100033>.
- Decreto n.º 7.179, de 20 de maio de 2010 (2010). Institui o plano integrado de enfrentamento ao crack e outras drogas, cria seu comitê gestor, e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7179.htm.
- Decreto n.º 7.637, de 08 de dezembro de 2011 (2011). Altera o decreto nº 7179, de 20 de maio de 2010, que institui o plano integrado de enfrentamento ao crack e outras drogas. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7637.htm.
- Gavarkovs, A. G., Blunt, W., & Petrella, R. J. (2019). A protocol for designing online training to support the implementation of community-based interventions. *Evaluation and Program Planning*, 72(1), 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.10.013>.
- Glasgow, Russell E., Vinson, C., Chambers, D., Khoury, M. J., Kaplan, R. M., & Hunter, C. (2012). National institutes of health approaches to dissemination and implementation science: current and future directions. *American Journal of Public Health*, 102(7), 1274–1281. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300755>.
- Faggiano, F., Galanti, M. R., Bohrn, K., Burkhart, G., Vigna-Taglianti, F., Cuomo, L. ... The EU-Dap Study Group. (2008). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: EU-Dap cluster randomised controlled trial. *American Journal of Preventive Medicine*, 47(5), 537-543. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.06.018>.
- Faria, N. C., & Rodrigues, M. C. (2020). Promoção e prevenção em saúde mental na infância: implicações educacionais. *Psicologia da Educação*, 51(1), 85–96. <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p85-96>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2021). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2019*. Ministério da Saúde. Ministério da Economia. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>.
- Jannuzzi, P. M. (2011). Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. *Planejamento e Políticas Públicas*, 36(1), 251-175. <https://doi.org/10.18222/ea255820142916>.
- Jannuzzi, P. M. (2014). Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 22-42. <https://doi.org/10.18222/ea255820142916>.
- Kok, G., Gottlieb, N. H., Peters, G. J. Y., Mullen, P. D., Parcel, G. S., Ruiter, R. A. C., ... & Bartholomew, L. K. (2016). A taxonomy of behaviour change methods: An Intervention Mapping approach. *Health Psychology Review*, 10(3), 297-312. <http://dx.doi.org/10.1080/17437199.2015.1077155>.

- Kreeft, P. V. D., Wiborg, G., Galanti, M. R., Siliquini, R., Bohrn, K., Scatigna, M., & Faggiano, F. (2009). 'Unplugged': A new European school programme against substance abuse. *Drugs: Education, Prevention, and Policy*, 16, 167–181. <https://doi.org/10.1080/09687630701731189>.
- Linnan, L., & Steckler, A. (2002). Process evaluation for public health interventions and research. An overview. In A. Steckler & L. Linnan (Eds.), *Process evaluation for public health interventions and research* (pp. 1-21). Jossey-Bass.
- Madrugá C. S., & Cordeiro Q. (2018). Programas de prevenção implantados pelo Ministério da Saúde: considerações quanto ao potencial de expansão. In Brasil (Org.) *Prevenção ao Uso de Drogas no Brasil* (pp. 223–267). Ministério da Saúde. Universidade Federal de São Paulo.
- Medeiros, P. F. P., Pereira, A. P. D., Schneider, D. R., & Sanchez, Z. M. (2018). Percepções da comunidade escolar sobre a implantação do programa unplugged em escolas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 173-184. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014256>.
- Melo, M. H. S., Freitas, I. S., Brandão, L. C., Gubert, F. A., Rebouças, L. N., & Sanchez, Z. M. (2022). Evaluation of the implementation process of the #Tamojunto2.0 prevention program in Brazilian schools. *Paidéia*, 32 (e3220), 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3220>.
- Miranda, A., & Murta, S. (2016). Difusão do Programa Fortalecendo Famílias no Brasil: um estudo com foco nas características da inovação. *Investigação Qualitativa em Saúde*, 2(1), 1416-1425. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/899/883>.
- Morrison, J. Q., Newman, D. S., & Erickson, A. G. (2021). Process evaluation of literacy practices within a multi-tiered system of supports framework. *Journal of Applied School Psychology*, 37(2), 140-164. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804030>.
- Pedroso, R. T., & Hamann, E. M. (2019). Adequações do piloto do programa Unplugged#Tamojunto para promoção à saúde e prevenção de drogas em escolas brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 371-381. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.32932016>.
- Pereira, A. P. D., Paes, A. T., & Sanchez, Z. M. (2016). Factors associated with the implementation of programs for drug abuse prevention in schools. *Revista de Saúde Pública*, 50(44), 1-10. <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2016050005819>.
- Ramos, M. P., & Schabach, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 46(5), 1271–1294. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000500005>.
- Sanchez, Z. M., Sanudo, A., Andreoni, S., Schneider, D. R., Pereira, A. P. D., & Faggiano, F. (2016). Efficacy evaluation of the school program Unplugged for drug use prevention among Brazilian adolescents. *BMC Public Health*, 16(1206), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3877-0>.

- Sanchez, Z. M., Valente, J. Y., Sanudo, A., Pereira, A. P. D., Cruz, J. I., Schneider, D., & Andreoni, S. (2017). The #Tamojunto drug prevention program in Brazilian schools: a randomized controlled trial. *Prevention Science* 18(1), 772–782. <https://doi.org/10.1007/s1121-017-0770-8>.
- Sanchez Z. M., Valente J. Y., Sanudo A., Pereira A. P. D., Schneider D. R., & Andreoni S. (2018). Effectiveness evaluation of the school-based drug prevention program #Tamojunto in Brazil: 21-month follow-up of a randomized controlled trial. *International Journal of Drug Policy*, 60(1), 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2018.07.006>.
- Sanchez, Z. M., Valente, J. Y., Pereira, A. P. D., Cogo-Moreira, H., Melo, M. H. S., Caetano, S. C., & Mari, J. J. (2019). Effectiveness evaluation of the school-based drug prevention program #Tamojunto2.0: protocol of a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 19(1), 750. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7090-9>.
- Sanchez, Z. M., Valente, J. Y., Galvão, P. P., Gubert, F. A., Melo, M. H. S., Caetano, S. C., Mari, J. J., & Cogo-Moreira, H. (2020). A cluster randomized controlled trial evaluating the effectiveness of the school-based drug prevention program #Tamojunto2.0. *Addiction*, 116(6), 1580-1592. <https://doi.org/10.1111/add.15358>.
- Saunders, R. P., Evans, M. H., & Joshi, P. (2005). Developing a process-evaluation plan for assessing health promotion program implementation: a how-to guide. *Health Promotion Practice*, 6(2), 134-147. <https://doi.org/10.1177/1524839904273387>.
- Schneider, D. R., Pereira, A. P. D., Cruz, J. I., Strelow, M., Chan, G., Kurki, A., & Sanchez, Z. M. (2016). Evaluation of the implementation of a preventive program for children in Brazilian schools. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 508–519. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000592016>.
- Steckler, A., & Linnan, L. (2002). Process evaluation for public health interventions and research. An overview. In A. Steckler & L. Linnan (Eds.), *Process evaluation for public health interventions and research* (pp. 1-21). Jossey-Bass.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2018). *International Standards on Drug Use Prevention*. https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC-WHO_2018_prevention_standards_E.pdf.

Sobre as organizadoras

Márcia Helena da Silva Melo

Pós-doutorado (2018) na Faculdade de Motricidade Humana (Departamento de Ciências da Educação) da Universidade de Lisboa. Doutorado e mestrado (2006) em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Atua no campo de Prevenção de violência no contexto escolar. Temas de estudo e pesquisas: intervenções preventivas, formação de professores, relacionamento interpessoal, educação inclusiva. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Prevenção em Educação e Saúde (LaPPES/USP). Consultora de órgãos governamentais para avaliação de programas preventivos, em parceria com pesquisadores de diferentes Universidades brasileiras. Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP/SP. Mestrado e graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como psicóloga escolar e docente da Área de Psicologia Escolar no Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Fede-

ral de Uberlândia (CAp Eseba/ UFU). Membro do Grupo de Estudos Teoria Histórico-Cultural/UFU. Membro do Laboratório de Pesquisa e Prevenção em Educação e Saúde (LaPPES/USP). Seus estudos abordam os seguintes temas: Saberes e práticas da Psicologia Escolar, Desenvolvimento Profissional Docente, Educação Inclusiva, Psicologia e Arte, Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil, Queixa escolar na infância.

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Mestre em Educação pela Unesp. Especialista em Educação Especial na perspectiva inclusiva e em Mídias na Educação pela Ufam. Psicóloga e Pedagoga. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Graduação e na Pós-Graduação nos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc/UFBA e Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação – PPGReab/UFBA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE/UFBA) e Laboratório de Pesquisa e Prevenção em Educação e Saúde (LaPPES/USP).

Sobre as/os autoras/es

Anabela Caetano Santos

Doutora (com dupla-titulação) em Educação – Especialização em Educação para a Saúde pela FMH, ULisboa, e em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo-USP/SP(Brasil). Mestre em Ciências das Emoções pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) e Investigadora integrada no Centro de Investigação e Intervenção Social, ISCTE-IUL. Investigadora de pós-doutorado em Educação no LE@D, Universidade Aberta. Licenciada em Reabilitação Psicomotora pela Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa (ULisboa). Os seus principais interesses de investigação centram-se na aprendizagem social e emocional, na promoção da resiliência, bem-estar e saúde mental, e envolvimento académico. Tem colaborado com projetos nacionais e internacionais nas temáticas referidas, tais como o RESCUR, RESCUR em Ação, PROMEHS, e atualmente WAY e GIFTED.

Ana Paula Lebre Santos Branco Melo

Doutora em Gestão Educacional – Universidade de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana. Professora Auxiliar na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, e Investigadora do Instituto de Etnomusicologia

– Centro de Estudos em Música e Dança. Tem participado e coordenado projetos nacionais e internacionais onde se incluem MARA-Outcomes framework for dance movement therapy; Story makers Many Voices Many Lives; Promehs-Promoting Mental Health at Schools; Rescur-European resilience curriculum, Rescur em Ação; Be ready-Life skills; Enrete - Enhancing resilience through teachers training, sendo suas áreas de interesse a promoção da resiliência e das competências socioemocionais, o papel das mediações artísticas na inclusão e promoção do bem-estar e saúde mental. Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md) - Polo FMH/ULISBOA.

Ana Paula Soares da Silva

Pós-Doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (IPUSP). Doutorado e mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio doutoral na Katholieke Universiteit Nijmegen (Holanda). Professora de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Ambiental, Coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (LAPSAPE/FFCLRP-USP). Áreas de interesse: relações sujeito-ambiente em contextos rurais, periurbanos e urbanos; espaço e relações intergeracionais; subjetividade, educação e infância.

Cláudia Silva de Souza

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia no eixo Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano. Graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Atua como psicóloga escolar e docente da Área de Psicologia Escolar no Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp. Eseba/ UFU).

Darlene Ferraz Knoener

Doutora e mestra em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus Araraquara. Especialista em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) Unesp/Unicamp. Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV). Membro do Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE) do NEV/USP. Experiente na área de administração escolar, coordenação pedagógica e docência universitária. Também atua na formação de docentes e equipes gestoras de redes públicas e particulares visando a construção de programas de promoção da convivência ética e prevenção da violência na escola. Desenvolve pesquisas sobre a formação docente e a constituição de políticas públicas na Educação.

Denise Mazzuchelli

É doutoranda em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília, com estágio doutoral na Escola de Medicina da New York University, mestra em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano e psicóloga. Com vasta experiência em consultoria para projetos educacionais baseados em evidências, colaborou com organizações como Unicef e OPAS/OMS. Autora de livros e desenvolvedora de projetos educacionais, seu foco é em pesquisa aplicada em desenvolvimento infantil, parentalidade e intervenções para famílias de baixa renda, especialmente na promoção da leitura dialógica na primeira infância em contextos de vulnerabilidade social.

Gabriela Eustáquio de Oliveira

Mestrado no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Graduação em Psicologia pela Universidade de Sorocaba. Atua em Psicologia Clínica desenvolvendo um trabalho voltado à Promoção e Prevenção em Saúde Mental, com foco em Educação Inclusiva, Habilidades Sociais e Comportamento Pró-Social.

Iara da Silva Freitas

Doutora em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do IP-USP. Psicóloga e Bacharela em Psicologia pela Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Possui Formação em Pesquisa em Psicologia pelo Programa de Bacharelado Especial em Pesquisa da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e Especialização em Residência Multiprofissional em Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com ênfase na atenção a crianças, adolescentes e famílias. Especialista em Psicologia em Saúde (Conselho Federal de Psicologia). Membro do Laboratório de Pesquisa e Prevenção em Educação e Saúde (LaPPES/ USP). Pesquisadora parceira do Núcleo de Pesquisa em Prevenção ao Uso de Álcool e outras Drogas (PREVINA - Unifesp).

Juliane Madureira Ferreira

Pós-doutorado pela Universidade de Tampere (Finlândia) e doutorado em Educação também pela mesma universidade. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia Aplicada, com ênfase em psicologia do desenvolvimento humano e aprendizagem pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduação em Psicologia. Atualmente, trabalha como Assistant Professor na Faculdade de Educação e Cultura da Universidade de Tampere (Finlândia). Tem experiência na área de Psicologia Escolar e Educacional, com ênfase em educação inclusiva e desenvolvimento humano. Trabalhou como assessora especial de ensino no Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp. Eseba/UFU), atuando diretamente com a Educação Infantil e Ensino Fundamental Inicial.

Klênio Antônio Sousa

Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-graduado em Políticas Públicas para a Juventude e Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afrobrasileira. Pós-graduado em Docência e Prática da Meditação. Graduado em Psicologia pela Univale e em

Pedagogia pela Anhanguera. Atua como psicólogo escolar e docente da Área de Psicologia Escolar no Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp. Eseba/ UFU).

Leticia Michele Stencil

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FF-CLRP-USP). Especialista em Psicologia Jurídica pela IPEBJ/FVP - Faculdade Volpe Miele. Membro do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LASAPE). Áreas de interesse: relação sujeito-ambiente, educação infantil, práticas educativas e políticas públicas.

Luciana Pereira de Lima

Pós-doutora pela Universidade Federal de Rondônia. Doutorado e mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional, membro do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (Ipufu). Áreas de interesse: Educação Infantil; relação escola-família; políticas públicas educacionais para a infância; psicologia escolar e educacional.

Luciene Regina Paulino Tognetta

Pós-doutorado pela Universidade do Minho, Portugal. Doutora pelo Instituto de Psicologia da USP, com doutorado sanduiche na Universidade de Genebra, Suíça. Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) da Unesp/Unicamp. Membro brasileiro da Fundacion America por la Infancia (FAI).

Luiza Chagas Brandão

Doutora pelo Programa de Psicologia Clínica da USP/SP. Mestrado e graduação em Psicologia também pela USP/SP. Atua como psicóloga clínica

e professora convidada em cursos de pós-graduação em psicologia clínica. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: análise do comportamento, terapia de aceitação e compromisso, terapia infantil, terapia com adolescentes, impacto das mídias na infância e adolescência e orientação de pais.

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Pós-doutorado em Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento e Personalidade pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali/SC). Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental (Aupex/SC). Pedagoga (Univali/SC). Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar -Lieppe/USP, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Abrapee.

Marilene Proença Rebello de Souza

Livre-Docência, doutorado e mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado na York University (Canadá). Professora Titular da Universidade de São Paulo. Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Educação da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - Lieppe e é líder dos Grupos de Pesquisa do CNPq “Psicologia e Escolarização: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica” e “Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina”.

Marlene Oliveira dos Santos

Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na graduação (Licenciatura em Pedagogia) e na pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas). É Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PP-GCLIP) – Mestrado Profissional em Educação, Líder do Grupo de Estudos

e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici)-CNPq/Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. É integrante da Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da Anped pela região Nordeste. Coordena o GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos/Nordeste-ANPEd (Epen), e participa do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Desenvolve pesquisas no campo da Educação Infantil com ênfase nas políticas públicas para a Educação Infantil, formação de professores, docência, currículo, infâncias, ação pedagógica com bebês e crianças de outras idades.

Maria Celeste Rocha Simões

Doutora em Educação – Universidade de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana. Professora Associada com Agregação na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Investigadora do ISAMB (Faculdade de Medicina da ULisboa), tendo como áreas de eleição a resiliência, competências socioemocionais, promoção e educação para a saúde, e comportamentos de risco na adolescência. Tem participado em vários grupos de investigação nacionais e internacionais e tem várias comunicações e publicações nacionais e internacionais nas áreas mencionadas. Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Instituto de Saúde Ambiental, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa.

Maria Estela Martins Silva

Doutora pelo Programa de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina. Psicóloga clínica e docente do curso de Psicologia da Unicesumar - Universidade Cesumar, na cidade de Maringá. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Clínica e da Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: prevenção e promoção da saúde, terapia analítico-comportamental. Membro do Laboratório de Pesquisa em Prevenção na Educação e Saúde (LaPPES/USP) e do Grupo de Pesquisa Saúde Mental e Contextos Socioambientais de Desenvolvimento no Ciclo da Vida (Unicesumar).

Renan de Almeida Sargiani

Realizou Pós-Doutorado em Educação na Harvard Graduate School of Education, Pós-Doutorado em Psicologia da Educação na PUC-SP e Pós-Doutorado em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade no IP-USP. É doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), com estágio doutoral na City University of New York. Psicólogo. Foi professor na Faculdade de Educação da USP e na Universidade Cruzeiro do Sul. É fundador e presidente do Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube) e membro de várias associações e redes internacionais. Seu trabalho abrange Psicologia, Educação e Neurociência Cognitiva, com foco em Alfabetização, Desenvolvimento da Linguagem, Educação Infantil e Políticas Educacionais. Também teve papéis significativos no Ministério da Educação do Brasil e atuou como consultor da Unesco.

Rose Guedes

Mestra em Psicologia Clínica pelo Programa de Psicologia Clínica (PSC) USP/SP. Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental. Formação em Terapia dos Esquemas pelo LaPICC (USP). Terapeuta Certificada pela Federação Brasileira de Terapias Cognitivas. Possui graduação em Psicologia pela Universidade da Região da Campanha. É Sócia e Responsável Técnica pelo Instituto Flow Ir (Psicologia e Desenvolvimento de Pessoas em Guarulhos/SP). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Clínica, Psicologia Cognitiva, Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) e Terapias Contextuais. Membro do Laboratório de Pesquisa em Prevenção na Educação e Saúde (LaPPES/USP).

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Este livro, intitulado *Pesquisas e intervenções da Psicologia no campo educativo: perspectivas críticas*, surge como uma resposta às necessidades urgentes de repensar a Educação e o papel da Psicologia dentro desse contexto. Reunindo diversas pesquisas e intervenções que foram realizadas no campo educativo, esta obra propõe-se a ser um guia reflexivo e prático para todas as pessoas que atuam na interseção entre psicologia e educação.

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília/UnB

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional



encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia