

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  
Vânia de Fátima Martino  
Genaro Alvarenga Fonseca  
Maria de Fátima Aveiro Colares (org.)

# Desenvolvimento Humano e Socioemocional

Coleção Educação e Educandos

2

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI

10.29327/512793

# **DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIOEMOCIONAL**

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  
Vânia de Fátima Martino  
Genaro Alvarenga Fonseca  
Maria de Fatima Aveiro Colares (org.)**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A RIQUEZA DE  
DIFERENTES OLHARES PARA A MELHORIA DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**ISBN 978-85-5453-028-0**

**FRANCA  
Uni-FACEF/UNESP  
2019**

---

**Comissão Científica**

Alessandra David (Centro Universitário Moura Lacerda)  
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)  
Célia Maria David (UNESP)  
Fernando Silva Ribeiro (Universidade Estadual de Goiás)  
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)  
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)  
Joana Correa Goulart (Universidade Estadual de Goiás)  
Karina de Melo Conte (Centro Universitário Claretiano)  
Karina Elizabeth Serrazes (Centro Universitário Claretiano)  
Lucinda de Fátima Maria Coelho Rodrigues (Uni-FACEF)  
Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (FFCL)  
Márcia Pereira da Silva (UNESP)  
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)  
Maria Madalena Gracilo (FFCL)  
Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa ((Uni-FACEF)  
Pricila Bertanha (Centro Universitário Claretiano)  
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)  
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)  
Sílvio Carvalho Neto (Uni-FACEF)  
Vânia de Fátima Martino (UNESP)  
Tatiana Noronha de Souza (UNESP)  
Welton Roberto Silva (Uni-FACEF)

**Conselho Editorial**

Ana Cláudia da Silva (UnB)  
Antônio Carlos Petean (UFU)  
Daniela Melaré Vieira Barros – Universidade Aberta / Portugal  
Danilo Seithi Kato (UFTM)  
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)  
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira ((Uni-FACEF)  
Sílvio Carvalho Neto (Uni-FACEF)  
Teise de Oliveira Guaranha Garcia – FFCLRP / USP  
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2019 dos autores  
Direitos de publicação Uni-FACEF

[www.unifacef.com.br](http://www.unifacef.com.br)

Coleção: Educação e Educandos, v.2.



---

## PREFÁCIO

Esta Coleção, intitulada **Educação e Educandos**, é produto de artigos apresentados durante o Simpósio de Educação e Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação, realizado bianualmente pelo Centro Municipal Universitário de Franca (Uni-FACEF), em parceria com a Unesp (Franca). Dentre a coleção, destacamos as produções, elaboradas por diferentes pesquisadores na área da **Educação e Psicologia**, voltadas para o Desenvolvimento Humano e Socioemocional, corroborando a interface entre as duas áreas.

Os artigos e os ensaios teóricos aqui apresentados versam sobre diversos temas, ampliando com isso a importância de uma ciência transdisciplinar, que entrelaça a necessidade de um olhar mais abrangente para todas as etapas do desenvolvimento humano e das características sócio-afetivas que a perpassa.

Há muito se considera a necessidade de se atender a demandas no âmbito educacional, de forma que seja considerado o momento histórico e social dos contextos estudados. Essa questão nos remete a considerações importantes, que se desdobram em diferentes campos de atuação, mas que em sua essência, indica o protagonismo e a importância de associarmos a todos os contextos educativos e sociais, a variável “sócio afetiva”.

A educação tradicional já não consegue atender às necessidades de educandos e demais profissionais em processo de formação, pautando-se exclusivamente em um ensino tecnicista, desprovido de contextualização social e de conhecimento por exemplo de políticas públicas. O ato de aprender e/ou ensinar envolve a necessidade de se atentar não apenas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também um olhar cuidadoso para as habilidades sócio-afetivas, comumente citadas na contemporaneidade, que perpassam os diversos caminhos do aprendizado, possibilitando aos educandos de diversas áreas, a perspectiva de considerar a criatividade, motivação e persistência, como ferramentas essenciais no seu processo criativo de aprendizado.

Nesse sentido, ao pensar na produção de conhecimento científico, nas áreas respectivamente citadas, podemos ter um espectro abrangente de temas e abordagens.

Deste modo, a presente coleção apresenta as produções de temas diversos, focando no desenvolvimento humano de diversas faixas etárias. Os aspectos sinalizados em todos os trabalhos apontam a multiplicidade de fatores que coexistem quando se pensa na educação infantil, na família e na escola, no cenário que envolve os aspectos psicossociais do idoso, considerando também a importância dessa faixa do desenvolvimento humano, dentre outros temas. A produção de subjetividade existente entre os diversos atores sociais e de cenários diversificados, são de suma importância para o entendimento dos fenômenos educacionais e psicológicos.

Os aspectos que avaliam e refletem as questões de natureza socioemocional figuram como pano de fundo nas investigações apresentadas

neste livro, buscando a compreensão da natureza humana e seus processos educacionais diversos.

Assim, a leitura deste livro, com certeza, propiciará um aprendizado de natureza multiprofissional, abrangente, com o objetivo de despertar a beleza pelo conhecimento científico, teórico e prático, nas áreas de interface entre Educação e Psicologia.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Aveiro Colares  
Chefe de Departamento e Docente do Curso de Psicologia  
Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca



---

## SUMÁRIO

A FAMÍLIA E A ESCOLA: Interfaces na formação da criança.....	9
ALIENAÇÃO PARENTAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DOS ENVOLVIDOS .....	24
CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	34
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE PERMEIAM O PENSAMENTO DE EXPOENTES DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS HUMANISTAS PAUTADAS PELO PROTAGONISMO EDUCACIONAL DO ALUNO .....	49
EDUCAÇÃO E SAÚDE EM CUIDADOS PALIATIVOS: lúdico como ferramenta em oncopediatria.....	58
ESCOLARIDADE NO ESPORTE DE ELITE: breve paralelo entre o Brasil e os Estados Unidos da América .....	73
ESCRITORES DA LIBERDADE: a vida e a guerra no contexto escolar .....	84
FERRAMENTAS PSICODRAMÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: um ensaio teórico.....	98
GINÁSTICA DE ACADEMIA, ATIVIDADE FÍSICA E OS PADRÕES DE BELEZA SOB O PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	113
IMPACTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS DO PROJETO FRANCA DIGITAL .	121
MULHERES QUE AMAM DEMAIS: Uma violência consigo mesma .....	141
NOVAS PERSPECTIVAS DO PAPEL DE PSICÓLOGO ESCOLAR: Experiência de um estágio com enfoque sociodramático.....	157
PECULIARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	168
PESQUISA INTERVENÇÃO NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: uma revisão de literatura.....	181
PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA.....	190
PSICODRAMA: Um olhar Humanizado para a Psicologia Escolar .....	207
PSICOPEDAGOGIA E LUDICIDADE COMO FERRAMENTAS NO DESENVOLVIMENTO DE APTIDÕES COGNITIVAS EM PACIENTES IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS.....	217
ÍNDICE .....	227

---

## **A FAMÍLIA E A ESCOLA: Interfaces na formação da criança**

FERREIRA, Laís Pimenta  
Mestranda em Psicologia – USP  
[lais.pf@usp.br](mailto:lais.pf@usp.br)

PARZEWSKI, Célia Fontes  
Doutora em Psicologia  
[celiaparzewski@hotmail.com](mailto:celiaparzewski@hotmail.com)

### **1. INTRODUÇÃO**

A importância da busca de um entendimento aprofundado acerca das influências que a família exerce na criança de uma maneira geral, tem sido alvo de vários autores que buscam compreender o humano de maneira integral, já que a família é o primeiro meio em que o Homem vivencia suas primeiras experiências.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a realidade da família e suas demandas em relação aos filhos que estão em idade escolar, contribuir para a literatura, visto que as famílias contemporâneas se alteraram em diversos sentidos de maneira intensa e significativa e mapear o campo do passado, do presente e verificar os possíveis novos rumos que as pesquisas vem traçando.

Perez (2007) pontua a necessidade da escola adquirir meios de estabelecer comunicação mais eficiente com as famílias, buscando, de forma coletiva, encontrar estratégias adequadas para enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas em uma relação família-escola que considere a diversidade de características inerentes a cada instituição.

Com o intuito de compreender a realidade da família e suas demandas em relação aos filhos que estão em idade escolar, este trabalho se propõe como uma pesquisa de revisão bibliográfica para mapear o campo do passado, do presente e verificar quais os possíveis novos rumos que as pesquisas vem traçando. A revisão bibliográfica, ou revisão da literatura, é a análise crítica, meticulosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento (TRENTINI e PAIM, 1999). Este estudo se adotou como estratégia metodológica, ou revisão de literatura, com vistas a chegar aos objetivos propostos. Para Nogueira (2004), a metodologia científica em Psicanálise confunde-se com a própria pesquisa, ou seja, a prática da psicanálise é uma pesquisa.

Pretende-se nesta primeira parte do trabalho, apresentar as etapas desenvolvidas. Na primeira parte da Introdução, será feita

---

considerações históricas e contextuais acerca do tema família, depois serão feitas considerações de autores psicanalíticos acerca da família e da criança e as primeiras relações, depois, serão abarcadas a relação da família com a escola e como a psicanálise pode trabalhar com as demandas da escola, seja dos professores, pais, diretores, funcionários e alunos. Este último tópico abordará, portanto, a Psicanálise Institucional.

### 1.1. A família e a criança: considerações psicanalíticas

A família é o primeiro ambiente em que a criança se depara ao nascer, Winnicott (1983) aponta a importância estruturante do ambiente suficientemente adequado para que o ser humano possa se desenvolver. O ser humano precisa necessariamente do outro, de ser cuidado por alguém, necessita da maternagem e da maternidade até para que possa nascer psiquicamente.

A literatura psicanalítica oferece grande leque em relação a esta questão. Marion Minerbo (2016) é uma autora que atua com a psicanálise de crianças e que trabalha em grande parte a questão da família. Em seu livro Diálogos sobre a Psicanálise (2016) ela aponta entre outras questões, o trauma e o manejo clínico da simbolização e a família neste processo. Fala que o aparelho psíquico tem uma “compulsão a simbolizar”, assim como o digestivo tem uma “compulsão a digerir”, algo da ordem do trauma precoce pode se repetir na situação analítica e pode começar a ser posto em palavras.

Segundo Luís Claudio, além da escuta das trilhas associativas verbais e da apreensão estética de uma forma, Klein introduz a escuta das identificações projetivas. Aqui entra em cena, pela primeira vez, a escuta da contratransferência. O que faz com que o analista perceba que esse tipo de escuta é a percepção de que, de alguma forma, ele “perdeu” a liberdade de ser ele mesmo. Nesse sentido, o analista foi convidado, com maior ou menor força, a se identificar com um objeto interno não integrado pelo eu do paciente.

Nesse sentido, Minerbo (2016) discorre sobre a simbolização da criança mas aponta que em adultos acontece da mesma forma, pois é necessário e importante que o analista esteja atendo à criança na criança e à criança no adulto.

Para os autores da Psicanálise, o bebê é intensamente afetado na construção de sua personalidade pela natureza dos laços maternos, diversos autores, como Melanie Klein e Donald Winnicott aprofundaram nestas questões. Sobre o comportamento social dos indivíduos, Klein (1971, p.1) escreve:

---

Ao considerar, do ponto de vista psicanalítico, o comportamento das pessoas no seu ambiente social, é necessário investigar como o indivíduo se desenvolve desde a infância até a maturidade. Um grupo – seja pequeno ou grande – consta de indivíduos num relacionamento recíproco; e, portanto, a compreensão da personalidade é o fundamento para compreender a vida social. Sabemos que logo ao nascer, a criança precisa de cuidados intensos e, de proteção e gratificação, devido à sua condição de desamparo mental e biológico, quase como um prolongamento do estado anterior, porém fora do útero.

Klein (1982), que nomeia este vínculo de "Relações de Objeto", aprofunda seus estudos e enfatiza sua importância para a construção da personalidade: as relações entre o bebê e sua mãe, construídas principalmente no primeiro ano de vida, período de extrema plasticidade do recém-nascido, acabam estabelecendo desde muito cedo o modelo básico de como ele se relacionará consigo mesmo e com os outros, durante a sua vida. Esse modelo básico o acompanhará sem grandes mudanças, na maioria dos casos, até a vida adulta, embora ele possa viver experiências que tragam enriquecimento e progresso pessoal. No princípio, a criança não tem noção da realidade exterior, o mundo é ela própria, envolvida com suas sensações e emoções. Quando as experiências de frustração e ansiedade vão sendo repetidamente aliviadas por alguém, elas permitem à criança ter noção de uma realidade externa, inicialmente representada pelo seio de sua mãe. Depois, ela vai progressivamente percebendo o outro de maneira parcial, primeiramente o seio, o cheiro, a voz, até finalmente formar a noção de uma pessoa total. Na relação de aleitamento, o bebê vai introjetando a disposição afetiva da mãe em relação a ele, e, assim, vai criando internamente uma representação mental daquele "objeto". A mãe vai fornecendo maior ou menor quantidade de libido (afeto, desejo, interesse, ansiedade, medo, rejeição) e este é um fator crucial no desenvolvimento do indivíduo.

Em uma família a interação afetiva é bastante operante (mesmo naquelas em que observamos aparente frieza e distanciamento), tendo importantes reflexos sobre o mundo interno de seus membros, principalmente no das crianças. Circunstâncias adversas dentro da família podem estabelecer em um ou mais dos seus membros desequilíbrios emocionais agudos e, dependendo da intensidade do estímulo, do tempo de duração da adversidade e as características pessoais do indivíduo, esses desequilíbrios podem vir a se tornar crônicos. Para uma criança pequena, que possui um aparelho psíquico ainda em desenvolvimento, circunstâncias persistentes de extrema frustração e estresse podem afetar mais marcadamente a constituição de sua personalidade.

Klein (1971) afirma que os vínculos, os conflitos e as redes de comunicação estão relacionados com os objetos internos que o indivíduo tem

---

de seu grupo familiar. O vínculo mau relaciona-se com experiências de frustração e o vínculo bom com experiências de gratificação.

Em Inibição, sintoma e angustia, Freud (1976) escreveu: "O que acontece é que a situação biológica da criança, como feto, é substituída para ela por uma relação de objeto psíquico com sua mãe" (p.162). E ainda: "Essa condição de extrema e prolongada dependência é determinante na formação da personalidade do ser humano" (p. 163).

Lisondo (2001) aponta o trabalho clínico com uma menina em que os pais entram na cena analítica no processo de avaliação diagnóstica e no impasse analítico em uma entrevista com a paciente. Os efeitos dessa entrevista no processo transferencial com a paciente e na família foram analisados, tais como o lugar dos pais na psicanálise de crianças e adolescentes, o porquê e quando os pais entram na sala, a postura analítica, como lidar etc. Aponta que quando os pais entram na cena analítica, entram em cena nos impasses analíticos: a) quando a interrupção do processo está em questão; b) quando a mudança de setting provoca uma crise que transborda as possibilidades de continuidade do processo – o setting tem uma dimensão real, uma dimensão metapsicológica e estas mudanças podem não ser terapêuticas e, sim, atuações do analista; c) quando se faz imprescindível encaminhar a outro profissional; d) quando o paciente está em risco de vida e os pais recusam a percepção da realidade mental; e) os pais podem atuar e pedir ao analista que interfira em outras áreas. É importante criar condições para pensar psicanaliticamente o sentido metapsicológico destes pedidos de socorro desesperados; f) quando os pais solicitam uma entrevista com o analista do filho – mesmo quando os pais estão em análise ou realizam um trabalho psicanalítico – por haver com o analista do filho uma peculiar relação transferencial. Eles fazem parte do campo analítico; g) ante significativos momentos de crise, pontos de inflexão na estrutura, fontes de dor, turbulência emocional, pânico na necessária re-significação histórica; h) outros momentos a serem investigados.

Silva e Reis (2017) pesquisaram que a compreensão da relação dos pais com a psicoterapia do filho desenvolveu-se consideravelmente desde o início da psicanálise com crianças, elevando a importância da participação ativa da família no tratamento, bem como da atenção do analista ou terapeuta diante de suas manifestações inconscientes que se fazem presentes nesse contexto. O presente trabalho consiste numa revisão narrativa da literatura psicanalítica sobre a presença dos pais na psicoterapia infantil, tendo como objetivo analisar a maneira pela qual autores que trabalham com a perspectiva psicanalítica na atualidade compreendem a participação dos pais no tratamento. Foram consultados inicialmente livros de autores considerados clássicos na psicanálise e um livro específico sobre o lugar dos pais na

---

psicanálise de crianças de autores mais contemporâneos. Em seguida foi realizada uma busca nas bases de dados eletrônicas SciELO (Scientific Electronic Library Online), PePsic (portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia) e LILACS (Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde), a respeito do assunto. Foram selecionados para a análise 19 artigos publicados em periódicos on line. Verificou-se que os textos abordaram especialmente a postura analista/psicoterapeuta e as relações estabelecidas com os pais da criança atendida, sendo enfatizada, principalmente, a necessidade de acolhimento das angústias parentais e da transferência dirigida ao analista, proporcionando aos pais um espaço de continência, reflexão e possibilidades de ressignificação da problemática da criança.

Scaglia, Barbieri e Gomes(2018) pesquisaram sobre Paternidade em Diferentes Configurações Familiares e o Desenvolvimento Emocional da Filha. Diante das alterações rápidas e constantes da sociedade contemporânea, observaram um processo de redefinição/indefinição do papel paterno. Nesse sentido, objetivou-se compreender como pais inseridos em diferentes configurações familiares experimentam a função paterna, associando suas vivências ao desenvolvimento do self de suas filhas. Participaram da pesquisa oito díades pais-filhas de diferentes arranjos familiares. Foi realizada entrevista semiestruturada individual mediada por cinco cartões do Teste de Apercepção Temática Infantil (CAT-A), empregado de forma compreensiva. A estratégia metodológica foi a das “Narrativas Psicanalíticas”. Os resultados apontaram que os pais demonstram, de modo singular, pouca clareza quanto aos limites e às possibilidades do exercício de suas funções e deficiências para proporcionar um ambiente suficientemente bom para as meninas, principalmente no que se refere ao oferecimento de holding. Assim, destaca-se a importância não do arranjo familiar ao qual a díade pertence, mas das posições que a criança e o pai ocupam na família.

Permeando a relação materna, em relação à questão do alimento, passa a ser visto não apenas como necessidade fisiológica, mas como via preferencial da criança expressar sua subjetividade e demonstrar seus conflitos internos e também familiares. Tal questão perpassa a simples análise a respeito das formas adequadas de criação de filhos e boas condutas maternas como influências no desenvolvimento infantil, na qual as mulheres tem sido culpabilizadas. Pôde-se verificar que as primeiras interações mãe-bebê são importantes indicadores do tipo de vínculo estabelecido e ajudam a compreender melhor as relações construídas entre mãe e criança e como essas relações bem ou mal sucedidas do ponto de vista Winnicottiano, interferem mutuamente. Um dos possíveis reflexos dessas interações está



---

relacionado com o significante que geralmente mantém a criança em conexão com a mãe, que é o processo de alimentação.

Em função das transformações sociais, culturais e familiares ocorridas, desde o século passado, o papel da figura paterna passou e está passando por mudanças significativas na nossa sociedade. O objetivo do presente artigo é trazer à luz algumas reflexões sobre o atual papel do pai, tanto para o filho, quanto para a família, bem como a sua grande importância na estruturação psíquica e no desenvolvimento social e cognitivo da criança.

Katz e Costa (1996) relaciona o sentimento de privação paterna com alguns problemas no desenvolvimento da criança, examina as consequências da privação paterna na sociedade atual e na família em particular enfatizando que a sociedade está no período moderno cuja principal característica é a inversão de papéis em que os pais buscam nos filhos identificações e os filhos muitas vezes não sabem em quem procurar em busca de sua identidade.

Os autores pontuam que dentre as funções paternas, estão: desempenhar o papel de “agente protetor” para a mulher nos últimos meses de gestação e durante o período de amamentação e ajudar o filho a separar-se da mãe. Como resultado do desempenho adequado destas funções, a criança, separada e individualizada, toma consciência do seu lugar na família e se orienta realisticamente para o futuro e o seu papel na sociedade. Este artigo aborda a família, suas transformações ao longo dos tempos, e a sua importância, na formação social de seus adolescentes, como primeira identidade social responsável pela proteção e socialização destes, abordando também o significado da adolescência como uma fase peculiar de desenvolvimento. Utilizou-se para tanto a pesquisa bibliográfica para investigar o papel que família exerce na formação social dos adolescentes. Conclui-se que é possível afirmar que é no seio da família e da comunidade que crianças e adolescentes constroem suas relações primárias que são definidas como primordiais para seu desenvolvimento.

O papel do pai na Sociedade tem se transformado, sobretudo, nas últimas décadas. De fato, a "condição" de Pai evoluiu e continua em franco processo de evolução, devido às transformações culturais, sociais e familiares, passando pela fase em que os filhos eram propriedades do pai (com as mães quase sem direitos), e pela fase em que o pai era apenas o suporte financeiro da família.

As transformações históricas e sociais, envolvendo as configurações familiares, principalmente com relação ao papel do pai, estão ocorrendo, desde o século passado, e não chegaram ao seu final.

---

A figura paterna tende a estar cada vez mais próxima de seus filhos. Hoje em dia, os pais estão mais participativos e compartilhando vários aspectos da vida de suas crianças, tanto do ponto de vista emocional, social, quanto cognitivo. Ainda, há muitos pais que não estão ocupando este lugar, seja por não desejarem ocupar ou por acreditarem que não podem. Por outro lado, há também muitas mães que não concedem este direito ao pai de seus filhos. A literatura aponta que a participação efetiva do pai na vida de um filho promove segurança, autoestima, independência e estabilidade emocional<sup>7</sup>.

Desta forma, caberá aos profissionais da educação e da saúde mental a difícil tarefa de orientação e de conscientização junto às famílias, principalmente às mães que se sentiram prejudicadas no relacionamento conjugal e que evitam a aproximação do pai com o filho, no sentido da real importância da função paterna no psiquismo infantil e do seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de seus filhos.

Parzewski (2007) aponta que a família constitui um grupo cuja estrutura se relaciona com a estrutura da personalidade do indivíduo. A criança precisa de um período de tempo no qual experiências estáveis nos relacionamentos podem ser utilizadas para o desenvolvimento da área intermediária, na qual fenômenos transacionais ou lúdicos possam se estabelecer para essa criança específica. Os membros da família desempenham papéis diferentes e as crianças vão se utilizando deles. A autora aponta que Winnicott enfatiza a importância do pai, do fator maturacional e o papel da mãe suficientemente boa e destaca não só o pai mas os ancestrais e a cultura a que estão inseridos, sendo na família que se constrói a cidadania.

Os trabalhos acima citados apontaram para compreender o que acontece nos primórdios da relação entre o bebê e a família, mais precisamente a mãe. Sabemos que o bebê é intensamente afetado na construção de sua personalidade pela natureza dos laços maternos, diversos autores, como Melanie Klein e Donald Winnicott aprofundaram nestas questões, sobre o comportamento social dos indivíduos. Após isso, foram apontadas pesquisas que trabalharam com a família na psicoterapia infantil, assunto que, apesar de recorrente na literatura, precisa ser investigado com afinco pelas futuras pesquisas devido às mudanças ocorridas na família, passou por adaptações de vários níveis, trazendo novos rumos sociais à família moderna, como foi possível visualizar acima.

## 1.2. Família e a escola da criança

Fernandes (2007), é uma autora portuguesa engajada no assunto; pontua que as crises do ensino são crises das sociedades. As crianças e os



---

jovens deixam de se assemelhar aos pais para se assemelharem à sua época e ao meio em que se encontram. Mudou a sociedade, mudou a família, mudaram os alunos. E a escola? O que se poderá dizer é que não é fácil conceber a escola sem a sua inserção na sociedade. E inserir a escola na sociedade é fazer com que ela se integre, em projeto, no projeto geral da sociedade. Essa integração faz-se mediante a permanente presença da sociedade no interior da escola. Esta dupla inserção põe em relevo a necessidade de uma formação para a cidadania. A formação para uma cidadania ativa implica o envolvimento da sociedade, através de todas as organizações e movimentos da sociedade civil, e não apenas das famílias. Somente deste modo, os alunos se poderão sentir motivados e empenhados numa ação coletiva que faça sair a sociedade da situação de geral apatia em que se encontra. Mas o empenhamento numa ação coletiva não será possível sem um projeto de sociedade, que a envolva na sua totalidade. Este parece ser o grande desafio hoje colocado à sociedade portuguesa, segundo esta autora.

Polonia e Dessen (2005) apontam que quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas e enfatizam a necessidade de uma integração mais efetiva entre a família e a escola, através de um olhar sistêmico, respeitando as peculiaridades de cada segmento, e da implementação de pesquisas que levem em conta as inter-relações entre os dois contextos.

Ferrarotto e Malvasi (2016) pesquisaram a relação família-escola enquanto alvo das atuais políticas públicas educacionais, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica da área. Analisaram tanto o Plano Nacional de Educação quanto o Compromisso Todos pela Educação; percebeu-se que é atribuído às famílias, apenas, a função de acompanhar os eventos escolares e as tarefas de casa. A concepção de qualidade educacional vincula-se, restritamente, aos resultados das avaliações externas; e os pais são chamados a participar, inclusive esperando deles a cobrança de melhorias em relação às escolas sem a necessária análise das condições e da realidade institucional. Sabe-se que o discurso de aproximação entre família e escola é defendido pelos educadores, no entanto, deve-se reconhecer que tal discurso foi ressignificado pelas políticas públicas educacionais em curso e se distancia da cumplicidade entre família-escola ancorada na confiança e na partilha solidária de funções com pactos estabelecidos para bem da comunidade escolar. Ao colocar família e escola em relação conflituosa, de culpabilização, instaura-se a lógica mercadológica. As autoras consideram necessária aproximação e abertura ao diálogo entre a instituição família e a instituição escola. As famílias precisam ter voz na escola e, a partir de sua realidade, contribuir na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma forma emancipatória, na contramão da atual busca frenética por índices que

---

conduzem ao rompimento da relação harmoniosa entre professores e pais, em uma “lógica carrega consigo ideais mercadológicos e meritocráticos”. O protagonismo deve estar nas mãos da escola e sua comunidade, com relações ancoradas na horizontalidade e no conhecimento profundo da realidade local. A cumplicidade família-escola, para além de presença em eventos escolares e acompanhamentos das tarefas, significa, ainda, um pacto com propósitos emancipadores de uma sociedade menos desigual, mais solidária e humana.

Ferrarotto, Malvasi e Almeida (2017) analisaram a visão expressa nas falas das famílias, sobre a escola de seus filhos. Analisaram-se as respostas abertas de questionários respondidos em quatro escolas municipais de Campinas-SP, eleitas pelo critério de contraste: maior e menor nível socioeconômico. Na análise foram considerados os temas Qualidade do Ensino; Relacionamento escola-comunidade; Organização escolar; Razões da apreciação da escola; Atividades extracurriculares; Segurança. Percebeu-se uma visão diferencial da escola relacionada à classe social e que ouvir as famílias permitiu conhecer o lugar ocupado pela escola em suas vidas, elucidando aspectos nem sempre claros aos profissionais que, se considerados, podem contribuir com a trajetória escolar dos estudantes. Pôde-se notar que quando chamadas à fala, as famílias têm muito a dizer e que dar voz a elas permite uma melhor compreensão da população, seus anseios, dúvidas, reivindicações e proposições, abrindo a possibilidade de o Projeto Político-Pedagógico da escola ser realmente construído por seus diversos segmentos, inclusive as famílias que há tanto tempo são silenciadas neste processo. Essa posição de diálogo exige que os profissionais da escola se abram para uma outra lógica, na qual as famílias são chamadas para fazer parte dos tempos e espaços de reflexão e decisão, em um sentido de construção plural da história da escola.

Andrada (2003) refletindo acerca do papel do psicólogo escolar, apresentou uma intervenção sistêmica em uma das escolas do município de São José, Santa Catarina. Partindo da teoria sistêmica e da psicologia histórico-cultural, considerou-se a necessidade de ampliar a visão de “indivíduo dotado de problemas” para o entendimento dos sistemas diretos no qual o aluno vive: família e escola. Assim, famílias, professores e alunos participaram de alguns encontros com a psicóloga a fim de criar outros significados para a dificuldade apresentada na escola. O objetivo das intervenções foi circular a responsabilidade do “problema” entre os membros que participaram dos encontros. O artigo possibilita aos especialistas em educação novas maneiras de intervir nas escolas sem estigmatizar ou rotular o aluno. A autora problematiza, qual o significado dos termos “aluno com problema” ou “dificuldade de aprendizagem?”. São várias as possíveis respostas, várias as possíveis construções de significado acerca dos termos, sem que uma seja a mais verdadeira que outra. Assim, não podemos previamente acreditar que

---

alunos são problemas ou que famílias são desajustadas, ou que professores são autoritários.

A autora aponta como o trabalho do psicólogo na escola é de fundamental importância, desde que este abra espaço para discussões, para orientações colaborativas, sem fazer uso de somente uma teoria para explicar todo e qualquer fenômeno, enquadrando nela as dificuldades que possam surgir nas relações escolares, esta autora compactua com outros citados como Ferrarotto, Almeida e Malavasi (2017) e Andrada (2003).

### 1.3. Justificativa

A importância da busca de um entendimento aprofundado acerca das influências que a família exerce na criança de uma maneira geral, tem sido alvo de vários autores que buscam compreender o humano de maneira integral, já que a família é o primeiro meio em que o Homem vivencia suas primeiras experiências. Autores de diversas áreas buscam esta compreensão (Winnicott, 1983, Polonia e Dessen, 2005; Wagner e Saraiva 2011; Ferrarotto, Malavasi (2016), Roudinesco (2003), Minerbo (2016).

Perez (2007) pontua a necessidade da escola adquirir meios de estabelecer comunicação mais eficiente com as famílias, buscando, de forma coletiva, encontrar estratégias adequadas para enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas em uma relação família-escola que considere a diversidade de características inerentes a cada instituição. Com o objetivo de contribuir para a literatura, visto que as famílias contemporâneas se alteraram em diversos sentidos de maneira intensa e significativamente.

Com o intuito de compreender a realidade da família e suas demandas em relação aos filhos que estão em idade escolar, este trabalho se propõe como uma pesquisa de revisão bibliográfica para mapear o campo do passado, do presente e verificar quais os possíveis novos rumos que as pesquisas vem traçando.

## 2. METODOLOGIA

A revisão bibliográfica, ou revisão da literatura, é a análise crítica, metódica e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento (TRENTINI e PAIM, 1999).

Demo (2000) complementa dizendo que a ideia da pesquisa é a de induzir o contato pessoal do pesquisador com as teorias, levando à interpretação própria.

---

Este estudo se adotou como estratégia metodológica, ou revisão de literatura, com vistas a chegar aos objetivos propostos.

Para Nogueira (2004), a metodologia científica em Psicanálise confunde-se com a própria pesquisa, ou seja, a psicanálise é uma pesquisa. Em sua Tese de Livre Docência de 1997, o autor, defendendo a ideia de que a Psicanálise é uma experiência original e que, a partir de Lacan, pôde-se formalizar, com bastante segurança, a novidade dessa ciência. Na obra de Freud encontra-se a primeira formalização da pesquisa psicanalítica. As cinco psicanálises que Freud apresentou (FREUD, 1910/1976), os cinco casos clínicos que relatou em suas obras completas, pode-se entender como sendo a transmissão da pesquisa, isto é, a transmissão daquilo que é Psicanálise.

### **3. DISCUSSÃO**

O trabalho teve por objetivo verificar na literatura trabalhos que busquem compreender a realidade da família e suas demandas em relação aos filhos que estão em idade escolar, além disso, buscou compreender este tema sob o ponto de vista da pós modernidade vigente.

Nos primeiros itens foi possível compreender de forma contextualizada os aspectos primordiais e históricos sobre a origem do termo família bem como as ramificações do uso do termo, bem como a visão psicanalítica do mesmo.

Em relação à contemporaneidade, foi possível verificar que o atualmente o papel paterno quando não exercido na primeira infância, como coloca Katz e Costa (1996), pode reverberar no papel social do indivíduo, até mesmo na cidadania da pessoa.

Ou seja, hoje muitos pais buscam se identificar com seus filhos, projetando seus aspectos, ou seja, ocorre hoje, muitas vezes, a inversão de papéis, na qual a criança não tem em quem se basear para “buscar” sua identidade, dessa maneira foi possível compreender que as famílias contemporâneas se alteraram em diversos sentidos de maneira intensa e significativa.

Katz e Costa (1996) relaciona o sentimento de privação paterna com alguns problemas no desenvolvimento da criança, examina as consequências da privação paterna na sociedade atual e na família em particular enfatizando que a sociedade está no período moderno cuja principal característica é a inversão de papéis em que os pais buscam nos filhos identificações e os filhos muitas vezes não sabem em quem procurar em busca de sua identidade.

---

Desta forma, este trabalho também se propôs também em mapear o campo do passado, do presente e verificar os possíveis novos rumos que as pesquisas vem traçando.

Assim como os autores acima citados, Parzewski (2007) aponta que a família constitui um grupo cuja estrutura se relaciona com a estrutura da personalidade do indivíduo. Os membros da família desempenham papéis diferentes e as crianças vão se utilizando deles. A autora aponta que Winnicott enfatiza a importância do pai, do fator maturacional e o papel da mãe suficientemente boa e destaca não só o pai mas os ancestrais e a cultura a que estão inseridos, sendo na família que se constrói a cidadania.

O papel do pai na Sociedade tem se transformado, sobretudo, nas últimas décadas. De fato, a "condição" de Pai evoluiu e continua em franco processo de evolução, devido às transformações culturais, sociais e familiares, passando pela fase em que os filhos eram propriedades do pai (com as mães quase sem direitos), e pela fase em que o pai era apenas o suporte financeiro da família.

As transformações históricas e sociais, envolvendo as configurações familiares, principalmente com relação ao papel do pai, estão ocorrendo, desde o século passado, e não chegaram ao seu final. Os trabalhos apontaram para compreender o que acontece nos primórdios da relação entre o bebê e a família.

Foram apontadas pesquisas que trabalharam com a família na psicoterapia infantil, assunto que, apesar de recorrente na literatura, precisa ser investigado com afinco pelas futuras pesquisas devido às mudanças ocorridas na família, passou por adaptações de vários níveis, trazendo novos rumos sociais à família moderna, como foi possível visualizar acima.

As pesquisas também ampliaram a discussão acerca da problemática da relação entre a família e a escola. O papel do psicólogo escolar com um olhar psicanalítico deve ser para além dos estigmas e preconceitos tanto dos professores, pais e crianças, o viés do psicólogo deve ser o de viabilizar todas as relações através de estratégias de encontro entre as Instituições. O aspecto apontado pelas pesquisas foi de um olhar sistêmico em que o papel do psicólogo deve ser o de contribuir para que as potencialidades das pessoas, neste contexto, possam ser potencializadas. Dessa forma, a clínica se amplia para a Instituição escola e o olhar psicanalítico pode contribuir para que as relações sejam viabilizadas através da parceria e não do julgamento, como foi verificado nas pesquisas.

Dessa maneira, as pesquisas apontaram caminhos, novas maneiras contemporâneas possíveis para que haja maior parceria entre a família e a escola, onde conseqüentemente a criança possa vivenciar em

---

ambientes onde haja relações mais saudáveis em que a criança possa aprender de maneira mais efetiva.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve intenção de compreender a realidade da família e suas demandas em relação aos filhos que estão em idade escolar, para tanto, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica para mapear o campo do passado, do presente e verificar quais os possíveis novos rumos que as pesquisas vêm traçando. Pode-se compreender os aspectos primordiais e históricos sobre a realidade da família e suas demandas em relação aos filhos que estão em idade escolar.

A pesquisa elucidou as pesquisas ao longo do caracterizou o papel materno e paterno que engendra a realidade da criança e do futuro adulto. Concluiu-se que é possível afirmar que é no seio da família e da comunidade que crianças e adolescentes constroem suas relações primárias que são definidas como primordiais para seu desenvolvimento. Os trabalhos reiteraram que o bebê é intensamente afetado na construção de sua personalidade pela natureza dos laços maternos, diversos autores, como Melanie Klein e Donald Winnicott.

Após isso, foram apontadas pesquisas que trabalharam com a família na psicoterapia infantil, assunto que, apesar de recorrente na literatura, precisa ser investigado com afinco pelas futuras pesquisas devido às mudanças ocorridas na família, passou por adaptações de vários níveis, trazendo novos rumos sociais à família moderna, como foi possível visualizar acima.

As pesquisas apontaram uma discussão acerca da problemática da relação entre a família e a escola e o papel de ambas Instituições, que não se encontra bem delimitado, o que dificulta o relacionamento entre as Instituições; a pesquisa, em seu papel social, aponta para que reflexões e novas perguntas sejam engajadas, sempre a partir do contexto em que as famílias pertencem. A partir destas questões, foi tratado como o papel do psicólogo escolar com um viés psicanalítico deve auxiliar e viabilizar todas as relações. Dessa forma, a clínica se amplia para a Instituição escola e o olhar psicanalítico pode e deve contribuir para que as relações vigorem e conseqüentemente o psicólogo deve contribuir para a evolução da educação.

#### **REFERÊNCIAS**



---

ALMEIDA. L. C; FERRAROTTO, L; MALAVASI, M. M. S. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? *Educ. Real.* vol.42 no.2 Porto Alegre abr./jun. 2017

CORREA. Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes. *Os porquês da criança na psicologia genética de Piaget e na psicanálise e a dificuldade de aprendizagem.* Rio de Janeiro: Ágora. 2015

DANTAS, Cícera Maia; FARIAS, Álvaro Luis Pessoa. *A família numa visão psicanalítica.* v. 5, n. 1. 2005.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo.* 7. Ed. São Paulo: Cortez,. 2000

ROUDINESCO.E. *A família em desordem.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

FERRAROTTO. L; MALAVASI. M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. *Educação: Teoria e Prática.* Rio Claro/ Vol. 26, n.52/ p. 232-246/ Mai-Ago. 2016.

KATZ, G. O Adolescente e a família pós-moderna. *Revista Brasileira de Psicanálise,* São Paulo v.30, p.329-340.1996

KIMIE, SCAGLIA e BARBIERI. *Paternidade em Diferentes Configurações Familiares e o Desenvolvimento Emocional da Filha.* Psico-USF, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 267-278, 267 Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. 2018. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230207> acesso em jul 2015.

KLEIN, M. *O sentimento de solidão.* Rio de janeiro: Editora Imago. 1971

KUPFER, M. *A contribuição da psicanálise aos estudos sobre família e educação.* Psicologia USP, 3(1-2), 77-82. 1992.

LISONDO (2001). O lugar dos pais na análise de crianças e adolescentes: uma menina-rainha em um trono-trincheira-prisão mental. *Psychê,* vol. V, núm. 8. pp. 95-115. 2018.

MINERBO. *Diálogos sobre a clínica psicanalítica.* São Paulo: Blucher. 2016

NOGUEIRA, Luiz Carlos. *A pesquisa em psicanálise.* Instituto de Psicologia – USP Psicologia USP,15(1/2), 83-106. 2004.

---

PARZEWSKI, Célia C.F. A importância da relação mãe-pai-bebê na construção psíquica do sujeito. In: JOSÉ FILHO M. (Org.). *Família: conjuntura, organização e desenvolvimento*. Franca: Ed. UNESP- FHDSS, 2007.

PEREIRA, M. *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga. 2008.

PICANÇO. *A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino aprendizagem*. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa 2012.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. Martins Fontes, 1998

SILVA, Julia Montazzoli e REIS, Maria Elizabeth Barreto Tavares dos. Psicoterapia psicanalítica infantil: o lugar dos pais. *Temas psicol.*[online]. vol.25, n.1, pp. 235-250. 2017 <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2017000100015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100015) > acesso em abr 2016.

WINNICOTT, D. *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1979.

TRENTINI; PAIM. *Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente assistencial*. Florianópolis: Editora da UFSC. 1999



---

## **ALIENAÇÃO PARENTAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DOS ENVOLVIDOS**

CAETANO, Liandra Aparecida Orlando

TRISTÃO, Laura Aparecida

BOLZANI, Berenice

### **1. INTRODUÇÃO**

Nos dias atuais estudos são realizados com o intuito de entender a relação dos pais com os filhos após o processo de divórcio, relação essa que é influenciada por aspectos pessoais e do contexto em que estão inseridos e das relações que os mesmos se envolvem como por exemplo, a qualidade do relacionamento do pai e da mãe (OLIVEIRA; CREPALDI, 2018). Entende-se com isso que quando se existem conflitos entre os pais, ocorre distanciamento no apoio e contato com o filho (OLIVEIRA; CREPALDI, 2018).

Esse alto conflito, tanto no processo de divórcio quanto no de guarda, em alguns casos pode vir a demonstrar atos de Alienação Parental que é considerada uma violência emocional vinda de um dos genitores, onde se é visto como alienador para com os filhos (SOMA; CASTRO; WILLIAMS; TANNÚS, 2016).

No Brasil existe uma lei que dispõe sobre o termo Alienação Parental, que foi promulgada em 26 de agosto de 2010 (Lei nº 12.318), onde é caracterizado como tal atos que interfiram de forma negativa na manutenção e estabelecimento de vínculos entre a criança e um dos genitores. A síndrome corrompe os direitos dos filhos, pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), deve-se proporcionar uma proteção à saúde, a fim de oferecer um desenvolvimento harmonioso para as crianças e adolescentes (Lei Nº 8.069, 1990). E os pais que promovem essa alienação prejudicam a saúde psíquica dos filhos. Além disso, os direitos humanos informam que ninguém deverá sofrer ataques a sua reputação, sendo algo que o genitor alienador faz continuamente sobre o outro genitor alienado. (ONU, 1948)

Considerando a escassez de estudos brasileiros recentes sobre a temática, viu-se como importante, realizar uma pesquisa que visa apresentar o conteúdo dos estudos elaborados. Como foi declarado na Lei nº 12.318, esse ato prejudica tanto as crianças de forma moral quanto ao genitor alienado por ocasionar o descumprimento da autoridade parental. Sendo assim, considera-se como questão norteadora para essa busca compreender se além de

---

prejudicar as crianças e adolescentes que são as principais vítimas, pode comprometer o genitor que está sendo alienado, por isso o objetivo dessa pesquisa foi entender o que a literatura relata sobre como se desenvolve e quais as repercussões da Alienação Parental.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1. Como ocorre a Alienação parental

Comumente, associa-se que casais que possuem mágoas, ressentimentos diante ou em função da separação/divórcio, possuem uma tendência maior a envolver os filhos na problemática. Desta forma, segundo Lopes e Zdonadi (2016), a Alienação Parental (AP) se caracteriza pela aversão a um dos genitores, mediante manipulação do outro genitor, o que pode ser permeado pelo ódio e falsas acusações. Soma et al. (2016) esclarecem que a AP, pode ser entendida como a constante difamação de um dos genitores, com o intuito de promover o afastamento e sentimentos hostis na criança alienada, estimulando assim a Síndrome da Alienação Parental.

Segundo Gardner (2002), psiquiatra americano, a Síndrome da Alienação Parental (SAP) é um distúrbio que acometeria crianças e adolescentes em meio a uma disputa pela sua guarda entre os seus pais. Apesar de ser frequente na maioria das famílias, a síndrome ainda é pouco conhecida e estudada. Descreve-se a SAP, segundo Gardner (2002), como:

A Síndrome de Alienação Parental (SAP) é um distúrbio da infância que aparece quase exclusivamente no contexto de disputas de custódia de crianças. Sua manifestação preliminar é a campanha denegatória contra um dos genitores, uma campanha feita pela própria criança e que não tenha nenhuma justificção. Resulta da combinação das instruções de um genitor (o que faz a “lavagem cerebral, programação, doutrinação”) e contribuições da própria criança para caluniar o genitor-alvo (...) (GARDNER, 2002, p. 2).

Portanto, a SAP refere-se a uma dominação da conduta do filho para que tenha desprezo e negue o outro genitor, necessitando, então, de um olhar cada vez mais intenso da sociedade sobre esse ato, pois poderá gerar sofrimentos psíquicos e emocionais nas vítimas (filhos e genitores alienados) (GARDNER, 2002, p. 2).

Pensando que teóricos como Freud consideram que tanto a presença paterna quanto a materna é importante para o desenvolvimento saudável das crianças, em suas fases de desenvolvimento (FREUD, 1926, apud PAPALIA e FELDMAN, 2013), entende-se que a AP é prejudicial ao desenvolvimento. Freud coloca ênfase da necessidade dessa relação saudável durante e após o complexo de Édipo que se coincide com a fase fálica, pois a

---

criança desenvolve apegos ao genitor do sexo contrário ao seu, entrando em rivalidade com o genitor do mesmo sexo. Em seguida, na fase de latência, a criança identifica-se com o genitor do mesmo sexo, etapa essa de desenvolvimento de realizações externas ao mundo interior do indivíduo. Levando em consideração essa teoria, quando o filho, em uma situação de Alienação Parental, é afastado de um dos pais prejudica seu desenvolvimento psicossocial, ou seja, sua personalidade. (PAPALIA e FELDMAN, 2013).

Além disso, a Psicanálise explica o poder da mãe pelo filho com a teoria de Lacan que mostra que a criança age para suprir os desejos e necessidades que a mãe possui. E quando não existe na família o papel do pai, ela utiliza a criança como objeto de gozo para satisfazer suas necessidades. Por isso, pode ocorrer de um filho voltar-se contra o genitor alienado (pai), pois é da natureza humana, que um bebê negue o gozo para si mesmo para se voltar para o gozo materno. (LAZNIK, 2013).

No Brasil a repercussão dos casos e teorias que foram sendo estudadas, gerou a elaboração da Lei nº 12.318/2010 que comprova a realidade da alienação na sociedade contemporânea. A lei enfatiza a alienação parental como sendo qualquer interferência que ocorra com a criança que a faça odiar ou desfazer vínculos com o outro genitor, seja por um dos pais ou por qualquer pessoa que as tenham sob sua autoridade. A lei ainda propõe que ao encontrar evidências de uma possível SAP, é preciso que apresente uma avaliação psicológica em até três meses (SOUSA; BRITO, 2011).

Art. 5º: Havendo indício da prática de ato de alienação parental, em ação autônoma ou incidental, o juiz, se necessário, determinará perícia psicológica ou biopsicossocial. (BRASIL, 2010)

Além disso, apresenta punições em caso de comprovação da alienação, como multa, substituição de guarda, guarda compartilhada ou, em casos extremos, a suspensão da autoridade parental:

Art. 6º: Caracterizados atos típicos de alienação parental ou qualquer conduta que dificulte a convivência de criança ou adolescente com genitor, em ação autônoma ou incidental, o juiz poderá, cumulativamente ou não, sem prejuízo da decorrente responsabilidade civil ou criminal e da ampla utilização de instrumentos processuais aptos a inibir ou atenuar seus efeitos, segundo a gravidade do caso:

- I - declarar a ocorrência de alienação parental e advertir o alienador;
- II - ampliar o regime de convivência familiar em favor do genitor alienado;
- III - estipular multa ao alienador;
- IV - determinar acompanhamento psicológico e/ou biopsicossocial;
- V - determinar a alteração da guarda para guarda compartilhada ou sua inversão;
- VI - determinar a fixação cautelar do domicílio da criança ou adolescente;
- VII - declarar a suspensão da autoridade parental.

## **2. EFEITOS DA SAP NA CRIANÇA**

Os primeiros anos de vida de uma criança e o contato com a sua família, sendo normalmente o primeiro grupo social em que o indivíduo é inserido, é muito importante para a sua socialização e para que, no futuro, consiga entender os afetos e os princípios que orientarão a sua vida. Portanto, uma convivência saudável com os pais, ou responsáveis, poderá refletir em conexões harmoniosas no futuro (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Destaca-se ainda que, a qualidade das relações estabelecidas no início da vida influencia diretamente sob a formação da personalidade do indivíduo, considerando que está se constitui a partir das interações e experiências vivenciadas pelo ser. Portanto, compreende-se que, quando privada de cuidados ou contatos familiares, a criança pode vir a ter comprometimentos a nível social, afetivo e emocional. (LOPES; ZANDONADI, 2016).

Quando ocorre a alienação parental, a criança passa a ter ódio e desprezo pelo genitor alienado, se aproximando do alienador como sendo seu protetor, tendo uma compreensão errada de toda a situação. Vivenciando assim, a ambivalência de sentimentos que levam a destruição dos vínculos, o que segundo Silva e Boldo (2018) pode ser considerado como uma “lavagem cerebral”.

De acordo com Nuske e Grigorieff (2015) o filho passa então, a ser um objeto para destruir a vida do outro com quem o alienador conviveu, talvez até de modo inconsciente, não percebendo os danos causados por separá-lo de alguém que ele ama e que é fundamental para a construção de sua personalidade. Além disso, tira o direito da criança ou adolescente de conviver com o outro genitor, esse sendo um direito humano fundamental.

## **3. EFEITOS NO GENITOR ALIENADO**

O genitor alienado é com certeza uma vítima, assim como a criança, visto que, muitas vezes pode haver consequências profundas, como a perda de anos de convivência e o rompimento do vínculo afetivo, sendo privados de uma relação saudável (SILVA; BOLDO, 2018).

Um dos casos mais comuns é quando o alienador, por desejo de punir o outro pela separação, faz a criança acreditar que houve abuso sexual e outras formas de violência para poder então ocasionar separação com os filhos, implementando assim falsas memórias, comprometendo inclusive a integridade social do acusado (SILVA; BOLDO, 2018).

A notícia de um possível abuso sexual torna o papel do psiquiatra e do psicólogo fundamental no processo de verificação da autenticidade da denúncia, tratando-se de uma situação delicada, pois se verdadeira, existe a necessidade jurídica imperiosa de impedir o contato da criança com o abusador. Se falsa, as consequências sofridas pela criança e pelo genitor alienado são críticas, ainda mais se a justiça acatar como verídica uma falsa denúncia de abuso sexual. (SILVA; BOLDO, 2018, p.215)

Sem saber como amenizar esse conflito com o genitor alienador e provavelmente com a criança, o pai alienado vivencia um sofrimento imenso ao buscar meios de resgate do vínculo afetivo, confiança, convívio e educação de seus filhos. (DUARTE, 2016). “Observam-se muitos genitores alienados demonstrando intensos sentimentos de frustração, incapacidade e impotência frente ao genitor (a) alienador (a) [...] o que provoca sentimentos de desespero, tristeza, depressão, revolta...” (DUARTE, 2016, p. 52)

Esses efeitos ferem até mesmo o Código Civil, em seu artigo nº 1.632, diz que mesmo com o divórcio a relação entre pais e filhos não deve ser alterada, muito menos inexistentes, sendo esse então um direito fundamental. (LEI 10.406,2002)

Torna-se válido destacar, como mencionado por Rodrigues e Jager (2016), que, existem poucos estudos voltados à compreensão e amparo do genitor alienado, o que reduz possibilidades de intervenção a nível emocional e psíquico, estimulado por meio de um trabalho de aproximação e vínculo.

Isso revela a importância de se pensar estratégias interventivas em Psicologia que possibilitem a reestruturação dos vínculos adoecidos e a retomada de relações afetivas capazes de potencializar o desenvolvimento familiar e padrões de apego saudáveis entre pais e filhos. (RODRIGUES E JAGER, 2016, p.8),

### **3. METODOLOGIA**

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com leituras reflexivas e críticas sobre o tema tratado, buscando entender os diferentes enfoques existentes, e sintetizá-los. Para isso, utilizou-se periódicos como Scielo e PePSIC, além de livros e arquivos da biblioteca da Universidade de Franca. Por fim, foi realizada uma análise do documentário “A morte inventada” dirigido por Alan Minas.

Segundo Tuzzo e Braga (2016, p. 148) “É na pesquisa bibliográfica que a estruturação das ideias e dos conceitos já publicados serão reafirmados, ampliados, reconstruídos com as descobertas das pesquisas de

---

campo”. Portanto, é necessário que o pesquisador busque o material já publicado sobre o assunto em bibliotecas, editoras, internet, periódicos etc.

Sobre o tema tratado nessa pesquisa foram encontradas leis, livros e artigos que traziam reflexões sobre como ocorre e quem é afetado pela Alienação Parental, portanto, foram selecionadas aquelas produções que detalham os efeitos desta situação, como por exemplo, Richard Gardner que foi um dos pioneiros em sistematizar a teoria sobre alienação Parental.

Em seguida foi realizada uma análise documental onde um áudio visual. Tal atividade consiste em analisar esse conteúdo para representá-lo, seguindo um processo que vai de leitura técnica e identificação de conceitos até seleção, condensação documental, e representação documental (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

O documentário “A morte inventada” (2009) descreve situações onde ocorreram a Alienação Parental, por meio de depoimentos dos genitores alienados e de seus filhos. Fez-se então uma comparação das falas dos depoentes que participam do vídeo (pais, filhos e profissionais da área) com a teoria encontrada em livros, artigos e Leis. Ou seja, o documentário foi analisado e representado juntamente à teoria.

#### **4. RESULTADOS E ANÁLISE**

Pela pesquisa bibliográfica foram encontrados artigos, livros e Leis brasileiras que relatam o assunto que foi abordado na pesquisa. Dentre esses, todos confirmam a hipótese inicial que foi estabelecida, após a busca teórica em livros e artigos, de que a Alienação Parental afeta a todos que se encontram envolvidos neste ciclo. O documentário, por sua vez, confirma a teoria encontrada nas produções científicas que foram utilizadas. Assim como com a análise documental, verificou-se como ocorre à alienação parental e suas consequências não apenas nos filhos, como também no genitor alienado.

O documentário traz depoimentos de profissionais como psicólogos e advogados, bem como daqueles que sofreram com essa alienação, que conduzem a um entendimento desse conceito como uma forma de vingança de um genitor em relação ao outro, o que culmina no distanciamento do pai/mãe alienado de seus filhos. Levando em consideração o que Richard Gardner (2002) definiu a síndrome da Alienação Parental, pode vir a se tornar distúrbio que acometeria crianças e adolescentes em meio de uma disputa pela guarda entre os pais.

Tal acontecimento causa um dano afetivo na criança e interfere na sua formação psicológica, desde transtornos de imagem e identidade a dificuldades de adaptação ao seu meio social, fomentando a culpabilização e o



---

isolamento, como mencionado por Lopes e Zandonadi (2016). Torna-se pertinente destacar alguns depoimentos que corroboram com os autores citados:

“[...] , eu sentia uma angustia muito grande dessa figura, desse mito, que eu não podia saber que eu não podia ver, que eu nem podia falar o nome que era meu pai. E eu queria ter uma foto, eu procurei várias vezes [...]” (Documentário – 04’21”).

“Só se falava mal dele a ponto de não saber nem o nome, eu não sabia nem o nome do meu pai. A gente não tinha fotos, a gente não tinha nada. O que contavam para a gente é que ele era um bandido, ele tinha traído a minha mãe, batido nela, tentado matar” (Documentário -03’54”).

“[...] era como se eu tivesse saído com ele, e estivesse curtindo com ele, era como se estivesse traindo minha mãe, então estar com o meu pai era como uma obrigação [...] se eu chegasse feliz em casa era uma coisa difícil de falar para minha mãe, eu lembro de já chegar assim com a cara fechada, achando que tinha sido um saco o dia, já falava para a minha mãe que ai que saco estar com o meu pai sabe, no fundo nem era isso sabe, mas parecia que eu tinha que ter certa cumplicidade com minha mãe ” (Documentário – 11’29”).

Dessa forma, o filho passa a ser usado como objeto para destruir a vida do outro com quem o alienador conviveu. Além disso, pode haver injustiça quando o pai é acusado por cometer abusos físicos, sexuais ou morais, e não consegue meios de desmentir a acusação, posto que, os próprios filhos afirmam, a pedido da mãe, que a violência ocorreu. Em casos de falsa acusação, o genitor pode iniciar uma ação penal contra o alienador por crime de calúnia (art. 138 do Código Penal). No documentário observou-se essa possibilidade quando um dos entrevistados mencionou:

"Eu me sentia muito agredido, muito humilhado, por ela, pela justiça, pela família dela” (Documentário – 04’13”).

É importante ter em mente que a alienação, não ocorre só em relação da mãe para com o pai, mas do pai para com a mãe também. Como no relato abaixo:

“Eu ficava a semana, eu tinha a guarda, eu ficava a semana com ele, mas todos os finais de semana ele ficava com o pai. Férias, pegava na porta da escola, no dia em que acabava a aula, ele pegava o filho e só me devolvia no dia em que ia começar as aulas. Se era quinze dias de férias, era os quinze dias com ele, se era um mês de férias era um mês de férias com ele. ” (Documentário – 41’48”).

Como forma de solucionar o conflito, as leis atuais indicam que se realize o procedimento de mediação com as partes envolvidas, antes de se estabelecer um processo judicial. A mediação judicial é um procedimento que oferece a oportunidade e o espaço adequados para solucionar questões relativas a conflitos familiares, pois os envolvidos poderão expor seu

---

pensamento, num ambiente que promova o diálogo produtivo sobre suas necessidades e de seus filhos (DUARTE, 2016).

Essa técnica possibilita, muitas vezes, demonstrar nas relações humanas um conflito aparente que prende as partes em debates infrutíferos por longo tempo. Com a reaproximação e a descoberta de real foco do conflito, os mediados conscientes da causa real, podem construir racionalmente, uma solução de forma mais pacífica, na qual ambos saem ganhando. (DUARTE, 2016, p.34-35)

Pela pesquisa percebeu-se, na teoria e na realidade dos entrevistados para o documentário, como a Alienação Parental repercute na vida das vítimas, sendo sempre de forma negativa, trazendo prejuízos psíquicos, emocionais e morais:

No documentário assim como na literatura, encontra-se falas onde um dos genitores acusou o outro de abuso sexual contra o filho. Como : “Quando uma criança está envolvida em uma acusação de abuso sexual, sendo verdadeira ou falsa [...]. (Documentário – 52’10”) ”.

"[...] a coisa que eu mais tenho medo na vida é que [...] ter um filho e um dia se eu vier me separar fazer a mesma coisa [...] uso meu filho contra meu marido isso é o maior pânico da vida. (Documentário) ”.

"[...] tanto para mim (pai) quanto para eles (filhos) aquela marca ruim daquele momento sempre acaba [...] ou descamba para a tristeza, raiva ou ressentimento [...] (Documentário) ”.

"[...] mas eu lembro também que essa mãe maravilhosa falava muito mal do meu pai, então eu cresci com esse ódio do meu pai, então quando eu comecei a ter consciência olhando para trás agora eu vejo que ela atrapalhou muito nessa relação com meu pai [...] (Documentário)”.

Foram encontrados resultados que comprovam a hipótese inicial de que não só os filhos sofrem com a Alienação Parental, mas também o genitor alienado, o que pode culminar no afastamento entre ambos. Portanto, é possível compreender a necessidade de se realizar mais pesquisas sobre o tema, como forma de orientar e auxiliar pais e responsáveis sobre as consequências da Alienação Parental para a evolução e instalação da Síndrome de Alienação Parental em seus filhos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que os efeitos da alienação parental nos envolvidos é pouco investigado na literatura consultada, porém o documentário é importante para ilustrar as consequências na vida dos genitores e filhos alienados, trazendo prejuízos nos vínculos entre ambos, além de memórias negativas na vida adulta. Percebe-se que esse estudo contribuiu para que fosse possível



---

disseminar informações sobre o problema enfrentado nas famílias após divórcios, porém acredita-se que um estudo aprofundado sobre pesquisas nessa temática em outros países é de grande valia para enriquecer a literatura.

## REFERÊNCIAS

*A morte inventada: alienação parental [Filme-vídeo]*. Direção: Alan Minas. Niterói, Caraminholas Produções, 2009.

BRASIL, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>

BRASIL, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm)>

BRASIL, Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. Disponível em <[http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/Lei-12318\\_10-Alienacao-Parental.pdf](http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/Lei-12318_10-Alienacao-Parental.pdf)>

DUARTE, Lenita Pacheco Lemos. **Mediação na alienação parental: a psicanalise no judiciário**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

GARDNER, Richard. O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de Síndrome de Alienação Parental (SAP). **Manuscrito não publicado. Tradução para o Português por Rita Rafaeli**, 2002.

LAZNIK, Marie Christine. **A hora e a vez do bebê**. 1 ed. São Paulo: Instituto Langage, 2013.

LOPES, Hanns-Muller Marques; ZANDONADI, Antônio Carlos. A alienação parental e seus impactos na formação da personalidade na perspectiva da psicanálise. **Revista FAROL**, RO, v. 1, n. 1, p. 30-42, 2016.

NÜSKE, João Pedro Fahrion; GRIGORIEFF, Alexandra Garcia. Alienação parental: complexidades despertadas no âmbito familiar. **Pensando famílias**, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

OLIVEIRA, V. S; ALMEIDA, C.C. **Os procedimentos de análise semiótica e de análise documental**: Uma comparação. Pibic/CNPq, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Joyce Lúcia Abreu Pereira; CREPALDI, Maria Aparecida. Relação entre o pai e os filhos após o divórcio: revisão integrativa da literatura. **Actualidades en Psicología**, n. 32, v.124, p. 91-109, 2018.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12. Ed. Porto Alegre: Amgh editora, 2013.

---

RODRIGUES, June Guedes; JAGER, Marcia Elisa. Atuação do psicólogo no contexto da alienação parental: uma revisão sistemática da literatura nacional. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, 2016.

SILVA, João Ricardo Anastácio; BOLDO, Tuany Martins. A atuação do Poder Judiciário nos casos de alienação parental. **Revista jurídica da UNIFIL**, v. 15, p. 213-220, 2018.

SOMA, Sheila Maria Prado; CASTRO, Marina Souto Bezerra Lopes de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; TANNÚS, Pedro Maçrin; A alienação parental no brasil: uma revisão das publicações científicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 377-388, 2016.

SOUSA, Analícia Martins de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Síndrome de alienação parental: da teoria norte-americana à nova lei brasileira. **Psicol. cienc. prof**, v. 31, n. 2, p. 268-283, 2011.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, 2016.

---

## **CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BARBOSA, Natasha Pereira  
Mestranda em Psicologia - FFCLRP-USP  
natashapbarbosa@hotmail.com

ANDRADE, Antônio dos Santos  
Doutor em Psicologia - FFCLRP-USP  
antandras@usp.br

### **1. INTRODUÇÃO**

Para Kohan (2011), a maneira tradicional de considerar as crianças como oportunidade dos adultos de impor seus próprios ideais e que a educação é um instrumento apropriado para tal fim deve ser questionada. Kohan (2011) pontua que Gilles Deleuze apresenta um conceito não-cronológico de infância, ele considera ser criança como algo inerentemente constitutivo da vida humana, que, portanto, nunca poderia ser abandonada, esquecido ou superado.

Hillesheim (2013) baseia a sua concepção de infância em autores como Gilles Deleuze, Félix Guatarri e Michel Foucault. Esses autores rompem com a visão tradicional de infância e entendem a infância como experimentação, fluxos de intensidades, multiplicidades, mais do que uma questão cronológica, uma etapa de vida. A autora apresenta uma crítica à compreensão de que a infância é uma condição que deve ser rapidamente superada, em nome dos ideais, das leis, da civilização. Também questiona o modelo de educação infantil que é regida por outro tempo: um tempo linear, objetivo, contínuo. Um tempo que quantifica seus instantes, que se esforça em não os deixar passar, que busca, ao máximo, aproveitá-los, pois não se pode perder tempo. Propõe uma educação que faça do devir uma afirmação, não buscando explicar ou interpretar, mas tão só experimentar. Uma educação que não roube a infância, mas que desobedeça ao tempo cronológico. Uma educação do riso, da dança, buscando assim novas composições que façam pensar a educação através de práticas que não busquem somente a decifração dos códigos, mas, a partir da criação de agenciamentos, provoquem o pensamento, dizendo sim à vida e multiplicando as formas de existência.

Também Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) entendem que a ideia de infância não está vinculada exclusivamente a uma faixa etária ou

---

a uma etapa psicológica, mas compreendida como aquela que proporciona devires. O devir é caracterizado como um vir a ser que não está relacionado a uma cronologia temporalmente marcada, mas com a capacidade de inventar e experimentar outras coisas e mundos, produzir e inventar como possibilidade de vida. Os autores propõem um modelo de educação que compreende a infância como experiência, de acordo com o qual seria possível adotar um currículo pautado no pensamento nômade e favorecer a possibilidade de criação no espaço escolar. E ao aproximar a ideia de infância do conceito de experiência, enfatiza-se ainda os processos de construção de subjetividades (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009).

Ceccim e Palombini (2009) também entendem a infância a partir da perspectiva de Deleuze e Guattari. Desse modo, os autores afirmam a ideia de que a infância não está vinculada exclusivamente a uma faixa etária, uma questão cronológica, ou a uma etapa psicológica, nesse sentido a infância é compreendida como aquela que proporciona devires. Nesse sentido a criança não existe só pela faixa etária, ser criança é aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, percursos e emoções. Nessa perspectiva a escola de educação Infantil teria como função promover as infâncias, construindo estratégias educacionais que promovam as infâncias e os devir(es), para que as crianças possam diferir e experimentar. E o desafio para o professor é propor uma educação em que as práticas não impeçam o devir, mas o efetivem.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho foi compreender a concepção de criança e de infância pela qual os professores da Educação Infantil se orientam em suas atividades educativas cotidianas e obter relatos sobre vivências relativas ao tema.

## 2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e também se propôs a ser desenvolvido segundo as pistas propostas para o Método da Cartografia. Na explicação deste método, Passos, Kastrup e Tedesco (2015) apontam que toda pesquisa é intervenção e esta sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, em um mesmo plano de produção. Neste sentido, os autores apresentam a Cartografia como um método de investigação, formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que visa acompanhar processos e não representar objetos, ou seja, trata-se sempre de investigar um processo de produção de subjetividades.

A partir de um mapeamento sobre a rede de educação municipal infantil de uma cidade do interior paulista foram escolhidas algumas destas

---

escolas, por conveniência, mas buscando manter a diversidade, desse modo foram escolhidas escolas de diferentes regiões e com diferentes características. Posteriormente os professores atuantes no Pré II (crianças com idade de 5 anos) destas escolas foram convidados a participar da pesquisa, até um total de nove professoras.

O instrumento utilizado durante a coleta de dados foi a entrevista cartográfica realizada com os professores participantes da pesquisa de forma individual, gravada em áudio com o consentimento dos participantes e posteriormente transcrita.

Foi realizada uma análise de dados, própria da Pesquisa na Cartografia, após as transcrições dos áudios gravados durante as entrevistas, submetia-se as mesmas às leituras sucessivas. Inicialmente, buscando apreender os múltiplos sentidos que cada entrevistada apresentava em sua fala sobre cada um dos temas apresentados. Nesta primeira etapa da análise, o que se buscava era apreender as representações, concepções e crenças evocada em cada professora por cada um dos temas. Eventuais vivências ou experiências mencionadas eram consideradas apenas em seu conteúdo expresso.

Em uma segunda etapa, após releituras das transcrições, explicitava-se os processos, tanto aqueles próprios das experiências, vivências ou afetos expressos a propósito dos temas, como também processos transversais, aqueles que pareciam permear os relatos evocadas em cada um dos temas. A suposição é de que tais processos transversais expressassem legitimamente a singularidade de cada uma das entrevistadas. Ainda, nesta segunda etapa de análise, buscou-se sempre apreender o processo geral que a entrevista assumira no relato da entrevistada e na sua interação com a entrevistadora. Embora este último aspecto não tenha aparecido de forma evidente em todas as entrevistas. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, tendo sido aprovado sob o número de protocolo: CAAE 79923417.8.0000.5407.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando-se a abordagem metodológica assumida, da Pesquisa na Cartografia, já exposta na seção Metodologia, os dados foram analisados buscando as singularidades, em lugar de generalidades. Na busca de revelar singularidades, optou-se por apresentá-los na forma de casos, com nomes fictícios, para preservar a identidade dos entrevistados. Foram usados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

---

### 3.1. CASO 1 – Margarida

Em relação às práticas com as crianças, pode-se observar a preocupação de Margarida com a necessidade de ensinar autonomia e independência, no sentido de as crianças aprenderem a se servirem sozinhas no momento do lanche, no recreio, a aprenderem a cuidar dos materiais escolares, a respeitar os colegas. Neste sentido é possível observar a preocupação da professora em ensinar os alunos a usarem as dependências da escola, usar os materiais da escola, usar o banheiro. Müller (2006) discorre que filas, horários, trabalhos, improvisações, práticas de higienização são atividades que tendem a não conceberem as crianças como participantes do processo. Além disto, tais prática são coerentes com os princípios da disciplinarização da criança denunciado por Foucault e destacado, no contexto da Educação Infantil por Amaral (2008), a partir de uma pesquisa etnográfica, demonstrou que as crianças tendem a relacionar as atividades como algo que elas desenvolvem para cumprirem uma obrigação escolar. Azevedo (2013), também pontua que as crianças consideram a escola como um local em que eles devem ter disciplina, obedecer às regras e aprender conteúdos que muitas vezes não fazem parte do seu cotidiano. Müller (2006), por meio da etnografia, observou que, no contexto escolar, as filas, horários, trabalhos, improvisações, práticas de higienização são atividades que, em nenhum momento, conceberam as crianças como participantes do processo. Considerando-se sua formação pedagógica e sua longa experiência docente, era esperado que Margarida já tivesse naturalizado a disciplina como função maior da escola.

Sobre a educação infantil a professora disse considerá-la fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é base para outras fases da educação. Ela também contou que percebe que a Educação Infantil é desvalorizada no Brasil, falou que em algumas instituições não se exige uma formação e ela contou que em outros países é diferente. Sobre ser criança, Margarida a considerou como sinônimo de felicidade e liberdade. Em relação a infância, apontou ser o momento mais importante no desenvolvimento uma pessoa. Estas concepções sobre educação infantil, criança e infância vêm corroborar os achados nos estudos de Sant'Ana (2010) e Passeggi et al. (2014), provavelmente devido também a sua formação e longa experiência com a escola organizada de forma tradicional.

Em síntese, como seria de se esperar, as concepções de Margarida são aquelas apontadas como as mais recorrentes nas escolas brasileiras, em termos de atividades práticas, o predomínio da disciplina, e em termos das concepções de educação infantil, criança e infância, uma visão cronológica que não leva em consideração singularidade da criança ou da infância.



---

Em relação às Processualidades, Margarida apresentou suas vivências, destacando o fato de ser uma professora considerada acolhedora que aceita as crianças e vê algo positivo nelas.

Ao falar sobre suas experiências com as crianças de uma instituição a professora demonstrou emoção e sentimento, como se ela vivesse a dor dessas crianças sobre as quais ela falava. Assim ela demonstrou ser uma professora que valoriza uma relação mais afetiva com as crianças, principalmente os alunos que vêm da instituição de acolhimento, demonstrando assim, sua forma singular de tratar essas crianças. Ela discorreu sobre o quanto se sente sem apoio e orientação para trabalhar com crianças que tem dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, ressaltando a necessidade da construção de uma rede de profissionais que pudessem dar suporte aos professores.

Esta singularidade, expressa pelo seu envolvimento afetivo com as crianças parece em descompasso com suas concepções disciplinares e desenvolvimentistas da mesma, embora, possivelmente, esse aspecto, de fato, não seja algo do qual ela possa ter consciência, ou pelo menos não manifestou isto durante a entrevista.

### 3.2. Caso 2 – Natália

Natália disse considerar o que as crianças já sabem sobre um determinando conteúdo e o que elas têm desejo de saber.

Suas práticas com as crianças são pautadas em jogos e brincadeiras. Desse modo essa professora adota práticas pedagógicas que as vezes consideram as crianças como protagonistas do seu próprio conhecimento, mas em outros momentos ela relatou práticas em que as crianças são desconsideradas como produtoras em seu processo educativo.

Segundo a professora, a Educação Infantil é caracterizada por um momento de descobertas, pois anteriormente a criança estava inserida apenas no círculo familiar e ao iniciar a escola, vai conhecendo outras coisas e aumentando a socialização. A professora disse que ser criança é ser verdadeiro e autêntico, no sentido que elas expressam de forma espontânea o que sentem e pensam.

Disse também que a criança é um ser puro sem maldade, mas ao mesmo tempo disse que tem crianças maldosas que mentem e agredem outras pessoas. Para a professora a infância é uma descoberta de um mundo novo.

A referência à socialização, em suas concepções sobre educação infantil, corrobora os estudos de Amaral (2008), Azevedo (2013), Müller (2006) e Mazzuchelli (2010), que enfatizam a disciplina como a formação do indivíduo para se adequar à sociedade. Em tensão com esta socialização, Natália apresenta concepções sobre a espontaneidade infantil, uma abertura ao novo e à descoberta, mas convivendo com julgamentos morais sobre elas, retratados

---

em sua ambivalência em considerar a criança ora como um ser sem maldade, ora maldosa.

Em relação às Processualidades, durante a entrevista, Natália falou sobre seus sentimentos quando as crianças demonstram carinho e afeto por ela e que ela se sente feliz.

Afetos e vivência em sintonia com sua concepção sobre a espontaneidade infantil. Outro aspecto que ela falou foi sobre o julgamento que sente que recebe dos pais das crianças e como sente-se impotente e incomodada com esses julgamentos. Assim ela demonstrou uma tensão em sua relação com a família de algumas crianças.

### 3.3. CASO 3 – Catarina

A professora demonstrou utilizar suas próprias vivências para sustentar suas práticas, com ênfase em questões relativas ao preconceito e as diferenças. A professora mencionou que teve dificuldades para lidar com as mudanças nas práticas pedagógicas que foram ocorrendo ao longo de sua carreira.

A principal mudança relatada foi que anteriormente as práticas pedagógicas eram direcionadas para a alfabetização e houve mudanças para que fossem incluídos brincadeiras e jogos além da alfabetização. A Educação Infantil foi considerada como uma preparação para as futuras fases de ensino que a criança experienciará.

A professora demonstrou a importância do brincar e da presença da mãe para o desenvolvimento da criança, principalmente em seu aspecto afetivo. Ela relatou sobre as vestimentas das crianças atualmente, as quais ela considera inapropriadas para as crianças. Ela também contou que percebe que algumas crianças têm responsabilidades as quais ela não considera serem adequadas à criança.

Em relação às Processualidade, Catarina foi bastante expressiva, de forma espontânea. Falou sobre suas vivências relativas a ser uma professora afrodescendente, como lidou com o preconceito e questionamentos acerca da sua capacidade profissional. Falou sobre situações dolorosas com as quais teve que lidar pelo fato de ser afrodescendente, demonstrou assim as singularidades que vivenciou ao longo de sua carreira.

E mesmo lidando com situações dolorosas de humilhação e preconceito, demonstrou durante a entrevista a importância de sua profissão para ela. Enfrentando as maiores adversidades por racismo e preconceito, em todas as vivências relatadas, Catarina demonstrou grande resistência e formas bastante positivas de enfrentar as situações. O fato destes aspectos terem aflorados em seus relatos demonstram o quanto a entrevista funcionou como uma pesquisa-intervenção, propiciando-lhe a escuta que, talvez, tenha lhe



---

faltado anteriormente. De qualquer modo, é admirável encontrar alguém com a força de resistência ao preconceito como a revelada por esta professora.

### 3.4. Caso 4 – Jaqueline

Ao contar sobre suas práticas com as crianças a professora disse que trabalha com jogos, brincadeiras e projetos. Ela também contou como é a rotina no início da aula e relatou sobre sua prática de atenção plena que ela realiza com os alunos todos os dias no começo da aula. Desse modo ela apresentou uma prática que ela implementou com seus alunos a partir de sua experiência. Todos os dias no início das aulas ela realiza com os alunos um momento de atenção plena. Ela discorreu sobre os benefícios dessa prática que até pouco tempo atrás ela não conhecia, mas que, ao perceber que era benéfica para ela, então poderia ser boa para os alunos. Essa também foi uma forma que encontrou dela própria estar bem durante as aulas, já que esta professora relatou uma rotina estressante, principalmente por dar aula na Educação Infantil os dois períodos.

A professora disse que a Educação Infantil é fundamental para as crianças, principalmente no sentido de garantir que as crianças tenham uma infância que seja permeada por brincadeira. A entrada das crianças na escola cada vez mais novas foi também um ponto abordado ela. Segundo ela, a Educação Infantil não pode perder essa característica de priorizar esse espaço para as brincadeiras e outras experiências além do processo de alfabetização.

As concepções da professora foi encontrada também no estudo de Silveira e Coutinho (2015), que discutem que a entrada precoce da criança no ensino fundamental tem um conjunto de implicações para a constituição da infância, dentre elas a dificuldade de garantir o que é próprio deste tempo de vida e está reconhecido nos documentos normativos e orientadores da educação infantil: a brincadeira, as interações, experiências variadas no âmbito das linguagens, envolvendo o corpo, a música, a literatura, o desenho, a escultura, a modelagem, o contato com a natureza, o cuidado, dentre outras experiências educativas. Além do que, a garantia da relação das crianças com tais dimensões está diretamente relacionada ao papel dos/as professores/as; sendo assim importante questionar o número crianças e professores/as por grupo que permita uma maior mediação, principalmente na educação infantil.

Ela também questionou o seu receio, na Educação Infantil, de ser direcionada apenas para a alfabetização e desconsiderar que os alunos são crianças, já que ela sente essa cobrança pelos conteúdos que devem ser ensinados. Neste sentido a infância e a educação infantil, exige espaços e tempos diferenciados, que assegurem condições favoráveis para a exploração, para a criação, para a reiteração. O faz de conta, tão importante e presente nas experiências das crianças pequenas, encontra poucas possibilidades em ambientes nulos de brinquedos e com temporalidades rigidamente

---

demarcadas, pois o tempo da fantasia não cabe no tempo do recreio, da aula de português ou educação física.

Para a professora ser criança é poder brincar, usar roupas de crianças e não ser tratado como um adulto pequeno, ou como ser incompleto. Para professora a infância é um período da vida em que você tem que ser criança, sendo permitido brincar, imaginar, usar uma linguagem infantil. Ela apresentou o brincar como algo inerente à criança. Sendo assim ela disse que sente que as crianças hoje são agitadas e tensas porque elas não brincam, assim apresentou o brincar como algo fundamental para ser criança, pois segundo ela é a por meio do brincar que ocorre o desenvolvimento da criança. Ela também falou que ser criança não é apenas uma etapa cronológica.

Hillesheim (2013) baseia a sua concepção de infância em autores como Deleuze, Guatarri e Foucault e entende a infância como experimentação, fluxos de intensidades, multiplicidades, mais do que uma questão cronológica, uma etapa de vida, esta passa a ser figura da descontinuidade, do possível, do porvir, uma relação intensiva com o tempo. A autora apresenta uma crítica a compreensão de que a infância é uma condição que deve ser rapidamente superada, em nome dos ideais, das leis, da civilização.

Para professora Jaqueline, a infância é um período da vida em que você tem que ser criança e que isso deveria ser garantido por direito, sendo permitido a criança brincar, imaginar, usar uma linguagem infantil. Ela pontou que não são todas as crianças que vivenciam a infância, pois algumas são tratadas como adultas. As concepções apresentadas por Jaqueline, durante a entrevista, se aproximaram de uma infância de acordo com as ideias de autores, como Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), Hillesheim (2013), Ceccim e Palombini (2009).

Segundo Ceccim e Palombini (2009), a ideia de que a infância não está vinculada exclusivamente a uma faixa etária, uma questão cronológica, ou a uma etapa psicológica, nesse sentido a infância é compreendida como aquela que proporciona devires. Nessa perspectiva a escola de educação Infantil teria como função promover as infâncias, construindo estratégias educacionais que promovam as infâncias e os devir(es), para que as crianças possam diferir e experimentar.

Em relação às processualidades, a professora discorreu sobre suas vivências de cansaço, estresse, e contou que teve até queda de cabelos devido a rotina estressante. Acerca das suas vivências em ser professora, referiu-se a como ela se sente cansada com a rotina escolar, sobre como é lecionar para salas numerosas e sobre a desvalorização financeira que ela sente em relação ao seu investimento na profissão, Nascimento (2009) discorre sobre essas questões que professor pode viver e as nomeia de despotencialização para as práticas educacionais. Segundo Ceccim e Palombini (2009), Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) Silveira e Coutinho (2015) também apontam a importância do professor de Educação Infantil. Os autores

---

afirmam que para garantir dimensões da infância é imprescindível pensar o papel dos/as professores/as; sendo assim importante questionar o número crianças e professores/as por grupo que permita uma maior mediação, principalmente na educação infantil.

### 3.5. Caso 5 – Rosana

As práticas de Rosana com as crianças são mais focadas na alfabetização. A professora disse que considera a Educação Infantil uma bagagem para os próximos anos escolares. Ao falar sobre a criança a professora disse que a criança é um ser imaturo que só quer brincar. E disse que a criança é um ser em formação que tem que moldar para vida. Rosana pontou que a criança precisa de um adulto, no caso segundo ela os pais, para auxiliar na formação da criança.

Ela apresentou a concepção de que a criança é um ser em formação que precisa que alguém para moldá-la para vida. Ao falar sobre a criança, a professora disse que a criança é um ser imaturo que só quer brincar, ela deu exemplo que as crianças que está lecionando este ano perguntam a todo momento que horas eles irão brincar. Mas não seria um devir criança desejar o brincar? Neste sentido, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) enfatizam que é comum a escola tentar uniformizar os desejos e singularidades das crianças, há um processo de subjetivação que produz corpos e desejos, modos de ser e agir. Por isso, faz-se necessário pensar uma educação promotora de infâncias que considere as multiplicidades, singularidades e potências das crianças favorecendo, que todos possam experimentar e diferenciar-se.

Santos (2015) enfatiza a necessidade da construção de um espaço diferenciado para a infância contemporânea, que permita à criança experiências reais de vida, na descoberta do mundo, de si própria e do outro. Um espaço que lhe oportunize a exploração do mundo, em vivências reais, de ação e reflexão, de crescimento e desenvolvimento, sendo a escola como um ambiente possível para essa construção.

Em relação as processualidades, ao longo da entrevista, a professora contou algumas de suas experiências quando os alunos relatam sobre suas vivências no contexto familiar. Pontuando que ela sentia pena dos alunos ao ouvir algumas histórias que eles contavam para ela.

### 3.6. Caso 6 – Valéria

Em relação às práticas com as crianças, a professora disse que consistem em ensinar as crianças a usarem as dependências da escola, usar os materiais da escola, usar o banheiro.

---

Ela também falou que usa a roda de conversa e os combinados como instrumentos para a sua prática, principalmente para pontuar para as crianças quais são os comportamentos adequados que elas devem ter.

As práticas adotadas pela professora são semelhantes aos resultados obtidos no estudo de Mesquista e Chaves (2011), sendo que nos discursos das professoras foi possível observar que elas esperam obediência, disciplina, cumprimento das obrigações e respeito de seus alunos. Nesse sentido, a criança é vista como alguém que necessita aprender certos assuntos acadêmicos e para isso precisam adotar uma postura de aluno, como, por exemplo ficar sentado na cadeira. Desse modo, os autores afirmam que discutir sobre as práticas em sala de aula favorece a reflexão de como a infância vem sendo tratada e construída, visto que o ambiente escolar é produtor de subjetividades.

As práticas desta professora estão próximas ao que dizem Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), que a escola de educação infantil ainda tende a estar mais preocupada em conservar hábitos de cuidado, como por exemplo ensinar a comer de boca fechada, do que propiciar exercícios da infância, revelando assim, um modo de pensar a criança como um ser que falta algo e não como um sujeito que cria e inventa.

A professora considera a Educação Infantil como um espaço que abrange diversos aspectos da criança como o relacionamento delas com escola, com a família, ou seja, considera que a Educação Infantil é ligada à socialização da criança.

Para a professora ser criança é estar em desenvolvimento. É um estar pronto para receber o conhecimento. A professora disse que a infância é um momento que tem que ser trabalhada para a que a criança venha a se desenvolver enquanto adulto. Desse modo ela apresentou uma concepção de criança como um ser incompleto ou imaturo que precisa receber conhecimentos. Também um ser inocente que aceita de forma passiva o que os adultos lhe impõem.

Como pode-se observar nas falas da professora Valéria, é mais fácil trabalhar com as crianças, pois elas são inocentes e tudo o que você diz elas aceitam diferente do adulto que pode questionar o que você está dizendo. Nesta mesma perspectiva, os resultados do Guzmán e Guevara (2010) demonstraram que os professores apresentaram uma concepção da infância como estágio de incompletude, em que há a necessidade de contribuir para o desenvolvimento da criança, para que em algum momento da vida venha a ser completo, o que seria concretizado na idade adulta. Neste sentido, o trabalho do professor seria orientado para completar esse ser incompleto.

Em relação às processualidades, a professora falou sobre como é sua experiência de lecionar para um grupo pequeno de crianças, pois este ano a turma tem oito alunos, para ela não há diferença em lecionar para um grupo pequeno ou grande, desde que seja uma “turma boa”, em que os pais

---

compareçam as reuniões escolares, auxiliem as crianças com as tarefas de casa, demonstrando uma percepção tradicional sobre a relação família-escola. Valéria contou sobre suas vivências com as crianças. Ela relatou situações em que ela percebe o carinho das crianças com ela, demonstrando assim a importância para ela em receber a afetividade das crianças.

### 3.7. Caso 7 – Flávia

Em relação às suas práticas com as crianças, a professora disse que trabalha com as crianças a rotina. Também contou que trabalha com os alunos no sentido de mostrar a eles que a expressão corporal pode revelar o que a pessoa está sentindo. Flávia em alguns momentos apresenta práticas mais flexíveis com as crianças, permitindo que elas expressem seus sentimentos e desejos, mas em outros momentos ela cobra que eles tenham disciplina.

Flavia disse que a Educação Infantil é ampliação da socialização e de modo formal do conhecimento que a criança já adquiriu em casa. Para a professora ser criança é um momento de descobertas, que a criança não tem medo, não tem preocupação com julgamentos e precisa de alguém que oriente esta descoberta. Essa concepção é similar aos resultados obtidos no estudo de Guzmán e Guevera (2010) que apontam que os professores apresentaram uma concepção da infância como estágio de incompletude, em que há a necessidade de um adulto contribuir para o desenvolvimento da criança, para que em algum momento da vida venha a ser completo, o que seria concretizado na idade adulta.

Para ela a infância é um período de construções, de descobertas, um período em que há maior curiosidade e questionamentos.

Em relação às processualidades, a professora contou que ela sente que sua personalidade influencia nas suas práticas e que em alguns momentos, como por exemplo, quando sua sala está mais “agitada” ela se questiona se ela é o problema. Sobre esse aspecto ela pode falar durante a entrevista o quanto ouvir isso, principalmente dos colegas ou superiores a deixa triste e frustrada. Falou também sobre seus problemas de saúde e como a rotina às vezes os agravam e que às vezes os pais dos alunos não compreendem que ela precisa faltar do trabalho para cuidar da sua saúde.

### 3.8. Caso 8 – Camila

A professora falou que suas práticas com as crianças vêm se modificando. Pois antes, ela era baseada na alfabetização, mas com as transformações e novos estudos, percebeu a necessidade de alterar suas práticas.

No decorrer da entrevista foi possível notar o quanto foi difícil para ela esse processo de transição, pois ela sentia-se sem apoio para realizar



---

essas mudanças. Ela contou que suas práticas eram baseadas na alfabetização, mas com as transformações houve a necessidade de alterar suas práticas, assim elas foram sendo pautadas na ludicidade, ou seja, jogos e brincadeiras.

Para ela Educação Infantil é magia, no sentido de perceber a descoberta e interesse das crianças. Segundo Schlesener (2011) a criança faz sua aprendizagem do mundo de modo mágico e prazeroso. É como se, no processo de educação exercido na sociedade moderna, a fantasia e a criatividade fossem superadas pela lógica e pela adaptação da criança aos objetivos que a sociedade coloca ao adulto.

Ser criança, também é magia. Pois a criança, principalmente a pequena, tem a curiosidade de aprender. A infância é uma base para o desenvolvimento da criança. Bem como apresentado no estudo de Maia (2012) em que as crianças eram vistas pelas professoras idealizada, feliz, sonhadora e brincante.

Em relação às processualidades, para Camila é importante o professor refletir sobre as suas práticas. Neste processo ela falou sobre seus sentimentos de desamparo para poder lidar com essas mudanças, pois ela foi “forçada” a mudar a suas práticas devido mudanças na gestão, mas ela não sentiu que recebeu apoio por parte dos superiores. A professora falou que se sente desvalorizada enquanto educadora infantil, principalmente por parte das famílias das crianças, mas também por parte dos gestores.

### 3.9. Caso 9 – Giovana

A professora falou que, em suas práticas com as crianças, utiliza jogos, brincadeiras e desenhos, apesar de em suas falas ela demonstrar que ela prioriza a ludicidade, em alguns momentos ela também exige disciplina das crianças. Em relação à Educação Infantil, a professora considera que é aprender brincando. Além disto, tais práticas são coerentes com os princípios da disciplinarização da criança denunciado por Foucault e destacado, no contexto da Educação Infantil por Amaral (2008), Azevedo (2013), Müller (2006) e Mazzuchelli (2010).

A professora discorreu que a criança é ingênua, pois ela não tem maldade, no sentido em que elas falam sobre tudo que elas vivenciam.

Segundo a professora a infância é a fase mais gostosa da vida, pois é um período em que geralmente constrói-se diversas lembranças, contando assim memórias da sua infância. Ela ressaltou importância do brincar na escola já que as crianças iniciam a vida escolar mais novas. Assim como Silveira e Coutinho (2015) discutem que a entrada precoce da criança no ensino fundamental tem um conjunto de implicações para a constituição da infância, dentre elas a dificuldade de garantir nesta etapa educacional o que é próprio deste tempo de vida e está reconhecido nos documentos normativos e

---

orientadores da educação infantil: a brincadeira, as interações, experiências variadas no âmbito das linguagens, envolvendo o corpo, a música, a literatura, o desenho, a escultura, a modelagem, o contato com a natureza, o cuidado, dentre outras experiências educativas. Além do que, a garantia da relação das crianças com tais dimensões está diretamente relacionada ao papel dos/as professores/as; sendo assim importante questionar o número crianças e professores/as por grupo que permita uma maior mediação, principalmente na educação infantil. Desse modo faz-se necessário repensar estratégias para garantia do exercício da infância e discutir se a entrada antecipada das crianças no ensino fundamental contribui ou não para efetivar esse direito.

Em relação às processualidades, ela relatou situações que viveu com algumas crianças e sobre seus sentimentos a partir dessas vivências, como o fato de terem sido situações que a impactavam e a deixava triste, principalmente em relação às crianças que viviam dificuldades financeiras. Falou que tenta ajudar essas crianças, oferecendo recursos materiais ou de modo afetivo. Em outras situações, como por exemplo, a perda dos pais, a professora tenta ajudar a criança dando mais atenção a ela.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A abordagem teórico-metodológica adotada na presente pesquisa coloca-se como meta principal a investigação das singularidades dos processos psicológicos. Foi neste sentido que se adotou a organização de dados no formato de estudo de casos, por este dar maior visibilidade às singularidades de cada entrevistada. Neste sentido não se pretendeu encontrar generalidades nas falas e nem realizar generalizações a partir delas. O que não impediu de apontar como o processo de expressão das concepções sobre as práticas de sala de aula, a educação infantil, a criança e a infância se repete de modo geral resultados bastante similares, colhidos em diversas pesquisas anteriores. No balanço final das concepções, pode-se verificar a multiplicidade que as compõe, mais do que teorias pensadas e modelizadas, supomos que as concepções produzidas nas entrevistas com as professoras resultam de vivências, experiências e afetos ocorrido ao longo de suas formações e experiências profissionais, que, em geral, eram bastantes extensas. Encontrar divergências e tensões entre as concepções de um tema em relação a outro(s) foi comum, como também entre as concepções, por um lado, e as processualidades, por outro. Não cabe, então, a título de considerações finais, buscar explicações, interpretações ou qualquer forma de resolução destas diversidades. Afinal, segundo o paradigma ontológico, epistemológico, ético, estético e político que adotamos, propostos por Gilles Deleuze e Félix Guattari, em suas obras conjuntas, é preciso **AFIRMAR AS DIFERENÇAS E**



---

DIVERSIDADES, pois o real é múltiplo, diverso, divergente e, essencialmente, Diferença.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, A; LEVOCOVITZ, D; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Pró- Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set/dez, 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em 22 de abr. de 2017.

AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

AZVEDO, A. M. L. Infância, cultura, subjetividade: disciplinamento dos corpos infantis em narrativas de crianças filhos de pescadores. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. 2013. Disponível em < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10303\\_5273.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10303_5273.pdf)>. Acesso em 24 de abr. de 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34.

CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. D. L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 301–312, 2009.

GUZMÁN, R. J.; GUEVARA, M. Concepciones de infancia , alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. **Latinoam.cienc.soc.niñez**, v. 8, n. 2, p. 861–872, 2010.

HILLESHEIM, B. Uma educação por vir: infância e potência. **Educação e sociedade**, v. 34, n. 123, p. 611–620, 2013.

KOHAN, W. O. Childhood, Education and Philosophy: Notes on Deterritorialisation. **Journal of Philosophy of Education**, v. 45, n. 2, p. 339–357, 2011.

MAZUCHELLI, D. S. R. **A constituição da criança na escola: marcas das experiências iniciais**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2010.

MESQUITA, G. R; CHAVES, M. A. Significado de infância para professores do ensino fundamental. **Conhecimento e Diversidade**, n. 6, p. 71-86, jul/dez. 2011. Disponível em <

---

[http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/viewFile/538/399](http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/viewFile/538/399)> Acesso em 25 de abr. de 2017.

MULLER, F. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação Social**, v. 27 n. 95, p. 553-573, mai/ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>>. Acesso em 25 de abr. 2017.

PASSEGGI, M.C; FURLANETTO, E.C; CONTI, L.; CHAVES, E. M. B; GOMES, M. O; GABRIEL, G. L; ROCH, S. M. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica**. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-103, jan/abr. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345>>. Acesso em 01 de mai de 2017.

PASSOS, E. KASTRUP, V.; TEDESCO, L. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANT'ANA, R. B. Rotinas e atividades educativas em pré-escola. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 175-198, jan./jun. 2010. Disponível em <<file:///C:/Users/Na/Documents/Mestrado/Revisão%201/rotinas%20e%20atividades%20educativas.pdf>>. Acesso em 29 de abr. de 2017.

SANTOS, S. V. S. DOS. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223–239, 2015.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia**, v. 21, n. 48, p. 129–135, 2011.

SILVEIRA, A. D.; COUTINHO, A. S. A entrada antecipada de crianças com menos de 6 anos no ensino fundamental: Implicações para a constituição da infância. **Da Investigação às Práticas**, v. 6, n. 1, p. 87–109, 2016.

---

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE PERMEIAM O PENSAMENTO DE EXPOENTES DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS HUMANISTAS PAUTADAS PELO PROTAGONISMO EDUCACIONAL DO ALUNO**

GALERANI, Thiago da Silva  
Docente – UFSJ  
thiago@galerani.com.br

### **1. INTRODUÇÃO**

É notório, na área educacional, o aumento do número de estudos que asseveram a importância do protagonismo do aluno para o sucesso de seu próprio aprendizado. Assim, surgiram, ao longo do tempo, inúmeras propostas de práticas educacionais humanistas pautadas na postura ativa do aluno.

Trata-se, o presente estudo, de revisão de literatura acerca de abordagens pedagógicas que enfatizam a postura ativa do aluno e o humanismo.

Entre as inúmeras práticas pedagógicas humanistas pautadas no protagonismo educacional do aluno, destacam-se a abordagem humanista de Carl Rogers, a educação como prática de liberdade de Bell Hooks, a Educação Empreendedora de Fernando Dolabela e a educação como fator de libertação de Paulo Freire. Um importante ponto em comum entre os autores acima mencionados é que representam ruptura quanto à educação tradicional - caracterizada pela centralização da figura do professor nas práticas educacionais.

O presente estudo visa investigar, em linhas gerais, o pensamento dos autores acima elencados quanto às vantagens do estímulo ao protagonismo educacional do estudante em práticas pedagógicas humanistas.

### **2. MÉTODO**

O presente estudo assenta-se em pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica realizada consistiu no levantamento, análise de e interpretação material bibliográfico (livros, artigos científicos e monografias) relacionado ao objeto de pesquisa, com o escopo de compreender e ampliar os valores e conceitos inerentes ao objeto da pesquisa.

### 3. O PROTAGONISMO DO ALUNO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

É cada vez maior o número de educadores e estudiosos que asseveram o fomento ao protagonismo educacional de aluno como fator de sucesso para as práticas educacionais. Nesse sentido, MARQUES (2010, p. 13), explica que “o ensino dogmático e retórico está cedendo espaço para o ensino dinâmico, plural, com a participação e a corresponsabilidade dos alunos”. Para o autor, isso implica na ruptura com a educação tradicional e dá margem à construção de uma inteligência coletiva.

É protagonista o aluno que reconhece a necessidade de sua própria atuação para que a educação aconteça, apropriando-se de informações, desenvolvendo habilidades e competências que lhe permitirão construir o aprendizado de forma consistente, ou seja, com qualidade.

O aluno protagonista não é um mero receptor de informações: ele as recebe, interpreta, aplica, transforma, transmite. Isso posto, o aluno protagonista é, concomitantemente, emissor e receptor de informações, ao contrário do que se verificava na educação tradicional.

Quando o protagonismo do aluno se efetiva, há o cenário ideal pra que esse aluno contribua para a construção do conhecimento sob uma perspectiva coletiva, já que é emissor e difusor de informações, transformando sua própria realidade, ao mesmo tempo em que interfere na realidade alheia.

Situar o aluno como protagonista demanda que o professor adote novas práticas: se na educação tradicional o professor era o centro difusor do conhecimento, agora cabe a ele agir como mediador entre o aluno e a informação, para que o conhecimento seja construído com ampla participação do aluno, que não é uma “tábula rasa”.

Admitir que o aluno pode protagonizar seu próprio aprendizado não é uma novidade. O Método Socrático, conhecido como Maiêutica, já priorizava essa abordagem. MARCONDES (2007, p. 49) relata que para Sócrates, o conhecimento emana de um processo reflexivo do indivíduo:

(...) resultado de um processo de reflexão do próprio indivíduo, que descobrirá, a partir de sua experiência, o sentido daquilo que busca. Isso se dá através de sucessivos graus de abstração e do exame do que essa própria experiência envolve, explicitando o que no fundo já está contido nela. Trata-se de um exercício intelectual em que a razão humana deve descobrir por si própria aquilo que busca.

Sócrates, com sua Maiêutica, fazia o papel de professor mediador, favorecendo o protagonismo do aluno. Isso ganha destaque na lição de MARCONDES (2007, p. 50), ao explicar que Sócrates dialogava não como

---

dono do conhecimento, mas como um provocador junto aos seus discípulos: “Sócrates jamais responde as questões que formula, apenas indica quando as respostas de seu interlocutor são insatisfatórias e por que o são. Procura apenas indicar o caminho, a ser percorrido pelo próprio indivíduo.”

### 3.1 Carl Rogers e o protagonismo educacional do aluno

A abordagem humanista da psicologia de Carl Rogers ganhou muita notoriedade no Brasil, principalmente porque representa uma das propostas de ruptura com o paradigma da educação tradicional.

A psicologia de Carl Rogers propunha descentralizar a dinâmica das relações educacionais, de modo que o aluno pudesse desempenhar um papel ativo em seu aprendizado.

Rogers idealizava a educação como prática da liberdade, cabendo ao professor o papel de libertar o aluno. Rogers sustentava que a sociedade vigente em sua época – da qual a escola fazia parte, e ainda faz – não confiava nos indivíduos, o que implicava em centralizar a educação na figura do professor, num contexto de hierarquização. Nas palavras de ROGERS (1980, p. 93):

Nossas escolas, nosso governo, nossos negócios estão permeados da visão de que nem o indivíduo nem o grupo são dignos de confiança. Deve existir poder sobre eles, poder para controlar.

(...)

O paradigma da cultura ocidental é de que a essência das pessoas é perigosa. Assim, elas precisam ser ensinadas, guiadas e controladas por aquelas que são investidas de uma autoridade superior.

Rogers argumentava que, apesar da falta de confiança verificada na cultura então vigente em relação à essência das pessoas, toda pessoa é tendente ao autodesenvolvimento. Assim, Rogers situa o aluno como pessoa, e a pessoa situa-se no centro da aprendizagem, como sujeito ativo nos processos de ensino e aprendizagem.

LEITÃO (1990, p. 92-93) assim descreve a teoria de Rogers:

A Abordagem Centrada na Pessoa, como sugere a própria denominação, defende a pessoa como o centro das preocupações, como o fim básico.

Rogers defende a pessoa como sendo, em essência, um organismo digno de confiança, na medida em que ela traz, em si mesma, uma tendência natural a desenvolver-se de forma construtiva e positiva.

---

Essa tendência espontânea, presente em todos os organismos vivos, é chamada de tendência atualizante, fundamento sobre o qual está construída a Abordagem Centrada na Pessoa. Rogers a descreve como um fluxo subjacente de movimento para uma realização construtiva de suas possibilidades intrínsecas.

A proposta de Rogers, portanto, sugere uma abordagem pedagógica centrada na pessoa, daí seu caráter humanista.

### 3.2 Bell Hooks e o protagonismo educacional do aluno

Bell Hooks preleciona que quando o protagonismo do aluno no processo educacional é incentivado, abrem-se as portas para que a educação se consume como prática da liberdade. Nesse sentido, HOOKS (2017, p. 35):

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

A educação como prática da liberdade, segundo Hooks, assenta-se no protagonismo educacional do aluno.

HOOKS (2017, p. 35), ao discorrer sobre as práticas educacionais que caracteriza como libertadoras, remonta a elementos encontrados na obra de Paulo Freire, Thich Nhat Hanh e outros, partindo do axioma de que o trabalho do professor “não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos”. Assim, a importância do professor não se minimiza em tais práticas, mas é trabalhada sob uma perspectiva descentralizadora, em que o professor exerce um papel de mediador nos processos de ensino e aprendizagem.

Hooks (2017, p. 51) adverte que as práticas educacionais libertadoras esbarram nas amarras do ensino tradicional, especialmente quando o educador não equaciona em suas práticas a necessidade de respeito ao multiculturalismo:

(...) a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única forma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. (...) A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas.



---

Depreende-se, da lição acima transcrita, que o multiculturalismo precisa estar em foco no âmbito da educação, para que a sala de aula possa transformar-se de modo a fazer do aprendizado uma experiência não apenas de libertação, mas de inclusão.

### 3.3 Fernando Dolabela e o protagonismo educacional do aluno

Uma das propostas pedagógicas contemporâneas que priorizam o protagonismo do aluno nos processos de ensino e aprendizagem é a chamada Educação Empreendedora.

Estudiosos apontam a Educação Empreendedora como um caminho para o enfrentamento das transformações verificadas na educação contemporânea, sugerindo que o papel ativo na construção do conhecimento não compete exclusivamente ao professor, sendo fundamental que o aluno também adote uma postura ativa no desenvolvimento do próprio aprendizado. Nesse sentido, proclama DOLABELA (2003, p. 130-131):

A tarefa da educação empreendedora é principalmente fortalecer os valores empreendedores na sociedade. É dar sinalização positiva para a capacidade individual e coletiva de gerar valores para toda a comunidade, a capacidade de inovar, de ser autônomo, de buscar a sustentabilidade, de ser protagonista. Ela deve dar novos conteúdos aos antigos conceitos de estabilidade e segurança – impregnados na nossa cultura, mas referentes a contextos hoje inexistentes.

DOLABELA (2014) explica que não se deve confundir os valores do empreendedorismo com os valores do capitalismo:

Não se trata de uma estratégia pedagógica destinada exclusivamente a preparar os alunos para criar uma empresa. Ela desenvolve o potencial dos alunos para serem empreendedores em qualquer atividade que escolherem: empregados do governo, do terceiro setor, de grandes empresas, pesquisadores, artistas, etc.. E também, evidentemente, para serem proprietários de uma empresa, se esta for a sua escolha. Cabe ao aluno, e somente a ele, fazer opções profissionais e decidir que tipo de empreendedor irá ser.

A Educação Empreendedora não prioriza a busca pelo enriquecimento pessoal, mas a preparação do indivíduo para que possa desenvolver competências que lhe permitam participar ativamente da vida em sociedade, melhorando não apenas sua vida pessoal, mas a da própria sociedade em que vive. Decorre daí a afirmação de Dolabela de que não se pode confundir os valores do empreendedorismo de sua proposta pedagógica com os valores do capital.



---

A Educação Empreendedora propõe uma abordagem humanista, que tem o sentido do desenvolvimento social. Assim, a Educação Empreendedora indica, ao menos teoricamente, um caminho para estimular o protagonismo educacional do aluno.

### 3.4 Paulo Freire e protagonismo educacional do aluno

FREIRE (1987, p. 75), em sua *Pedagogia do Oprimido*, também sustentava que a educação é um processo coletivo, revelando a magnitude da participação ativa do aluno: "não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão". Nota-se que a educação se materializa, para esse autor, na troca de experiências, ou seja, a educação é efetivamente uma construção coletiva.

A questão da libertação da consciência do indivíduo é uma das questões centrais na *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 31):

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência.

(...)

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.

Para Freire, portanto, não é o professor quem liberta o aluno: é o próprio aluno quem se liberta quando, livre de qualquer manipulação, tem sua consciência desperta a partir do diálogo. Fica claro que em sua visão, a educação sem diálogo é instrumento de opressão e manipulação, ao passo que, quando a educação é dialógica e humanizada, potencializa a libertação do aluno. Desse modo, se a educação efetiva-se como uma construção conjunta entre professor e aluno, a educação torna-se instrumento de libertação.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante todo o exposto, infere-se que os defensores da educação humanizada e guiada pelo reconhecimento do aluno como sujeito ativo na jornada educacional apegam-se a sólidos fundamentos, embora o protagonismo estudantil, em si, não seja necessariamente uma grande

---

novidade, eis que até mesmo na antiga Grécia a Maiêutica Socrática revelava-se uma prática educacional orientada pelo protagonismo do aluno, já que, em tal método, Sócrates estimulava a curiosidade de seus discípulos para que eles partissem em busca do conhecimento.

Rubem Alves (2002) ensina que a curiosidade do aluno é um estímulo ao pensamento: “Os gregos diziam que a cabeça começa a pensar quando os olhos ficam estupidificados diante de um objeto. Pensamos para decifrar o enigma da visão. Pensamos para compreender o que vemos”. O professor, ao aderir a qualquer proposta de ensino pautado no protagonismo do aluno, precisa entender que é salutar estimular a curiosidade desse aluno. Assim, compete ao professor estimular a curiosidade e o protagonismo do aluno, reconhecendo que todo aluno tem saberes, habilidades e competências individuais, e que as dificuldades ou facilidades enfrentadas podem estar relacionadas também a esse conjunto de aptidões e saberes singulares. É salutar que o professor respeite essas características individuais dos alunos e a multiculturalidade, utilizando-as em benefício dos próprios alunos.

Estimular o protagonismo do aluno não é sinônimo de abandoná-lo, tampouco de mitigar a importância do professor nos processos de ensino e aprendizagem: trata-se de mudança de paradigmas. Significa que o professor não é o dono de verdades absolutas, dono da escola ou do aluno. Significa que o aluno também carrega em si saberes e experiências válidas. Significa que alunos e professores, juntos, construirão novos saberes, ampliando seus respectivos universos. E a construção coletiva do saber se efetiva quando o aluno assume a frente dessa jornada, somando seus próprios esforços ao empenho do professor.

Para que possa auxiliar os alunos na experiência pedagógica, é fundamental que o professor detenha domínio sobre os saberes a serem desenvolvidos, já que o aluno, embora movido por suas curiosidades e anseios individuais, precisa do amparo pedagógico do professor.

Bell Hooks, tal qual Paulo Freire, salienta o valor da educação pautada pelo protagonismo do aluno como fator de libertação do aluno.

Fernando Dolabela reconhece no protagonismo do aluno um importante elemento para a construção dos valores que permitirão ao aluno sobreviver num mundo cada vez mais competitivo e marcado pela hiperconectividade. Logo, estimular a curiosidade e o protagonismo do aluno favorece a própria sobrevivência do estudante.

Carl Rogers e Freire sustentaram a necessidade de práticas educacionais humanizadas, que teriam aplicabilidade na sociedade como um todo nas relações profissionais e institucionais, ou seja: a humanização cabe

---

nas instituições educacionais, nas empresas, nos sistemas de saúde pública ou privada, nos governos, enfim, em todas as relações humanas.

Considerando que Rogers era psicólogo, era de se pressupor que seus estudos se limitassem ao campo da psicologia, mas ele foi além: sua obra e suas práticas representam um verdadeiro chamado ao repensar das relações humanas que envolvam ajuda ou colaboração.

Conclui-se, assim, que qualquer profissional que se proponha a auxiliar o próximo, seja ele um psicólogo, um educador, um terapeuta ou qualquer outro, deve reconhecer que também é seu papel facilitar a essas pessoas ajudadas para que possam despertar para a autoconsciência em si e fora de si, com base na confiança, para que essas pessoas tenham subsídio para tomar decisões e analisar como vão se posicionar no âmbito educacional ou na própria vida.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Curiosidade é uma coceira nas idéias**. Disponível em: <<https://institutorubemalves.org.br/wp-content/uploads/2018/08/2002.07.23.pdf>>. Acesso em 09 Fev 2019.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003, 140 p.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora: ensino de empreendedorismo na educação básica**. Disponível em: <<https://fernandodolabela.wordpress.com/servicos-oferecidos/pedagogia-empreendedora/>>. Acesso em 05 dez 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 107 p.

FREITAS, Patrícia Rios de. BOECHAT, Ieda Tinoco. **A psicologia de Carl Rogers e a pedagogia de Paulo Freire.: reflexões sobre docência**. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/625>>. Acesso em 25 mai. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017, 283 p.

LEITÃO, Virgínia Moreira. **Liberdade em Carl Rogers**. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/download/624/384>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

---

MARQUES, Carlos Alexandre Michaello; 2010. **O ensino jurídico e as novas tecnologias de informação e comunicação.** Disponível em:  
<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/1849-7098-1-pb.pdf>>. Acesso em 17 Dez 2018.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser.** Disponível em:  
<<https://www.ufpe.br/documents/38958/229603/ata/5b609c0d-0f53-4450-a2f8-012c41b95428?version=1.0>> Acesso em: 24 mai. 2019.

TEIXEIRA, C.B., 2010. **O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica.** Disponível em:  
<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_27\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf)>. Acesso em 26 Dez 2018.

---

## **EDUCAÇÃO E SAÚDE EM CUIDADOS PALIATIVOS: lúdico como ferramenta em oncopediatria**

BULGO, Danilo Cândido  
Docente - Universidade de Franca  
danilobulgo@gmail.com

OLIVEIRA, Leticia Natália de  
Discente – Universidade de Franca  
oliveiranatalialeticia@gmail.com

ALMEIDA JUNIOR, Silvio de  
Mestrando – Universidade de Franca  
silvioalmeidajr@yahoo.com.br

### **1. INTRODUÇÃO**

A criança e o adolescente, ao longo dos anos passaram por diversas transformações, ocupando diferentes posições na sociedade. Essas transformações levaram ao enfrentamento para diversas situações de vida e de saúde para, finalmente, depois de muitos anos, ser considerada sujeito social com características particulares (ARIÈS, 2011).

A infância é dividida em três importantes períodos: pós-natal/neonatal (do nascimento até os 28 dias de vida), infância (de 29 dias de vida até os 10 anos de idade) e a fase da adolescência (dos 10 anos até 18 ou 20 anos de idade) (PERES; LIANZA, 2007).

Nessa fase da vida existe um mundo a ser explorado, porém nem sempre a infância é marcada por momentos bons, inclusive no âmbito da saúde. Patologias podem surgir, fazendo com que a criança sofra com agravos a sua saúde. Uma doença que ganha destaque por atingir o público infanto-juvenil é o câncer.

Com base em pesquisas, são estimados mais de 9000 casos novos de cânceres infanto-juvenil, sendo esse a principal causa de morte por doença na faixa de 5 a 19 anos no Brasil. Em crianças e adolescentes o câncer tem evolução rápida, mas com o diagnóstico precoce e o tratamento realizado de forma adequada as chances de cura giram em até 80% (FUNDAÇÃO DO CÂNCER, [s/d]).

Morgan (2002) afirma que os cânceres pediátricos mais comuns são: os linfomas, leucemia, tumores do Sistema Nervoso Central (SNC), neuroblastomas, tumor de Wilms, câncer ósseo, rabiomiossarcoma e retinoblastoma.

---

O câncer é uma das doenças crônicas degenerativas que mais causam transtornos biopsicossociais, aos pacientes e seus familiares. Compreender o impacto nos indivíduos é importante para determinar as estratégias de cuidado (SILVA; HORTALE, 2006).

Apesar do avanço da tecnologia, das práticas de saúde e da farmacologia, o câncer ainda atinge muitas pessoas a nível mundial. Nas crianças ele está se tornando muito frequente, e mesmo com todos estes recursos ainda é alta a taxa de mortalidade nesse grupo populacional. Quando existe a impossibilidade de cura terapêutica, surgem os cuidados paliativos (CP), que se torna uma abordagem frente a terminalidade e que necessita de uma equipe multidisciplinar para tratar o indivíduo doente e sua família, dentre estes profissionais destaca-se o fisioterapeuta, sendo fundamental sua presença nessa fase da doença.

Os CP desenvolvem a atenção aos pacientes sem possibilidades de cura terapêuticas frente a doenças que ameacem a vida humana, buscando em sua essência controlar ou amenizar sintomas psicológicos e físicos deletérios destas patologias. Assim, devido ao grande número de indivíduos em fase oncológica sem disponibilidade de tratamento curativo, os CP são relevantes para o atendimento integrado destes pacientes.

Para atender a atenção paliativa faz se necessário a inserção de uma equipe multidisciplinar apta para atender esses indivíduos. Médicos, enfermeiros, assistente social, fonoaudiólogo, nutricionista, pedagogo, capelão e fisioterapeuta. Esse último possui habilidades próprias do seu ofício, a **fisioterapia atua em todos níveis da atenção e estadiamento da doença. A atuação deve ser realizada em todas as etapas da neoplasia: pré-tratamento, durante o tratamento, após o tratamento, na recidiva da doença e nos cuidados paliativos.**

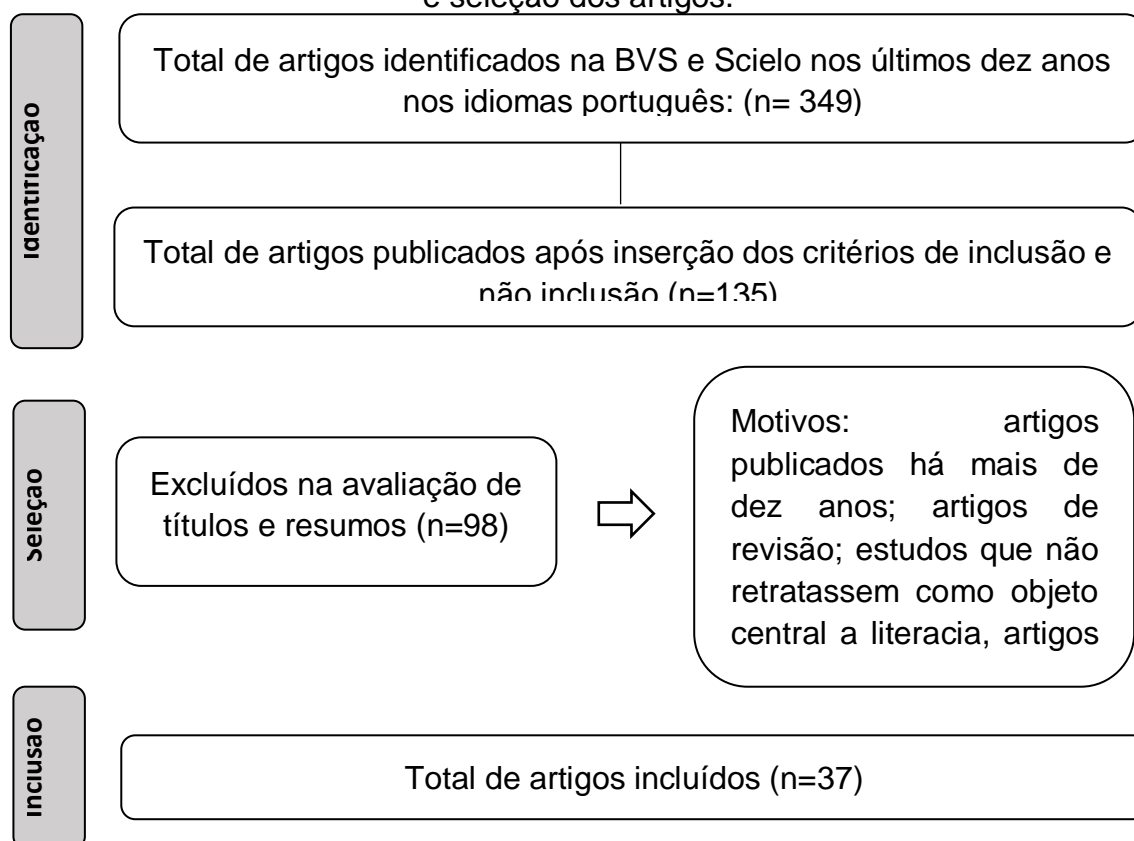
Assim, para tratar o câncer infantil, destaca-se o valor terapêutico do brincar. Segundo Brown (2001), os benefícios de brincar durante os tratamentos oncológicos auxilia na distração do medo, diminuição das preocupações ou estresse; aumento do vínculo entre paciente e profissional, aceitação ao tratamento de maneira lúdica. Assim, o brincar, jogos e brincadeiras na fase da doença pode ter efeitos positivos para crianças que vivenciam situações de estresse, medo e ansiedade.

Consoante ao exposto, o presente artigo tem por objetivo evidenciar como a fisioterapia e os recursos lúdicos podem ser inseridos no tratamento de crianças e adolescentes com câncer em cuidados paliativos.

## **2. MATERIAL E MÉTODOS**

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo revisão de literatura, realizado a partir de um levantamento bibliográfico, no qual foram utilizados artigos disponíveis na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e BVS (Biblioteca Virtual de Saúde) a temática paliativa no tratamento do câncer em fase infanto-juvenil, com a utilização nos campos de busca do termo booleano “AND”. . As buscas se deram nos idiomas português, utilizando as palavras chave: cuidados paliativos, câncer infantil e ludicidade. Foi realizada uma busca de dados dentro das últimas décadas devido a importantes artigos e pesquisas mais antigas já publicadas e por conterem citações relevantes. Como critérios de inclusão de artigos na pesquisa foi verificado o título, palavras-chave e o seu resumo, incluindo apenas artigos que abordassem o tratamento de fisioterapia em crianças e adolescentes com câncer em estágio paliativo somado a artigos que usam recursos lúdicos na abordagem. Foram excluídos os artigos que não apresentavam dados desejados na íntegra, que apresentavam tratamentos fisioterapêuticos paliativos na terceira idade, artigos com acesso monitorado, pagos para serem lidos.

**Figura 1** – Fluxograma esquemático do detalhamento do processo de triagem e seleção dos artigos.



Fonte: dados da pesquisa.



---

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A doença crônica (DC) pode surgir em qualquer faixa etária, sendo na infância a fase da vida que pode se causar maior impacto, pois como a criança está em pleno desenvolvimento, e quando doenças graves surgem, somado aos tratamentos, intervenções e hospitalizações podem deixar marcas severas no desenvolvimento biopsicossocial destes indivíduos (VIEIRA, 2001).

Além disso, situações de doenças pediátricas como o câncer, afeta outras esferas que não somente a biológica, mas também a fase escolar, o lazer, as relações sociais e o relacionamento com os membros da família. Nessas situações, crianças e adolescentes necessitam de cuidados vindos por um ou mais membros da família, geralmente a mãe, o que sobrecarrega os familiares devido à necessidade de um empenho individual e familiar no processo de cuidado à criança (NASCIMENTO, 2003).

O câncer é denominado como o crescimento desordenado de células que invadem tecidos e órgãos, podendo ser benignas e malignas. Quando essas células se espalham em outras regiões do corpo é conhecido como metástase. Existem diferentes tipos de câncer, o que se dá pelo fato do ser humano ter vários tipos de células do corpo. Se o câncer tem início em tecidos epiteliais como pele ou mucosas ele é denominado como carcinoma. Se começa em tecidos conjuntivos como osso, músculo ou cartilagem é chamado de sarcoma. Outras características que diferenciam os diversos tipos de câncer entre si são a velocidade de multiplicação das células e a capacidade de invadir tecidos e órgãos vizinhos ou distantes (metástases) (INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER, 2018).

A globalização e a industrialização, decorrentes principalmente no século passado, gerou uma crescente integração das economias e das sociedades dos vários países, fazendo com que houvesse uma redefinição dos estilos de vida, condições de trabalho, nutrição e consumo. Houve também alteração significativa nos aspectos demográficos no cenário mundial, devido à redução nas taxas de mortalidade e fecundidade/natalidade com aumento da expectativa de vida, envelhecimento populacional, problemas de saúde e o aumento de doenças crônicas acompanharam essa evolução (WATERS, 2001).

*Segundo o Instituto Oncoguia (2014) os fatores de risco para o desenvolvimento do câncer podem ser intrínsecos e extrínsecos. Fatores ligados ao meio ambiente, alimentação e estilo de vida na contemporaneidade corroboram para o surgimento de novos tumores, uso de produtos químicos, exposição à radiação, infecções e fatores genéticos também aumentam a chance.*

---

No Brasil, os tumores mais frequentes são de próstata, pulmão, estômago, cólon, reto e esôfago no perfil masculino. Em mulheres, predomina o câncer de mama, seguido pelos cânceres de colo uterino, cólon e reto, pulmão e estômago (INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER, 2003).

Na fase infanto-juvenil, o câncer compreende de 1 a 3% de todas as neoplasias malignas, estimando-se no mundo, incidência de cerca de 200.000 casos por ano. No Brasil, a ocorrência é de mais de 11.840 casos novos de câncer pediátrico por ano.

O câncer representa a primeira causa de óbito por doença entre as crianças e adolescentes entre a primeira infância aos 19 anos de idade para todas as regiões do país. Os tumores malignos na criança tendem a apresentar menores períodos de latência, crescem de forma mais rápida e são geralmente invasivos e respondem melhor aos tratamentos. As neoplasias malignas pediátricas mais frequentes são as leucemias, os tumores do sistema nervoso central (SNC) e os linfomas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2014).

Nascimento (2003) ainda aponta que os entes queridos do paciente oncológico precisam se adequar e reestruturar à nova situação a fim de ampararem no cuidado da criança. Na tentativa de organizarem a família, existe a necessidade de alterações na rotina familiar, necessitando na maioria dos casos a interrupção de suas atividades profissionais, sociais e até mesmo religiosas para dar subsídio afetivo e emocional para a criança/adolescente em tratamento oncológico.

Os tratamentos terapêuticos utilizados contra o câncer costumam ser a cirurgia, a quimioterapia, a radioterapia e o transplante de medula óssea no caso das leucemias. Geralmente são utilizadas de forma associada e a escolha por cada uma delas, frequência e o tempo de utilização, dependerá de fatores como o tipo de câncer, a localização do tumor, o estágio de evolução da doença, o perfil do paciente, entre outros (INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER, 2007).

O que determinará se o prognóstico da criança ou adolescente com câncer será bom ou ruim depende de diversos fatores, como o tipo de câncer, sua classificação (benigno ou maligno), o estágio que a doença se encontra e quanto mais precoce for descoberto. Por este motivo ressalta-se a importância de uma detecção precoce para um melhor prognóstico (CARDOSO, 2007).

O câncer é uma das doenças crônicas degenerativas que mais causam transtornos biopsicossociais, aos pacientes e seus familiares. Compreender o impacto nos indivíduos é importante para determinar as estratégias de cuidado (SILVA; HORTALE, 2006).

---

A infância é um período importante na vida dos indivíduos. É nessa fase, a partir das vivências das relações familiares e sociais que se constrói sua relação com o mundo externo e com o próprio corpo adquirindo características que vão contribuir para sua personalidade que serão fundamentais para o resto da vida. A doença é um evento inesperado e indesejável para qualquer indivíduo, e o câncer, se diagnosticado pode trazer malefícios físicos e psíquicos que serão marcantes para a criança. Além disso, seu cotidiano é completamente alterado, mudando a dinâmica da criança e da família que acompanha o tratamento (CARDOSO, 2007).

Segundo Yamaguchi (1994) o público infanto-juvenil em tratamento oncológico, principalmente em fase de quimioterapia, recebe doses de medicação, com a finalidade de destruir as células doentes, porém da mesma maneira que atinge essas células cancerígenas, a quimioterapia atinge também aquelas que mantêm a homeostasia corporal, tendo como consequência efeitos colaterais severos, que podem acompanhar esses indivíduos durante parte do tratamento. Esse autor ainda destaca, entre os efeitos colaterais da quimioterapia, náuseas, vômito, queda no apetite, fadiga muscular e respiratória, queda de cabelo, diminuição da quantidade de leucócitos, com redução de defesa do organismo. Neste caso, os doentes ficam vulneráveis à infecção e hemorragia.

Já Cagnin et al. (2013) evidenciam que o impacto do diagnóstico e do tratamento do câncer desencadeia traumas emocionais, como sentimentos negativos demonstrados em forma de medo do desconhecido, da morte e de tudo o que passa a vivenciar: sentimentos como dor, solidão, depressão, desânimo, isolamento, desesperança, tristeza, revolta e aborrecimento. Por outro lado surge a manifestação de um bom prognóstico e o caminhar pela cura fazem com que as crianças e adolescentes expõem sentimentos positivos, como felicidade, satisfação, compaixão e esperança.

Souza e Souza (2010) afirmam que quando a criança, quando está doente, sente dificuldade em entender o que está acontecendo nessa fase de sua vida, tanto em relação à doença, como no que se refere aos tratamentos aos quais está sendo submetida. Assim, ela apresenta dificuldade em interagir com seu corpo doente a tratamento, equipe de cuidados e família. Uma das formas capazes de auxiliar a criança a perceber e minimizar os efeitos do que está acontecendo é o brinquedo e o brincar terapêutico.

Maria et al. (2004) apontam em suas pesquisas que quando o câncer infantil é diagnosticado, crianças e adolescentes vivenciam situações de sucessivos enfrentamento com a morte, especialmente durante a internação, já que o tratamento oncológico pode ser extenso e marcado por intervenções e procedimentos invasivos e dolorosos. Ela convive com a proximidade da morte em relação a si própria e aos outras crianças internadas na ala hospitalar,

---

podendo vivenciar a morte de outras crianças, mesmo quando esse fato não lhe é revelado.

Em seus estudos Jesus et al. (2013) afirma que é muito comum durante a quimioterapia, a inserção de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, indicadas como parte das práticas de cuidado à saúde das crianças e adolescentes doentes, visando contribuir para o relaxamento e possibilitando obter algum controle sobre a situação a ser enfrentada, pois a criança com câncer também quer e necessita brincar para amenizar situações deletérias da fase oncológica.

Nessa perspectiva Almeida (2005) aponta que por meio do brincar, os profissionais da equipe multidisciplinar podem compreender melhor os sentimentos da criança, identificando conceitos errados que ela venha a ter em relação à doença, equipe de saúde e ambiente hospitalar.

Assim, o brincar possibilita efeitos positivos para crianças e adolescentes que vivenciam enfrentamentos oncológicos. Para atender a atenção paliativa é necessário a inserção de uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar disposta a atender a demanda nessa fase do ciclo da doença. Médicos, enfermeiros, assistente social, fonoaudiólogo, nutricionista, pedagogo, capelão e fisioterapeuta auxiliam nesse atendimento. A fisioterapia possui habilidades em sua gama profissional artifícios e recursos úteis para essa atuação, atuando em **todos níveis da atenção e estadiamento da doença. A atuação deve ser realizada em todas as etapas da neoplasia: pré-tratamento, durante o tratamento, após o tratamento, na impossibilidade de cura terapêutica da doença encaminhando para cuidados paliativos.**

*A brinquedoteca definida por Cunha (1998) é um espaço que visa estimular a criança a brincar, e se aproximar de jogos e brincadeiras, possibilitando o acesso a uma variedade de brinquedos, brincadeiras e jogos, dentro de um ambiente lúdico.*

Magalhães e Pontes (2002) apontam esse espaço como um lugar que pode resgatar o brincar espontâneo como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização.

*Cunha (2004) traz importantes considerações sobre a brinquedoteca nos hospitais, pois nesses ambientes ela se torna um espaço lúdico e de lazer para crianças e adolescentes doentes, visando a preservação da saúde emocional dos pacientes, corroborando para momentos de alegria e distração por meio do brincar, jogar e da convivências com outros pacientes.*

*A criança com câncer em CP incentivada pela família e auxiliada pela equipe multidisciplinar frente ao momento de brincar vai, aos poucos, transformando seus momentos de angústia e nos hospitais a brinquedoteca surge como um espaço*

---

*que vai além de passatempo, e torna a criança como protagonista dos seus momentos, sentindo-se acolhida diante do avançar da doença.*

*Nesta perspectiva, a brinquedoteca se torna um espaço ideal e pensado para a criança vivenciar novos sentimentos esquecendo aqueles ruins causados pelo tratamento oncológico, proporcionam crescimento, amadurecimento, ganhos, perdas e sentimento de proximidade com a família, pois a abordagem paliativa visa essa aproximação (AZEVEDO, 2004).*

A comunicação é essencial para aliviar o sofrimento e ajudar o paciente a achar senso de controle na abordagem paliativa. A comunicação pode afastar o sentimento de abandono, fúria, raiva e medo. Através da discussão do prognóstico e explicação do tratamento e das intervenções a serem feitas, os profissionais da equipe multidisciplinar podem demonstrar sua atenção e importância frente ao estado do paciente, respeitando as diferenças que possam surgir, como sociais, religiosas e culturais, convencendo que o crescimento pode ocorrer mesmo no fim da vida. A esperança é espontânea e benéfica para o ser humano, auxiliando-o na busca de melhores condições e satisfação. Porém, em alguns casos esta esperança deve ser redirecionada a objetivos mais simples como a reintegração do paciente à sociedade, desenvolvimento de atividades culturais, físicas ou de cunho recreacional (ABRAHM, 2003).

Os autores Barreto e Amorim (2010) apontam que a valorização do acolhimento a criança/adolescente doente estende até sua família, pois a família é o alicerce para o enfrentamento da doença, ou seja, ela tem um referencial próprio para compreender e atuar nas diferentes situações de saúde e doença. Neste processo, a participação do fisioterapeuta é fundamental, visto ser um dos responsáveis por informar e explicar ao paciente e à família suas dúvidas sobre os cuidados e os recursos terapêuticos, colocando-se à disposição deles sempre que preciso.

Humanizar o tratamento, para diminuir a dor, sofrimento e perda requer um algo mais da equipe multidisciplinar. O bom humor entre pacientes, familiares e profissionais proporciona a construção de relações terapêuticas que permitem aliviar a tensão gerada pela gravidade da condição do paciente, a fim de proteger a dignidade e os valores do paciente que vivencia a terminalidade. É comum que estas pessoas utilizem o humor para trazer à tona suas preocupações acerca da morte e do morrer (DE ARAÚJO; DA SILVA, 2007).

O relacionamento humano na perspectiva de Hawthorne e Yurkovich (2003) nos pacientes sob cuidados paliativos, é a essência do cuidado que sustenta a fé e a esperança nos momentos mais difíceis nessa fase da doença. Expressões de compaixão e afeto na relação com o outro



---

trazem a certeza de que os integrantes da equipe de saúde parte importante de um conjunto, o que traz sensação de consolo e realização, além de paz interior.

O bom humor faz parte da rotina ao cuidar de pacientes sem possibilidades de cura terapêutica, mostrando como é importante a comunicação e o estreitamento de laços. O humor é um componente valioso da comunicação e do cuidado em cuidados paliativos, considerado uma dimensão do cuidado emocional. Contudo, o humor nunca deve ferir a dignidade humana e precisa ser utilizado com muito cuidado e tato em situações de crise, discussões sérias e quando há altos níveis de ansiedade (DEAN; GREGORY, 2004).

Pessini e Bertachini (2005), o termo paliativo deriva do latim *pallium*, que significa "manto". É o manto que procura aliviar o sofrimento daquele que paciente/familiar sente dor. Assim, tal prática pressupõe uma filosofia de cuidados dirigidos a pessoas com doenças que ameacem suas vidas, seja no contexto domiciliar ou em uma instituição de saúde, centrando-se na pessoa doente e sua história, ao invés de focar-se na doença da pessoa.

Nessa perspectiva humanizada os familiares demonstram maiores desejos em manter o seu ente querido sob seus cuidados que proporcionem alívio do sintomas que corroboram para uma morte com maiores sofrimentos, trazendo uma maior humanização no cuidado, tornando o processo menos denso e mais digno no processo de morte (FERREIRA, 2014).

A Música é a combinação de ritmo, harmonia e melodia emitido aos receptores sonoros do ouvido, podendo ser transmitida através da voz ou de instrumentos musicais. A música é uma manifestação artística e cultural de povos mundo a fora, sendo um dispositivo usado para expressar os sentimentos (BLIN e GALLAISDEULOFEU, 2005)

Ao trabalhar com oncologia pediátrica, o vínculo se torna uma ferramenta da equipe multidisciplinar em saúde para lidar com as crianças, adolescentes doentes e seus familiares. É uma estratégia importante para relação e mais fácil de ser estabelecido, tendo em vista a condição crônica do câncer e o fato da criança ser cativante, exigindo dos profissionais um cuidado e envolvimento maior (VIERO, 2014).

A musicoterapia é uma ferramenta na prática integrativa de saúde complementar não farmacológica de fácil realização prática, com baixo custo, e efeitos imediatos para este grupo (SIMAVLI et al, 2014).

Bernardo (2011) ressalta a importância da arteterapia, pois ela tem um potencial significativo na promoção da saúde e na qualidade de vida das crianças em processo de CP, visto que a aplicação de recursos artísticos corrobora para a criação de laços para o estabelecimento do vínculo necessário à uma relação de confiança e facilita o direcionamento entre

---

aspectos da personalidade humana. Além de ser facilitadora para o desenvolvimento de potencialidades e a inserção de novas habilidades ao repertório comportamental da criança com câncer.

Para Sampaio (2011) a associação entre práticas musicais e saúde são notadas há muito tempo. Nos CP a musicoterapia possibilita ao paciente e seus familiares reabilitar o contato pessoal e com o ambiente externo. Através da musicoterapia o paciente poderá ressignificar seu sofrimento, atribuindo novos sentidos a sua vida e seu processo de finitude.

Os resultados dos estudos de Lee (2016) apontam que as intervenções musicais tem efeitos benévolos sobre a intensidade da dor, sofrimento emocional, uso de agentes anestésicos, pressão arterial, frequência cardíaca e respiratória, além de proporcionar alegria, sentimento de resgate de lembranças. A utilização da música aponta efeitos significativos nos casos de dor e as crianças apresentam maior benefício com a música comparado aos adultos. Considerando todos os possíveis benefícios, os tipos de intervenções musicais podem proporcionar uma abordagem complementar efetiva para o alívio à dor oncológico.

Um conceito de dor é apontado por Leinig (2010), “a dor é um estado de consciência com um estado afetivo de desagrado, às vezes muito intenso, acompanhado de reações que tendem a remover as causas que a provocam”.

A música como ferramenta de alívio a ansiedade e de cura ou alívio de doenças/sintomas é algo nato ao ser humano, hábito este que pode ser notado quando se vê uma mãe que canta músicas de ninar para seu bebê para que o mesmo se acalme, ou uma tribo indígena antiga que usa instrumentos musicais de percussão e cantos bem ensaiados para rituais de cura de patologias (RAGHAVAN; EKNOYAN, 2013).

Para D’Alencar et al (2013), o uso de técnicas de pintura, desenhos, colagens, musicalidade e teatralidade proporcionam ao paciente o resgate da autoestima, autonomia, bem estar e felicidade, pois durante o desenvolvimento de técnicas vinculadas a arteterapia o paciente consegue ampliar sua comunicação sobre a vida e sobre o processo de adoecimento gerado pelo câncer.

Para Valladares & Silva (2011), a arteterapia é uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente hospitalizados com câncer. A arteterapia serve como uma estratégia que pode fazer com que a criança hospitalizada encare melhor a situação desfavorável à qual ela se encontra, tornando sua rotina mais favorável e agradável, estabelecendo um equilíbrio emocional, desvinculando a tristeza causada pela internação.



---

Ainda como aponta os autores Valladares & Carvalho (2006), a arteterapia amplia o conhecimento da criança sobre o mundo e o momento que se encontra, além de proporcionar abrangência de sentimentos, tensões e angustias, corroborando para aumento de analgesia, estímulo a imaginação e a criatividade destes jovens, que muitas vezes vem perdendo o estímulo por brincar devido o processo de adoecimento e hospitalização necessários ao tratamento do câncer.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Cuidado Paliativo é uma importante estratégia para auxiliar pacientes sem possibilidades terapêuticas de cura, podendo ser inserido frente uma doença que ameace a continuidade da vida em qualquer faixa etária. Na oncologia sua inserção no atendimento é fundamental, principalmente quando atinge o público oncológico infanto-juvenil. Os fisioterapeutas são indispensáveis nos cuidados paliativos juntamente com a equipe multidisciplinar de saúde. A Fisioterapia Paliativa tem como objetivo principal à melhora da qualidade de vida dos pacientes sem possibilidades curativas, minimizando os sintomas e promovendo sua independência funcional. Para que isto seja alcançado é preciso manter um canal de comunicação aberto com o paciente, familiares e demais profissionais envolvidos. Baseado na literatura disponível, é evidente como a fisioterapia aliada aos recursos lúdicos corrobora para amenizar os sintomas refratários do câncer, possibilitando aumento da qualidade de vida, bem estar, autonomia e enfrentamento com a proximidade da estadiamento final do câncer. Assim, o artigo traz importantes considerações que evidenciam a humanização, acolhimento, ludicidade e a participação fisioterapêutica na terminalidade da vida. Faz-se necessário novas pesquisas voltadas para a temática para disseminar ainda mais a eficácia dos cuidados paliativos, inserção da ludicidade e do profissional fisioterapeuta nesta etapa da vida.

#### **REFERÊNCIAS**

ABRAHM, J.L. Update in palliative medicine and end-of-life care. *Ann Rev Med.* 2003;54:53-72

Academia Nacional de Cuidados Paliativos. *Manual de cuidados paliativos*. Rio de Janeiro: Diagraphic; 2009.

ALMEIDA, F.A. Lidando com a morte e o luto por meio do brincar: a criança com câncer no hospital. *Bol Psicol.* 2005; 55(123):149-67.

ARAÚJO, M. M. T.; SILVA, M. J. P. A comunicação com o paciente em cuidados paliativos: valorizando a alegria e o otimismo. *Rev. Esc. Enferm. USP,*

---

São Paulo, v. 41, n. 4, p. 668-74, 2007.

AZEVEDO, A.C.P. Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares. Campinas: Alínea; 2004.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; 2011

BARRETO, T.S; AMORIM, R.C. A família frente ao adoecer e ao tratamento de um familiar com câncer. Rev. enferm. UERJ. 2010; 18(3): 462-7

BERNARDO, P.P. Arteterapia e cuidados paliativos: mitologia e qualidade de vida. In: SANTOS, Franklin Santana. Cuidados paliativos: diretrizes, humanização e alívio dos sintomas. 1ª ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2011. p. 240-243.

BLIN, J; GALLAIS-DEULOFEU, C. Classes difíceis. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

BROWN, C. D. (2001). Therapeutic play and creative arts helping children cope with illness, death, and grief. Em A. Armstrong-Daily & S. Zarboch (Eds.), Hospice care for children (2nd ed.) (pp. 251- 283). New York: Oxford University Press.

CAGNIN, E. R. G; FERREIRA, N. M. L; DUPAS, G. Vivenciando o câncer: sentimentos e emoções da criança. **Acta paul. enferm**, v. 16, n. 4, p. 18-30, 2003.

CARVALHO, R. T; PARSONS, H. F Manual de cuidados paliativos ANCP. In: **Manual de cuidados paliativos ANCP**. 2012.

CARDOSO, F. T. Câncer infantil: aspectos emocionais e atuação do psicólogo. **Revista da SBPH**, v. 10, n. 1, p. 25-52, 2007.

Câncer Infanto-juvenil. Fundação do câncer [s/d]. Disponível em: <<http://cancer.org.br/a-fundacao/o-que-fazemos/cancer-infantojuvenil/>>. Acessado em 13 de agosto de 2019.

COSTA, S.M.M *et al.*, Cuidados paliativos em neonatologia: implementação de um programa multiprofissional. **Enferm** 2008;21(3):504-8. **Saúde** (2002); 27(1): 171-6.

Código de Ética da Fisioterapia. Leis e atos normativos do fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. Belo Horizonte: CREFFITO 4, 1978.

CUNHA, N.H.S, VIEGAS, D. Brinquedoteca hospitalar: guia de orientação. Guarulhos: ABBri; 2004.

CUNHA, N.H.S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: Friedmann A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq; 1998. p. 37-52

---

D' ALENCAR, E. R. *et al.* Arteterapia no Enfrentamento do Câncer. Ver Rene, v.14, n. 6, p. 1241-8, Nov. 2013.

DE ARAÚJO, M.M.T; DA SILVA, M. J. P. A comunicação com o paciente em cuidados paliativos: valorizando a alegria e o otimismo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, n. 4, p. 668-674, 2007.

OLIVEIRA, T. C. V. *et al.* Espiritualidade, religiosidade e saúde: velhos debates, novas perspectivas. **Interacoes**, v. 11, n. 20, p. 85-97, 2016.

DEAN, R.A, GREGORY, D.M. Humor and laughter in palliative care: an ethnographic investigation. *Palliat Support Care*. 2004; 2(2):139-48.

DOMÍNGUEZ, A. G. D. Reabilitação física no marco da fisioterapia: origem, evolução e transformação da profissão no Brasil. **Diálogos Revista Electrónica**, v. 9, p. 422-436, 2008.

FERREIRA, A. M. Y. About death and dying: a space for observation. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 17, p. 169-180, 2014.

FERREIRA, N.M.L.A; SOUZA, C.L.B. Cuidados paliativos e família. *Rev. Ciênc. Méd.* 2008;17(1):33- 42.

FIGUEIREDO, M.T.A. Reflexões sobre os Cuidados Paliativos no Brasil. *Rev Prática Hospitalar* 2006; 8(47):36-40.

GUTIERREZ, P.L.O. O que é o paciente terminal. *Revista da Associação Médica Brasileira*. v. 47, n. 2, abril/junho 2001.

HAWTHORNE, D. L, YURKOVICH, N.J. Human relationship: the forgotten dynamic in palliative care. *Palliat Support Care*. 2003;1(3):261-5

Instituto Nacional de Câncer; Ministério da Saúde. Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional, vol 3. Rio de Janeiro (Brasil): INCA; 2003.

Instituto Oncoguia. Fatores conhecidos que aumentam o risco de câncer. Disponível em <http://www.oncoguia.org.br/conteudo/fatores-conhecidos-que-aumentam-o-risco-de-cancer/6852/844/> Acessado em 15 de junho de 2019

JESUS, I. Q. *et al.* Opinião de acompanhantes de crianças em quimioterapia ambulatorial sobre uma quimioteca no Município de São Paulo. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 175-180, 2010.

KOENIG, H.G. Religion, spirituality, and health: a review and update. *Adv Mind Body Med*. 2015;29(3):11-8.

KOVÁCS, M. J. Comunicação nos programas de cuidados paliativos: uma abordagem multidisciplinar. **Mundo saúde (Impr.)**, v. 27, n. 1, p. 71-80, 2003.  
LEINIG, C. E. Tratado de Musicoterapia. São Paulo: Ed. Sobral, 1977.

MAGALHÃES, C.M.C; PONTES, F.A.R. Criação e manutenção de

---

brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. *Psicol Reflex Crit.* 2002;15(1):235-42

MCCOUGHLAN, M.A. Necessidade de cuidados paliativos. *Mundo Saúde.* 2003;27(1):6-14.

MARCUCCI, F.C.I. *O papel da fisioterapia nos cuidados paliativos a pacientes com câncer. Revista Brasileira de Cancerologia.* 2005;51(1):67-77.

MARIA, E.B.S.; GUIMARÃES, R.N. & Ribeiro, C.A. (2004). O significado da medicação intra-tecal para a criança pré-escolar, expresso em sua brincadeira. *Revista Paulista de Enfermagem*, 22, 3, 268-77.

MELO, A. N. G. Os cuidados paliativos no Brasil. **Mundo saúde (Impr.)**, v. 27, n. 1, p. 58-63, 2003.

MORGAN, C. R. Oncologia pediátrica. In: TECKLIN, J. S. *Fisioterapia pediátrica*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 290-310.

NASCIMENTO, L. C. Crianças com câncer: a vida das famílias em constante reconstrução. 2003. 233 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

Organização Mundial de Saúde (CH) [Internet]. Cuidados paliativos em pediatria. Disponível em: <<http://www.who.int/cancer/palliative/es/index.htm>> Acessado em 12 de outubro de 2018.

PESSINI, L. *Viver com dignidade a própria morte: reexame da contribuição da ética teológica no atual debate sobre a distanásia [tese]*. São Paulo (SP): Centro Universitário Assunção, Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção; 2001.

PESSINI, L. A filosofia dos cuidados paliativos: uma resposta diante da obstinação terapêutica. **Mundo saúde (Impr.)**, v. 27, n. 1, p. 15-32, 2003.

PESSINI, L; BERTACHINI, L. **Humanização e cuidados paliativos**. São Paulo: Loyola, 2004.

PERES, P. T.; LIANZA, S. Princípios de reabilitação pediátrica. In: LIANZA, S. *Medicina de reabilitação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

PERES, J. F. P., SIMÃO, M. J; NASELLO, A. G. (2007). Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia. *Revista Psiquiatria Clínica*, 34, 136-145.

PIVA, J. P; CARVALHO, P. R. A. (2007). *Considerações éticas nos cuidados médicos do paciente terminal*. Porto Alegre: Difusão de Cultura.

REBELATTO, J.R. *Fisioterapia no Brasil/ Fundamentos para uma ação preventiva e perspectiva profissionais*. 2a ed. São Paulo, Manole, 1999.

SAMPAIO, L.R, MOURA, C.V, RESENDE, M.A. *Recursos fisioterapêuticos no co*

---

*ntrole da dor oncológica: revisão da literatura. Revista Brasileira de Cancerologia 2005;51(4):339-346*

SAMPAIO, R. T; SAMPAIO, A. C. P. Musicoterapia e cuidados paliativos: In: SANTOS, Franklin Santana. Cuidados paliativos: diretrizes, humanização e alívio dos sintomas. 1ª ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2011. p. 245-248.

SEPÚLVEDA, C. *et al.* Palliative care: the World Health Organization's global perspective. **Journal of pain and symptom management**, v. 24, n. 2, p. 91-96, 2002.

SILVA, R. C. F.; HORTALE, V. A. Cuidados paliativos oncológicos: elementos para o debate de diretrizes nesta área. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 10, p. 2055-66, out. 2006.

SIMAVLI, S. *et al.* Effect of music therapy during vaginal delivery on postpartum pain relief and mental health. *Journal of Affective Disorders*, [s.l.], v. 156, p.194-199, mar. 2014. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2013.12.027>.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. O diagnóstico precoce do câncer infantil. Disponível em: <<http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/o-diagnostico-precoce-do-cancer-infantil/>> Acesso em 16 de junho. de 2019.

SOUZA E SOUZA, L. P. *et al.* Câncer infantil: sentimentos manifestados por crianças em quimioterapia durante sessões de brinquedo terapêutico. **Revista da rede de enfermagem do Nordeste**, v. 13, n. 3, 2012.

VIEIRA, M.A. Doença Crônica: vivências de crianças e adolescentes. Ribeirão Preto, 2001. 141f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2001.

VIERO, V. Prazer e sofrimento dos trabalhadores de enfermagem em oncologia pediátrica. [Dissertação] Santa Maria – RS, 2014. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Mestrado/Dissertacoes/2014\\_2015/Dissertacao\\_Viviani\\_](http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Mestrado/Dissertacoes/2014_2015/Dissertacao_Viviani_)> Acessado em 18 de julho. de 2019

WATERS, W.F. Globalization, socioeconomic restructuring, and community health. *J Community Health*. 2001 Apr;26(2):79-92.

YASUKAWA, S. A.; ANDRADE, B.A.; CRISTOFANI, L. M. Neuroestimulação elétrica transcutânea para o controle da dor decorrente de quimioterápico em crianças com câncer. *Rev. Dor*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 29-32, 2009.

YAMAGUCHI, N.H. (1994). O câncer na visão da Oncologia. In M.M.M.J. Carvalho (Org.), *Introdução à Psiconcologia* (pp. 21-32). Campinas: Editorial Psy

---

## **ESCOLARIDADE NO ESPORTE DE ELITE: breve paralelo entre o Brasil e os Estados Unidos da América**

RIBEIRO, Lucas  
Mestrando – UNESP

GREGORUTTI, Gabriel Souza  
Doutorando - UNESP

### **1. INTRODUÇÃO**

A Educação é, afinal, um investimento de suma importância para que os países possam atingir índices de desenvolvimento maiores. Dessa forma, a melhoria do nível de produto e de qualidade de vida estão intrinsecamente ligadas a maior valorização do setor educacional. Autores como Romer (1990 apud DIAS; DIAS; LIMA, 2009, p. 233), um dos expoentes da chamada nova teoria do crescimento econômico, valendo-se da teoria do capital humano, afirmam que, quanto maior for a capacidade educacional de um país, mais este é capaz de, em detrimento das margens de lucro, ampliar seus níveis salariais, permitindo, assim, uma majoração no poder de consumo da sociedade. Assim:

o capital humano tem capacidade de gerar inovações (ideias) no setor de pesquisa e desenvolvimento. Como resultado, estas ideias produzem aumentos na produtividade agregada da economia, através da melhoria do coeficiente tecnológico dos insumos.

Outra economista, Amartya Sen, que estudaremos a partir de Kang (2011), vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1998, apesar de não se colocar sob a vertente de Romer, a dos autores neoclássicos, também afirma que a Educação é fundamental para que falemos em melhoria da qualidade de vida da população. Segundo Sen, que se contrapõe à lógica utilitarista e marginalista, que atribuía felicidade e ampliação dos prazeres como uma questão consumista, observa que, quanto mais educado for um cidadão, mais capaz ele é de realizar suas escolhas políticas, o que, conseqüentemente, permite a instauração de uma democracia mais aprofundada, que faça com que ele se insira num rol de emancipação ímpar, emancipação esta que não pode ser confirmada nem ao mais rico e consumista dos homens – como desejavam escrever os seus antecessores, que impõem o grosso de suas ideias durante o século XIX. Assim, no pensamento deste autor, devemos dar valor à liberdade, liberdade esta que se coaduna como seu capability approach (BOMFIM, 2012).

Como teoriza Kang (2011, p. 363), o pensamento de Sen, em resumo, visa à ampliação dos pressupostos não somente materiais, mas, ao



---

levar em consideração a questão do capability, deseja reconduzir a economia a questões éticas, fazendo com que as dotações materiais não sejam absolutas, mas devem estar coadunas com aquilo que os indivíduos consideram mais correto a se fazer. Para este economista brasileiro, afinal:

Sen também trata do outro lado da relação entre ética e economia: a influência das considerações éticas na economia preditiva. A conclusão de Sen é que a economia [...] afasta qualquer possibilidade de que considerações éticas possam influenciá-lo, o que é um pressuposto extremo.

Podemos, assim, compreender que, para Sen, fatores éticos também seriam fundamentais na tomada de decisão dos indivíduos, o que pressupunha que, para que tais decisões fossem tomadas com maior clarividência, a questão educacional também deveria estar ligada a fatores não-materiais, mas, acima de tudo, à possibilidade de estes indivíduos estarem eivados de condições intelectuais e críticas para tal.

Desse modo, interpretemos que, além da preocupação dos autores na área da Educação (SAVIANI, 2008, 2010, LIBÂNEO, 1994), a Educação é uma bandeira levantada pelos economistas. Ao se debruçarem sobre as questões ligadas à produtividade e ao processo decisório dos cidadãos – e, de acordo com a teoria neoclássica, ao se lidar com a lógica da escassez, o homem se depara com formas de produtividade mais ou menos eficazes, o que pode legar a ele um grau maior ou menor como resultado -, também apontam conclusões circunvizinhas a esse problema, que, nos últimos anos, vem se tornando um tendão de Aquiles em vários países, sobretudo aqueles que desejam superar o subdesenvolvimento. Além do mais, podemos falar de economistas que, como Sen e a exemplo da literatura pedagógica, preocupam-se que as questões sobretudo éticas para superar a pobreza, pois a questão ética, enviesada pela criticidade, seria precípua aos indivíduos.

Assim, faremos aqui um contraponto de duas culturas esportivas diferentes, a brasileira e a americana, observando aspectos de formação de atletas, propondo apenas uma breve reflexão.

## **2. METODOLOGIA**

O presente trabalho terá como metodologia uma abordagem bibliográfica. Tal Metodologia é definida por Vergara (2000 apud OLIVEIRA, 2011, p. 41) como “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática.” Assim, devido ao emprego de artigos científicos e materiais acadêmicos, ela terá essa como principal característica. Todavia, como haverá também emprego de sites e fontes jornalísticas, podemos dizer

---

que ele também será embasado por uma abordagem documental, definida por Oliveira (2011) como aquela que se vale “de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa.” Ou seja, como tais documentos receberam interpretações alheias às acadêmicas, suas interpretações estão sujeitas à visão dos pesquisadores, que as empregam de acordo com a relação entre estes e a bibliografia.

No que se refere à técnica de pesquisa, ela será qualitativa, o que é explicado pela fala de Triviños (1987 apud OLIVEIRA, 2011, p. 26), que define esta como aquela que percebe o “fenômeno dentro de seu contexto”. Dessa maneira, o pesquisador imprime, a partir da leitura do material, uma impressão própria (BORBA; ARAÚJO, 2012), que foge, assim, do emprego de uma lógica matemática ou estatística para desenhar suas conclusões. Desse modo, devido à razão de paralelo que pretendemos realizar neste trabalho entre a estrutura esportiva e educacional dos EUA e do Brasil, fica clara que a forma mais apropriada de realizar tal pesquisa é via fenômeno qualitativo, por meio de um descrição inicial (GOLDENBERG, 2011) entre as duas situações.

### **3. SALÁRIO NO ESPORTE DE ELITE**

No Brasil, temos tradicionalmente a prática do futebol, ao passo que, nos Estados Unidos, podemos destacar, dentre seus esportes mais populares, o basquete. No entanto, ao passo que os americanos mantêm uma estrutura universitária altamente competitiva e rentável – na temporada 2016-2017, por exemplo, a receita da NCAA atingiu o patamar de US\$1,06 bilhões (WIKIPEDIA, 2019c), os brasileiros, por outro lado, não dão esta premência à educação entre seus esportistas, que, em geral, legam seus estudos a segundo (ou terceiro e quarto) plano, o que perpetua esse baixo interesse educacional no meio esportivo (GREGORUTTI; RIBEIRO, 2013). Em dado momento, prefere-se jogar futebol a frequentar a escola e a universidade, que, em tese, seriam inconciliáveis com a vida esportiva. Nos EUA, todavia, prova-se o contrário, com muitos atletas garantindo, ao mesmo tempo, uma vaga na NBA, tornando-se atletas profissionais, e seus diplomas universitários ou sendo barrados de jogos universitários por falta de nota (LANCE PRESS, 2012).

A seguir, abordaremos a escolaridade de atletas de elites no futebol brasileiro e de atletas do basquete estadunidense que jogam na NBA.

#### **3.1 BRASIL**

Numa pesquisa realizada em maio de 2019 (ALMEIDA, 2019), a partir dos clubes que disputam a Série A do Campeonato Brasileiro, a principal divisão futebolística do país, os cinco atletas mais bem pagos são, numa ordem

---

decrecente: Dudu, Fred, Gabriel Barbosa, Fábio e o uruguaio De Arrascaeta. Do primeiro, Dudu, podemos perceber, de acordo com um apontamento escolar do ano de 2005, acerca do atleta, seu fraco desempenho escolar. Segundo o documento:

É desinteressado, pouco participativo, dispersando-se com frequência em conversas paralelas e brincadeiras inoportunas em sala de aula. Apresentou ainda dificuldade de se integrar nos trabalhos em grupo. O aluno frequentou somente janeiro e fevereiro/2005. O aluno apresenta muitas dificuldades em quase todas as áreas do conhecimento. Devido a sua permanência na escola por um período de um mês e um dia, não foi possível avaliá-lo por completo dentro do aspecto cognitivo (POMBO; BENVENUTTE, 2016).

Inclusive, o uruguaio De Arrascaeta assumiria, numa entrevista, que, durante seu período escolar, não gostava de estudar nem matemática, nem história (UOL, 2018). Em levantamento realizado em 2016, observou-se que apenas 15 atletas em ação na Série A brasileira – a divisão de elite do futebol tupiniquim – tinham atingido o ensino superior, o que traduzia a baixa formação universitária dos principais atletas em atuação no Brasil, o que demonstrava a pouca inclinação dos futebolistas de alto rendimento no país com a continuidade nos estudos, mesmo após chegarem a um elevado patamar financeiro (DUARTE; MARTINI, 2016). É significativo, aliás, reparar que a cultura esportiva brasileira não observa com naturalidade a conciliação entre a prática de alto rendimento e a dedicação aos estudos. Num trabalho de campo, Rocha et al. (2011, p. 257) desenha a seguinte conclusão:

Alguns depoimentos dos nossos jovens esclarecem quão difícil é a conciliação entre as rotinas do futebol e da escola. O atleta 1, da categoria sub-20, que mora em São Gonçalo e atua em um clube com sede em Austin, no município de Nova Iguaçu, contou que acorda às 10h30 da manhã, almoça às 11h30 e sai de casa às 11h50. O trajeto que percorre até o clube costuma durar 1 hora e 40 minutos na ida e pode superar esse tempo na volta em virtude do trânsito intenso. Ele treina das 14h às 17h, e em seguida vai direto para a escola em que estuda. Seu horário de entrada na escola é às 19h30, horário diferente dos demais e estipulado exclusivamente para este atleta pela diretora da escola, mediante apresentação de uma declaração do clube. O próprio jogador declara que tenta cumprir este horário à risca, já que recebeu o benefício do atraso sistemático.

Em resumo, como prosseguem no estudo, os autores afirmam que há uma flexibilização, por parte dos estabelecimentos de ensino, para que estes jovens possam seguir o sonho de se tornarem atletas profissionais e, ao mesmo tempo, possam estudar. Todavia, como os mesmos acabam por concluir, apesar de afirmarem que este estudo é insuficiente para apresentar alguma correlação entre tais questões, eles deixam tal discussão para o futuro.

---

Mas outro estudo, realizado por Almeida e Souza (2013, p.17), baseado em atletas em formação de Belém, no Pará, afirma que

se pode constatar que a repetência escolar na amostra se acentua sensivelmente aos 16 anos, diminui aos 17 e volta a acentuar aos 18 anos de idade. Com relação a defasagem escolar se pode observar o mesmo fenômeno descrito anteriormente, ou seja, a acentuação aos 16 e aos 18 anos de idade. Esse fenômeno pode estar relacionado com a afirmativa de Melo (2010) de que os atletas empenhados em consolidar a sua carreira, tendem a se descuidar dos estudos.

Assim, há a tendência de que, no Brasil, serem fortes as chances de um jovem atleta em formação dar predileção à sua carreira no mundo esportivo em detrimento de uma qualificação intelectual. Com isso, podemos dizer que a cultura perpetrada no país é de que, devido, principalmente, à questão da flexibilização, apontada por Rocha (et al. 2011), ou seja, uma menor rigidez de que os estudantes frequentem as aulas nos horários pré-estabelecidos, desemboca num progressivo relaxamento nos estudos, que leva àqueles com idade mais avançada a optarem quase que integralmente por suas carreira futebolísticas.

Soma-se a esse fator de flexibilização, os problemas da Educação Básica brasileira, como a evasão escolar (NOVA ESCOLA, 2019) e a precarização da Educação Pública (SAVIANI 2008). Essa situação tende a se agravar com os cortes do novo governo Federal (VENTURA, 2019).

### 3.2 EUA

A NBA, liga profissional de basquete americana, é conhecida por remunerar de forma bastante elevada seus atletas, bem como pela sua força esportiva, sendo considerada a melhor liga de basquete do mundo. Todavia, em comparação com o futebol, essa competição é recheada por atletas com formação superior. Afinal, os esportes americanos possuem, em geral, uma estrutura de acesso às ligas profissionais que passam por uma prévia passagem dos atletas por competições universitárias.

Por exemplo, para passar pelo sistema de seleção da liga, o draft, os atletas devem ter pelo menos 19 anos. Aqueles prospectos que fizeram um ano de faculdade também têm direito a serem escolhidos por algum time da liga. competições estas que fazem com que os atletas possam se preparar para os drafts, sistema de acesso desses jogadores ao profissionalismo (WIKIPEDIA, 2019a).

Dessa forma, estes jovens acabam conciliando, num primeiro momento, o esporte com os estudos e geralmente passam a se dedicar

---

exclusivamente ao mundo esportivo depois de graduados, fator que os prepara para uma carreira posterior à aposentadoria da vida atlética.

Mas há tentativas de mudanças dessas regras, como permitir a inscrição para o draft de atletas com 18 anos, bem como de atletas vindo diretamente do Ensino Médio (FORGRAVE, 2019).

Como exemplos significativos, podemos citar o de Michael Jordan, que, antes de fazer sucesso pelo Chicago Bulls e pelo Dream Team americano nas Olimpíadas de Barcelona, em 1992, graduou-se em Geografia pela Universidade da Carolina do Norte, na qual acabaria se tornando campeão universitário em 1982, abrindo os olhos da NBA ao seu talento.

Outro exemplo é Ron Artest, que mudou o nome para Metta World Peace. O atleta, campeão da NBA pelos Los Angeles Lakers é formado em Matemática (WIKIPEDIA, 2019b), tendo recentemente tentado carreira acadêmica.

Com isso, o sucesso da NBA, uma das ligas mais populares dos Estados Unidos e do mundo, iniciou-se a partir da consolidação da NCAA (National Collegiate Athletics Association, em português, Associação Nacional dos Atletas Universitários). De acordo com Peach (2007 apud XAVIER et al., 2019, p. 34), ela, a NCAA,

é a principal instituição representante do desporto universitário no país [Estados Unidos]. Com mais de 100 anos, supera 1.250 Instituições de Ensino Superior (IES) associadas, divididas em três divisões, e promove competições de alto nível, que são transmitidas mundialmente, fazendo dos Estados Unidos da América (EUA) referência no Esporte Universitário.

Em referência a isso, a partir de uma pesquisa realizada no ano de 2019, pela revista Forbes, podemos apontar que, dos cinco atletas mais bem remunerados da liga norte-americana de basquete profissional, LeBron James, Stephen Curry, Kevin Durant, Russell Westbrook e James Harden – com cada um recebendo rendas anuais respectivas de US\$88,7 milhões, US\$79,5 milhões, US\$65 milhões, US\$53,7 milhões e US\$45 milhões – apenas James partiu diretamente do high school (ensino médio) para a NBA; os demais, por seu turno, participaram da NCAA através das seguintes universidades: de Davidson, do Texas em Austin, Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) e Universidade do Estado do Arizona.

Assim, a cultura estudantil nos Estados Unidos é, definitivamente, muito mais forte do que nos demais locais do mundo, nos quais o esporte ainda é visto de forma separada dos estudos. Desde muito jovens, estes atletas são monitorados pelas universidades, que lhes oferecem bolsas e toda uma série de benefícios para que eles possam ingressar em alguma modalidade esportiva. Estas instituições, majoritariamente privadas naquele país, buscam



---

ser centros de excelência tanto nas salas de aula quanto nas quadras, campos e ginásios, com os atletas bem-sucedidos estampando seus nomes nos lugares mais altos do pódio. Dessa forma, é fundamental, para que uma dessas faculdades seja reconhecida, o bom sucesso nas pesquisas e no desempenho atlético. Devemos, aliás, destacar como funciona a estrutura universitária dos EUA. Como destacam Vonbun e Mendonça (2012, p. 15):

A grande maioria dos estudantes não possui os recursos financeiros necessários para pagar integralmente a mensalidade. Assim, eles contam com financiamentos estudantis, bolsas de estudo das próprias universidades, fundos governamentais ou empréstimos privados. Há, ainda, contribuições dos ex-alunos às universidades, muito comuns no país. Em geral, as universidades privadas cobram mensalidades bem mais caras que as cobradas pelas universidades públicas, uma vez que estas contam com o recebimento de fundos governamentais de ajuda financeira. Porém, o custo anual de estudar em uma instituição pública pode ser comparado ao custo das privadas se o aluno for de outro estado – neste caso, no entanto, pode-se pedir residência estadual após o primeiro ano.

Além do mais, segundo Baum e Ma (2007 apud VONBUN; MENDONÇA, 2012, p. 15) estes custos elevados podem girar em torno dos US\$20 mil e US\$40 mil anuais, excluídos aí os custos com moradia, o que reforça o acima apontado, a saber, de que o ensino superior norte-americano é muito caro e, portanto, a questão esportiva torna-se um atrativo material significativo para que muitos jovens busquem, ainda no high school desenvolver seus talentos esportivos, com vistas a conseguir uma redução (ou mesmo eliminação) dos gastos com seus estudos. Podemos, aliás, perceber um contraponto importante com relação ao esporte no Brasil: nos Estados Unidos não há as famosas categorias de base, formadoras de atletas por parte dos clubes. Como escreve Lima (2012):

Como a maioria dos atletas norte-americanos começa sua carreira no ambiente acadêmico, os campeonatos universitários têm grande importância para todo o setor esportivo do país. Em algumas modalidades profissionais, como beisebol e basquete, nem sequer existem as categorias de base, comuns no Brasil. Com raras exceções, os times são montados exclusivamente com os atletas revelados pelas universidades.

Dessa feita, as próprias universidades, que disputam uma liga nacional altamente competitiva, acabam por ser centros de excelência na formação de atletas, fazendo com que as equipes de alto rendimento destinem seus recursos apenas na estrutura de seus departamentos físicos e médicos e no pagamento de salários de seus jogadores. Assim sendo, elas mesmas acabam contribuindo para que o esporte jogado de alto nível disponha de ainda mais orçamento para que seja bem disputado, fazendo com que tecnicamente



---

ele possa alcançar o topo. Podemos, inclusive, afirmar que há uma preocupação por parte dos atletas com a qualidade de sua formação intelectual, preferindo estar na NCAA à NBA até completarem sua graduação. De acordo com o que escrevem (Fiocchi-Marques, Oliveira e Melo-Silva, 2018, p. 684):

Por outro lado, existem universitários que poderiam estar na primeira divisão, mas optam por jogar no segundo ou terceiro nível (com menor financiamento e decorrente de menor dedicação e desempenho esportivo), porque têm como prioridade os estudos, e declaram que competem mais por amor ao esporte do que por recompensas externas.

Além do mais, como escreve Carneiro (2017), há uma preocupação, tanto das instituições quanto do governo, em ver o esporte como algo incentivador. Dessa forma:

O governo, assim como as instituições de ensino (**elementary school, highschool e colleges**) perceberam o quanto o **esporte poderia trazer de retorno**. Não apenas em termos financeiros, mas sempre foi uma forma de estimular desde pequeno os estudantes a tirarem boas notas e se dedicarem a algum esporte. Como os custos para estudar em uma universidade (**até mesmo pública**) nos EUA são relativamente caros, é comum que a família apoie o filho à prática esportiva desde os primórdios, o estimulando de forma que, no futuro, **ele seja capaz de conquistar uma bolsa**.

Além do mais, como novamente atesta Carneiro (2017), o basquete universitário americano atinge cifras de arrecadação significativas – cerca de US\$1 bilhão por ano -, o que, em contraposição ao caso do futebol brasileiro, esporte de maior sucesso no país, que arrecada R\$647 milhões a cada doze meses, o coloca como um verdadeiro fenômeno. O NCAA, aliás, já se tornou até uma plataforma de videogame, com muitos aficionados escolhendo suas universidades favoritas e para elas torcendo (e jogando) ao longo da vida.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante destacar que a nossa intenção com este trabalho é apenas provocar reflexões acerca da escolaridade de atletas, o que envolve o sistema educacional de ambos os países analisados, Brasil e Estados Unidos da América. Para tanto, utilizamos a metodologia qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica.

Também cabe frisar que optamos por analisar a situação escolar de atletas de elite, uma vez que eles tendem a ter salários melhores, conseqüentemente tendo melhores condições de vida.

---

Podemos refletir, de modo inicial, que os atletas dos EUA tendem a ter um grau de escolaridade maior.

O primeiro ponto que contribui para essa observação é as complicações do sistema educacional brasileiro, que envolvem cortes (VENTURA, 2019) constantes no orçamento e precarização (SAVIANI, 2008). A flexibilização do ensino para atletas no país também pode ter um efeito complicado, uma vez que limita o acesso ou oferece uma condição mais fácil para os futuros atletas conseguirem, pelo menos, formarem-se na Educação Básica.

Nos Estados Unidos, apesar de haver discussões a respeito de tentativa de atenuar as regras, observamos casos de atletas que foram barrados de jogos importantes no esporte universitário (que é uma das principais vias de acesso para as ligas maiores) pelo desenvolvimento acadêmico insatisfatório.

Além disso, apontamos que boa parte dos grandes atletas da NBA tiveram passagem pelo ensino superior estadunidense, o que não podemos observar nos atletas brasileiros de futebol.

Por fim, ressaltamos que não estamos afirmando aqui que o sistema de Educação estadunidense seja perfeito. Estamos cientes que há falhas e problemas. Apenas observamos que as regras tendem a proporcionar maior grau de escolaridade para seus atletas.

Também sabemos que há outros fatores, sejam econômicos, políticos ou sociais que influenciam nessa diferença, mas que fogem ao escopo deste artigo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. *Os 10 jogadores mais bem pagos do Campeonato Brasileiro 2019. 90min.* [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://www.90min.com/pt-BR/posts/6360623-os-10-jogadores-mais-bem-pagos-do-campeonato-brasileiro-2019>>. Acesso em: 31 jul. 2019. , 2019
- ALMEIDA, T.; SOUZA, D. *Abandono dos estudos: uma análise dos atletas de futebol em formação nas categorias de base de Belém/PA.* 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2013.
- BOMFIM, M. *A Capability Approach de Amartya Sen e o indicador de desenvolvimento humano (IDH).* 2012. Dissertação (Mestrado em Economia Política) – PUC, São Paulo, 2012.
- BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Educação matemática.* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

---

CARNEIRO, G. *O modelo de esporte universitário americano. Integraê*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<http://integrae.com.br/o-modelo-de-esporte-universitario-americano/>>. Acesso em: 30 jul. 2019. , 2017

DIAS, J.; DIAS, M.; LIMA, F. Os efeitos da política educacional no crescimento econômico: teoria e estimativas dinâmicas em painel de dados. *Revista de Economia Política*, v. 29, n. 3, p. 232–251, 2009.

DUARTE, G.; MARTINI, L. *Graduados da bola: apenas 15 atletas da Série A alcançam ensino superior. Globo Esporte. Globo*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/brasileirao-serie-a/noticia/2016/06/graduados-da-bola-apenas-14-atletas-da-serie-alcancam-ensino-superior.html>>. Acesso em: 30 jul. 2019. , 2016

FIOCCHI-MARQUES, M.; OLIVEIRA, M.; MELO-SILVA, L. Construção da carreira do universitário-atleta: percepções e expectativas na transição universidade-trabalho. *Psic. Rev. São Paulo*, v. 27, p. 679–706, 2018.

FORGRAVE, R. *By proposing new rule to lower draft age to 18, NBA shows it wants to be on the right side of one-and-done history. CBS Sports*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.cbssports.com/nba/news/by-proposing-new-rule-to-lower-draft-age-to-18-nba-shows-it-wants-to-be-on-the-right-side-of-one-and-done-history/>>. , 2019

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GREGORUTTI, G.; RIBEIRO, L. Será que teremos um novo Sócrates? Futebol e Educação no Brasil. *Ensaio de História*, v. 16, 2013.

KANG, T. Justiça e desenvolvimento no pensamento de Amartya Sen. *Revista de Economia Política*, v. 31, n. 3, p. 352–369, 2011.

LANCE PRESS. *Universidade barra pivô brasileiro da NCAA. Fox Sports*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.foxsports.com.br/news/3525-universidade-barra-pivo-brasileiro-da-ncaa>>. , 2012

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, J. *Um modelo de fazer inveja aos brasileiros. Gazeta do Povo*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/um-modelo-de-fazer-inveja-aos-brasileiros-azubpq4bm787fhvin4ql604zy/>>. Acesso em: 30 dez. 2019. , 2012

NOVA ESCOLA. *Censo Escolar: Educação Básica “perde” 1,3 milhão de alunos em quatro anos. Nova Escola*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15467/censo-escolar-educacao-basica-perde-13-milhao-de-alunos-em-quatro-anos>>. Acesso em: 1 ago. 2019. , 2019

OLIVEIRA, M. *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão: UFG, 2011.

POMBO, B.; BENVENUTTE, T. *De menino “custoso” a capitão do Palmeiras: conheça a história de Dudu. Globo*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/times/palmeiras/noticia/2016/11/de-menino-custoso-capitao-do-palmeiras-conheca-historia-de-dudu.html>>. Acesso em: 30 jul. 2019. , 2016

---

ROCHA, H. *et al.* Jovens esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. *Rev. Educ. Fis. (Online)*, v. 17, n. 2, 2011.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

UOL. *Seriado, escola e Neymar: da Rússia, Arrascaeta responde perguntas de fãs*. *UOL Esportes*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<https://esporte.uol.com.br/futebol/copa-do-mundo/2018/noticias/2018/06/14/seriado-escola-e-neymar-da-russia-arrascaeta-responde-perguntas-de-fas.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2019. , 2018

VENTURA, M. *Governo bloqueia mais R\$ 348 milhões da Educação*. *O Globo*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/governo-bloqueia-mais-348-milhoes-da-educacao-23844272>>. Acesso em: 1 ago. 2019. , 2019

VONBUN, C.; MENDONÇA, J. *Educação superior uma comparação internacional e suas lições para o Brasil*. Brasília: IPEA, 2012.

WIKIPEDIA. *Eligibility for the NBA draft*. *Wikipedia*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Eligibility\\_for\\_the\\_NBA\\_draft](https://en.wikipedia.org/wiki/Eligibility_for_the_NBA_draft)>. Acesso em: 1 ago. 2019a. , 2019

WIKIPEDIA. *Metta World Peace*. *Wikipedia*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Metta\\_World\\_Peace](https://en.wikipedia.org/wiki/Metta_World_Peace)>. Acesso em: 1 ago. 2019b. , 2019

WIKIPEDIA. *National Collegiate Athletic Association*. *Wikipedia*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/National\\_Collegiate\\_Athletic\\_Association](https://en.wikipedia.org/wiki/National_Collegiate_Athletic_Association)>. Acesso em: 31 jul. 2019c. , 2019

XAVIER, L.; AZEVEDO, P. H.; RIBEIRO, A.; RAMOS, PPS. *Gestão do Esporte Universitário no Brasil e nos EUA*. *Revista de Gestão e Negócios do Esporte*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<http://revistagestaodoesporte.com.br/local/revista/artigos/V4N1/3-Gest%C3%A3o%20do%20Esporte%20Universit%C3%A1rio%20no%20Brasil%20e%20nos%20EUA.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019. , 2019

---

## **ESCRITORES DA LIBERDADE: A vida e a guerra no contexto escolar**

BARBOSA, Natasha Pereira  
Mestranda em Psicologia - FFCLRP-USP  
natashapbarbosa@hotmail.com

AROS, Ana Carla Silveiras Pompêo de Camargo  
Doutora em Psicologia – PUC-Campinas  
anacarlaaros@gmail.com

### **1. INTRODUÇÃO**

Ao longo dos últimos cem anos, a Psicanálise teve um importante papel na compreensão do funcionamento psíquico humano e, as suas contribuições foram sendo aos poucos inseridas ao campo da educação.

A Psicanálise contribuiu com uma nova forma de olhar a criança e a infância. Uma das contribuições de Freud, para os profissionais da educação, reside no fato de ter conduzido a uma forma nova de olhar a infância, que contrasta com a crença vitoriana de que o mau comportamento ou os problemas de personalidade da criança eram o resultado do pecado original, só corrigíveis por meio de uma disciplina severa e rígida (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010).

A Psicanálise contribuiu para inserção, no campo da Educação, de novos elementos de reflexão acerca dos processos educativos, com uma teoria do desenvolvimento humano e o conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico, principalmente com os conceitos de transferência e contratransferência, a importância dos mecanismos da identificação projetiva no âmbito da aprendizagem e da relação educativa, e a identificação das angústias e medos presentes nessa relação. “A abordagem psicanalítica aumentou consideravelmente o interesse pela investigação do desenvolvimento em geral e, particularmente, do desenvolvimento infantil, bem como contribuiu para um maior conhecimento dos processos psicoafetivos e de pensamento” (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010, p.174).

Articular psicanálise e educação é um desafio. A psicanálise pode ser vista como um instrumento de escuta possibilitando contribuir para a leitura do mal-estar vivido em sala de aula, tanto por parte do professor quando por parte no aluno, em relação ao processo educativo atual (CEREZER, 2005). Neste sentido o objetivo do presente trabalho é discutir e refletir sobre a violência e o mal-estar no contexto escolar por meio da criação/encontro de campos psicológicos vivenciais e a compreensão que deles emergem a partir

---

da narrativa psicanalítica, desenvolvida a partir do filme “Escritores da Liberdade”.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo foi realizado no contexto de uma perspectiva epistemológica qualitativa, instrumentalizada pelo referencial teórico e metodológico psicanalítico e da psicologia da educação. A psicanálise tem se mostrado uma forma coerente de investigação da subjetividade coletiva, na medida em que seu método propicia acesso às complexidades emocionais e existenciais da dramática humana (AIELLO-VAISBERG, 2004; BLEGER, 1963).

Nesta pesquisa o filme “Escritores da Liberdade” foi adotado como um acontecer humano ficcional. Segundo Aros e Aiello-Vaisberg (2009, p. 6):

A postura assumida pelo psicanalista diante de um acontecer humano ficcional deve ser de similar preocupação com o acolhimento que ele assume numa situação real e não estabelecer julgamentos prévios em relação às manifestações das condutas humanas das personagens e às mensagens explícitas e implícitas contidas nas imagens. Dessa forma, o filme passa a ser compreendido como expressão de um encontro clínico ficcional, ou seja, como um estudo de caso que deve ser vivido de forma plena. Isso implica um processo similar de uso do método no que compete à escuta e ao manejo de discursos e condutas, o que poderá ser observado na forma de relação com as produções decorrentes do encontro entre pesquisador e obra ficcional.

Como estratégia metodológica foram utilizadas as “narrativas psicanalíticas”. Uma narrativa é elaborada como forma de apresentar o “acontecer clínico”, ou seja, as percepções e afetações do pesquisador, mergulha-se sobre esta comunicação do acontecer vivido, com o intuito de captar os campos psicológico-vivenciais (COUTO; TACHIBANA; AIELLO-VAISBERG, 2007).

É importante diferenciarmos este tipo especial de redação, que é a narrativa psicanalítica, dos relatórios de pesquisa comumente usados em pesquisas. A narrativa psicanalítica é sempre redigida conforme a associação livre de ideias do pesquisador, desprovido-se, dessa maneira, da preocupação em relatar os eventos de maneira objetiva e excluindo os sentimentos do narrador. Isto se relaciona com a afirmação de Benjamin (1934/1975), segundo a qual o objetivo da narrativa não é o de informar ou explicar um fato, mas o de refletir uma experiência humana. Assim, o narrador - que neste caso é um pesquisador - fica livre para comunicar aquilo o que foi vivenciado, tal como o sentiu num determinado momento, o que, por sua vez, permite que o leitor aproxime-se do vivido por intermédio da narrativa (COUTO; TACHIBANA; AIELLO-VAISBERG, 2007, p.267).



---

A análise do filme foi realizada baseada na redação de uma narrativa psicanalítica, que caracteriza-se como uma ferramenta auxiliar relevante para a clínica e para a pesquisa psicanalítica, pois busca apresentar a comunicação da experiência clínica com encontros humanos reais ou com obras ficcionais, ressaltando a “subjetividade do clínico que, ao escrever e apresentar a comunicação do encontro aos seus pares, funciona como um ‘sonhador brincante’ devido a semelhança das narrativas com o relato de um sonho” (AIELLO-VAISBERG; LOUSADA-MACHADO, 2008, p.78).

Com base em diversas leituras da narrativa, foram criados/encontrados os campos do imaginário:

O método psicanalítico, cujo caráter interpretativo consiste, precisamente, no pressuposto de que toda conduta humana tem sentido, consiste num processo de captação, inevitavelmente hipotética, de campos de sentido afetivo-emocional, que se faz por meio da criação/encontro de sentidos de condutas humanas. Tais campos organizam-se, a nosso ver, ao redor de valores e crenças que são inconscientes (AIELLO-VAISBERG; LOUSADA-MACHADO, 2008, p. 79).

Desse modo serão apresentados os campos psicológicos vivenciais e as compreensões que deles emergiram a partir das narrativas, desenvolvidas por meio do filme “Escritores da Liberdade”

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 Escola como campo de guerra e a guerra da vida**

A partir do filme “Escritores da Liberdade” pode-se observar em diversas cenas a escola enquanto campo de guerra no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a guerra na sala e pode-se observar também a guerra da vida, pois a guerra na escola é uma reprodução transferencial e concreta, do que acontece na vida fora da escola com os alunos. O filme mostra uma guerra racial, do tráfico de drogas, os guetos, as gangues, o fracasso escolar, o estigma dos alunos considerados “burros”, o bullying, a pobreza, a desigualdade social. Sendo assim a cena inicial do filme exhibe uma das alunas, Eva que mostra a realidade da violência das gangues e a guerra inter-racial em seu bairro e nos arredores da escola a qual frequenta.

Na primeira aula a cena apresentada são os alunos maldispostos, que ignoram a sua presença, a desrespeitam, agridem uns aos outros e fazem pouco caso do material escolar. Erin logo nota que aquilo que ela planejava para os alunos não encontra eco na plateia. Nesta classe do primeiro ano colegial, brancos, negros, hispânicos e asiáticos são obrigados a conviver no mesmo espaço. Na própria sala de aula, a de número 203, eles criam pequenos guetos, com fronteiras bem estabelecidas. Neste sentido é relevante refletir sobre o ensino-aprendizagem, pois como é possível aprender em um

---

ambiente hostil e agressivo? Um dos alunos que era considerado de cor de pele “branca” frequentava as aulas como medo de ser agredido pelos outros colegas de outras etnias, já que ele não era bem visto por ser “branco”, já que os “brancos” pertenciam a classe avançada, mas ele estava na sala de aula de Erin, pois não tinha um desempenho acadêmico adequado para a turma avançada.

Erin motivada com o seu novo trabalho chega a escola para o primeiro dia de aula. Os alunos chegam a sala de aula jogam suas mochilas no chão, organizam suas carteiras em pequenos grupos e começam a conversar ignorando a presença da professora. A violência e o mal-estar estão presentes na sala de aula desde o momento em que Erin tenta fazer a chamada e um dos alunos questiona o motivo de estar naquela turma e outro aluno responde que aquela era a turma dos “burros” que por este motivo ele estava matriculado naquela turma. A sala de aula caracteriza-se como um ambiente onde acontece um interjogo agressivo de forças inconscientes que se cruzam, se opõem, entram em conflito ou se reforçam, independente do espaço físico que ocupa, pois transcendem o ambiente escolar. É neste ambiente que acontece a relação professor- aluno, essa relação tem sido permeada pelos conceitos de disciplina e indisciplina, sendo uma das principais preocupações dos professores na atualidade o que causa um verdadeiro mal-estar (CEREZER, 2005).

E neste ambiente escolar cada vez mais os alunos são considerados fracassados em relação ao processo de ensino-aprendizagem, contudo é necessário considerar que o fracasso escolar não é responsabilidade exclusiva do aluno, mas sim das relações produzidas e reproduzidas na escola. Segundo Guzzo (2007), experimentar o cotidiano da escola tem sido um processo de adequação e domesticação em relação ao mundo. Pouco se conhece sobre os estudantes que frequentam a escola e pouco se é feito para que transformações coletivas e individuais aconteçam. Muitos estudantes ainda fracassam na escola e isso devido ao fato de não haver uma reflexão sobre o que ocorre no contexto escolar e falta de propostas que mudem a qualidade das relações neste ambiente.

### 3.2 Impotência e desesperança: “alunos problema” e professores adoecidos

O filme demonstra a realidade escolar de alunos considerados “problema”. Há uma divisão de salas de aula em que os alunos considerados “burros” são agrupados em outra sala de aula do mesmo nível escolar, separados dos alunos considerados “inteligentes”. Ressalta-se que a sala de aula dos alunos “burros” também é composta pelos alunos que se matricularam na escola devido à um programa de integração racial, e que a maioria desses alunos vivem em um contexto de pobreza, desigualdade social e tráfico de

---

drogas. Ao mesmo tempo é possível perceber o adoecimento dos professores, pois os professores não querem esses alunos, como pode-se visualizar no filme o outro professor quer lecionar apenas para a turma avançada. Assim o professor da sala dos alunos “burros” tende a não ter status e potência, conseqüentemente pode se tornar um professor adoecido e empobrecido, o que não ocorreu no filme com Erin. Mas ela se depara com professores e diretores autoritários que não estão dispostos a acolher os alunos; mas ao contrário depara-se com um universo preconceituoso e resistente por parte dos outros professores e da gestão da escola.

Em outra cena mostra Erin no intervalo na sala dos professores e um dos professores, o que leciona para a turma avançada, diz a Erin que se ela continuar lecionando poderá lecionar para a turma avançada já que provavelmente seus alunos pararão de ir à escola devido as dificuldades sociais e econômicas que eles enfrentam. Mas Erin responde ao professor que se ela fizer o trabalho dela talvez eles façam fila na porta. Neste sentido diante desse clima de mal-estar é comum os professores se convencerem de que pouco podem fazer para reverter a situação de fracasso escolar do aluno. Neste contexto os professores tender a se acomodarem e diminuem as tentativas de buscar estratégias para mudar esse cenário, pairando assim um clima de acomodação, de descompromisso social e político com a educação, como demonstra o professor que leciona para a turma avançada.

Já na escola uma das primeiras cenas que é exibida a personagem da professora Erin ela está em um diálogo com a coordenadora da escola. A coordenadora pede que Erin reveja os seus planos de aula, pois ela sugere que eles que não estão compatíveis para o nível de aprendizado do vocabulário dos alunos para quem ela lecionará. Muitos dos alunos da professora Erin moram distantes da escola devido à um novo programa de integração racial e sem demonstrar empatia ao falar sobre as dificuldades dos alunos para chegarem a escola a coordenadora apenas sugere à Erin que ela não passe lições de casa, pois os alunos não irão fazer os seus deveres. Para Esteve (1999), a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas aumentou o número de professores e alunos, e com eles novos problemas que exigem uma reflexão profunda. Pois há uma diferença entre trabalhar com um grupo pequeno e homogêneo pela seleção que trabalhar com alunos vindos de todas as classes sociais trazendo consigo seus problemas. Pode-se observar a resistência da coordenadora em lidar com o novo público da escola. Alunos marcados pela violência, pobreza e desigualdade social. Sendo assim a coordenadora seria um dos profissionais adoecidos, pois ela não estava disposta a receber um público diferente de alunos em sua escola e encontrar meios e estratégias para lidar com as novas demandas tanto de em relação ao ensino-aprendizagem quanto em relação os afetos construídos com esses “novos” estudantes.

---

Em outra cena mostra Erin tentando usar os livros disponíveis na biblioteca da escola e a coordenadora se nega a emprestar os livros da escola para os seus alunos. Ela disse a Erin “você não pode fazer com que alguém queira educação, se conseguir disciplina já será o suficiente”. Para Cerezer (2005) O cotidiano escolar imprime uma sensação de insatisfação generalizada por parte dos professores, manifestando-se como negação das discussões, inerentes ao espaço pedagógico propriamente dito, e uma supremacia do discurso da queixa. Também pode ser observado os resquícios de uma educação do século XIX cujo objetivo primordial era a disciplina, ou seja, a escola ideal era a que obtinha os melhores resultados em termos de disciplina e vigilância. “Assim um dos principais objetivos da escola era promover a apreensão de conhecimentos e a internalização da disciplina” (MANSANO, 2010, p.208).

Em outra cena Erin se mostra impactada com os comportamentos de oposição coordenadora as suas mudanças nas metodologias de ensino e discorre sobre as suas motivações para escolher a carreira docente em suas palavras “a luta verdadeira deve acontecer aqui em sala de aula”. Desse modo corrobora-se com Nunes (2004) sobre a importância de o professor demonstrar que gosta do que faz, que seu semblante revele ser a sala de aula um lugar em que ele se sinta bem. Para isto, entretanto, é crucial repensar os motivos da escolha pela carreira docente. Pois, um professor sensibilizado possibilita a criação de espaços para que haja a circulação da palavra, apostando na possibilidade discursiva de seus alunos, favorecendo para que o aluno possa se implicar no seu processo de vir a ser.

Os alunos da sala de aula da professora Erin são rotulados incapazes de aprender. E a exclusão deles ocorre até mesmo em relação a estrutura física na escola. O filme exhibe uma cena em que mostra Erin olhando a sala da turma avançada a qual era uma sala bonita, com equipamentos tecnológicos, carteiras e cortinas limpas. Já ao se deparar com a sua sala de aula ela observa as cortinas quebradas, a ausência de equipamentos, as carteiras sujas. Como se aquela sala de aula não pertencesse à escola. Neste sentido observa-se que fracasso escolar está centralizado no aluno, desconsiderando as relações produzidas no contexto escolar, por isso é necessário a crítica ao modelo diagnóstico e a culpabilização do estudante pelo fracasso escolar. Assim a produção da queixa deve ser considerada um sintoma social e para compreendê-la é necessário o acesso à rede de relações (professores, crianças, pais, escola, alunos), que de acordo com Souza (p.144, 2010) “são vistas como relações de poder e poder produzir e intensificar ou não esse sintoma”.

### 3.4 Holocausto como elo de vida

---

O holocausto caracteriza-se como um evento histórico de genocídio e grande destruição, porém pode-se pensar que ele não teve fim com a Segunda Guerra Mundial, pois pode-se observar que ele está presente no cotidiano dos estudantes apresentados no filme e de algum modo também está presente na vida de todos nós. Porém no filme o holocausto aparece como elo de vida e não de morte. A partir do tema holocausto iniciou-se a relação professor-aluno e ensino-aprendizagem, troca de saberes e experiências.

Apesar das dificuldades já apresentadas que a professora Erin teve que enfrentar para poder lecionar ela continuou buscando estratégias que sensibilizassem seus alunos e ela demonstrava ter empatia e afetividade por eles. Há uma cena que os estudantes trocam um papel entre eles. Neste papel havia o desenho caricato de um dos alunos da sala de aula que era negro. Os alunos riem do desenho até que o desenho chega ao aluno que estava sendo o alvo do bullying e neste momento Erin percebe a movimentação dos alunos e recolhe o desenho. Ela se exalta e adota uma postura de autoridade e compara o que os alunos fizeram com o holocausto. Segundo Cerezer (2005) a ação de educar não acontece sem conflitos, dúvidas e arrependimentos, pois o caminho do processo educativo não é linear e imune aos erros.

Ao comparar o comportamento dos estudantes com o que ocorreu no holocausto um dos alunos pergunta a ela do que se tratava, então a partir deste momento ela encontra outro modo para poder construir a relação de ensino-aprendizagem com eles.

No decorrer do filme Erin continua organizando passeios e diversas atividades que possam estar relacionadas aos interesses dos alunos, como uma visita ao Museu do Holocausto e a leitura do livro o Diário de Anne Frank. Sendo por meio dessas atividades os alunos foram vivendo experiências emocionais e ampliação da sensibilidade.

Como avaliação final Erin propõe que os estudantes escrevam diários. Neste diário poderiam conter tudo que eles desejassem, escrita, desenhos, poemas, músicas. Ela combina com eles que não avaliaria o conteúdo dos diários apenas folhearia para constar se eles haviam feito algo. E combinou que se eles quisessem que ela lesse os diários eles poderiam deixá-los em seu armário ao final da aula. Os alunos começaram a construção de seus diários e o filme apresenta as histórias de alguns deles, já que todos os alunos permitem que a professora leia os seus diários.

A partir dessa atividade Erin proporciona uma experiência emocional aos alunos, pois eles narram histórias dolorosas de suas vidas que anteriormente não havia espaço para serem comunicados, principalmente na escola. Neste sentido a escola transforma-se de um lugar hostil e que ninguém queria estar para um ambiente de acolhimento e pertencimento para os



---

estudantes. Eles encontram um ambiente protegido para poderem falar de si próprios, da violência cotidiana e dos problemas familiares que eles enfrentam. A partir da leitura dos diários Erin pode conhecer a vida de seus alunos amplia a sua escuta no contexto de sala de aula. E nesta direção é possível favorecer um processo de ensino-aprendizagem, por meio dos vínculos, tanto professor-aluno, quanto aluno-aluno e de um outro ambiente, mais acolhedor e menos hostil.

A partir da prática psicanalítica Bion concluiu que os pensamentos são inseparáveis das emoções e é de suma importância que existe na mente uma função vinculadora que dê sentido e significado às experiências emocionais. “Esse vínculo entre os pensamentos e as emoções, sempre presente em qualquer reação humana, foi denominada por Bion como vínculo K (inicial de knowledge), ou seja, o vínculo do conhecimento” (ZIMMERMAN, 1995, p.110). A capacidade da criança em tolerar as frustrações advindas das privações é o eixo central na formação do Conhecimento. Desse modo, a criança pode fugir dessas frustrações, criando mecanismos que evitem conhecê-las, evitando assim o problema, mas não a angústia, ou pode aprender a mudar a realidade, por meio da atividade do pensar e do conhecer (ZIMMERMAN, 1995). Sendo assim, os estudantes e Erin foram mudando a realidade por meio do pensar e do conhecer.

### 3.5 O aprender por meio das experiências

No decorrer do filme observa-se que as estratégias pedagógicas de Erin continuam não sendo efetivas. De acordo com Cerezer (2005) o trabalho docente exige do professor a habilidade de regredir ao nível do seu aluno para compreendê-lo e ao mesmo tempo, manter-se no lugar do adulto na relação. Erin também usa de sua habilidade de regressão e uma escuta sensível para a realidade vivida pelos alunos, sendo assim ela busca outras estratégias que possam favorecer que ela se aproxime dos alunos e que contribua com o seu trabalho enquanto professora.

O primeiro recurso que ela usa é a música. Erin elege o Rap, ritmo que estava presente na vida dos adolescentes para poder trabalhar com poesia. Mas os alunos ainda estavam resistentes em confiar na nova professora e a questionam sobre os motivos pelos quais eles deveriam aprender algo já que o que é ensinado na escola é descolado com o que eles vivenciam fora dela, sendo assim os conteúdos não são úteis para a suas vidas.

Ao pensar sobre o modelo escolar atual Coutinho (2011) afirma que o modelo escolar baseado na racionalidade parece incompatível com o momento histórico em que vivemos. Momento este caracterizado pela



---

aceleração da globalização, a instauração da sociedade de consumo, o declínio de autoridades simbólicas, a decadência do modelo político, entre outros fatores. Assim como pontua Lepsch (2014) a educação deve transformar a sociedade e instrumentalizar o indivíduo para a vida social, incluindo os conhecimentos educacionais acerca da realidade atual. Nos contextos educacionais atuais, não são potencializadas as vozes ou manifestações singulares dos sujeitos, mas favorecida a lógica da redução de identidades fixas, por meio de modos de subjetivação massificantes e disciplinadores.

Nessa perspectiva Delors (2003) discorre sobre a ampliação de todas as possibilidades de educação pensando em uma educação ao longo de toda vida e não apenas com o intuito de formação profissional. O sistema educacional tende “a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento a outras formas de aprendizagem, é importante conceber a educação como um todo”.

Outra atividade proposta por Erin foi que os alunos ficassem em uma linha desenhada no centro da sala de aula e caso eles já tivessem vivenciados alguma das situações que ela mencionasse. A partir dessa atividade eles puderam reconhecer as semelhanças das situações vividas, como a morte de entes queridos, a violência das gangues. Assim eles começaram a construir empatia uns com outros já que muitos compartilhavam histórias de vida semelhantes, desse modo o local da sala de aula que antes era permeado por um clima de tensão e mal-estar começa a se transformar em um local de acolhimento e vínculos.

No decorrer do filme Erin continua organizando passeios e diversas atividades que possam estar relacionadas aos interesses dos alunos. Após uma visita ao Museu do Holocausto ela levou os alunos para jantarem em um restaurante junto com alguns sobreviventes do holocausto. Sendo que houve uma sensibilização por parte dos alunos após este passeio, pois eles puderam viver uma experiência emocional.

Ao final do filme após lerem o diário de Anne Frank os próprios alunos iniciam o processo de se tornarem protagonistas no seu processo de aprendizagem, dando sugestões de atividades que gostariam de fazer e de trazerem a pessoa que abrigou os Frank para falarem com eles. Os alunos, mobilizando verba para possibilitar a vinda da senhora que abrigou Anne Frank, já que Erin ainda continuava sem apoio financeiro da direção da escola. E os alunos conseguem o objetivo e tornam-se manchete nos jornais devido ao feito, demonstrando as possibilidades de transformações no contexto escolar.

### 3.6 A escrita e a fala como elementos de constituição do eu do sujeito

---

Como avaliação final Erin propõe que os estudantes escrevam diários. Neste diário poderiam conter tudo que eles desejassem, escrita, desenhos, poemas, músicas. Ela combina com eles que não avaliaria o conteúdo dos diários apenas folhearia para constar se eles haviam feito algo. E combinou que se eles quisessem que ela lesse os diários eles poderiam deixá-los em seu armário ao final da aula. Os alunos começaram a construção de seus diários e o filme apresenta as histórias de alguns deles, já que todos os alunos permitem que a professora leia os seus diários.

O recurso à escrita, ao longo da história da humanidade, tem se apresentado como um recurso relevante para a comunicação da experiência. A escrita pode ter a função de legitimar e produzir uma experiência. Na psicanálise, desde seu surgimento até a atualidade, a escrita ocupa um lugar de destaque. Ao longo da vida de Freud, pode-se destacar que o escrever marca o seu percurso, e é retrata de diversas formas em seus textos, em alguns momentos como uma metáfora e até mesmo com o intuito de elucidar o funcionamento do inconsciente (CAIROLI, 2009).

A escrita transporta restos não assimiláveis por parte daquele que escreve. Na tentativa de transmissão de algo por meio do escrever, aquele que escreve pode produzir um ato que possui o valor de um registro. Desse modo a escrita pode produzir efeitos no autor para além daquilo que ele se percebe escrevendo. Por meio da escrita, é possível ao sujeito explorar a dimensão do estrangeiro (CAIROLI, 2009).

A partir dessa atividade Erin proporciona uma experiência emocional aos alunos, pois eles narram histórias dolorosas de suas vidas e isso favorece para que eles pudessem denominar algo que ainda não tinha nome o que Bion chama de “terror sem nome”. Neste sentido a função “conhecer” é uma atividade em que a pessoa chega a ficar consciente da experiência emocional, dela depreende uma aprendizagem, e pode abstrair uma conceitualização e formulação dessa experiência. Esse processo realiza-se em diferentes planos, “como a do indivíduo conhecer a si mesmo; e dele conhecer aos outros e os seus vínculos com os grupos; a dos vínculos dos grupos entre si e deles com a sociedade, etc.” (ZIMERMAN, 1995, p. 114).

A partir da leitura dos diários Erin pode conhecer a vida de seus alunos amplia a sua escuta no contexto de sala de aula. Ela apresenta uma escuta próxima a escuta psicanalítica priorizando a singularidade de cada estudante. Segundo Minerbo (2016) a escuta psicanalítica é uma escuta diferenciada da escuta do sendo comum. A construção dessa escuta diferenciada é parte fundamental da formação do psicanalista, sendo que as teorias são recursos úteis para “refinar a escuta e torna-la sensível às várias formas de sofrimento psíquicos e de manifestações do inconsciente” (MINERBO, 2016, p.49). A psicanálise enfatiza a necessidade de resgatar a

---

singularidade da pessoa por meio de sua fala e de sua palavra. Transpondo o conceito de escuta psicanalítica para o contexto escolar seria relevante refletir que os estudantes, por exemplo, precisam que “os professores lhes deem chances de expressarem-se por si próprios, para que possam falar e ser escutados, pois a posição de escuta é fundamental para resgatar as particularidades e as hipóteses de cada um” (BASTOS, p. 94, 2009). A escuta psicanalítica caracteriza-se como uma ferramenta que busca a singularidade do sujeito, sendo assim é importante estar atenta ao desejo inconsciente que está sendo expresso, que foi se construindo e continua a se construir na história de vida de cada pessoa.

### 3.7 O professor suficientemente bom e a sala de aula como uma segunda casa

Ao longo do filme pode-se observar a construção de uma sensação de pertencimento tanto dos alunos quanto por parte da professora Erin. Um pertencimento ao mundo e ao mundo escolar e a possibilidade real de transformação do mundo interno e externo de cada um naquele cenário. Em uma cena do filme um dos alunos lê um trecho de seus diários e apesar de todas as dificuldades vividas ele disse se sentir em casa na sala de aula de Erin. Seus colegas de sala o abraçam, tornando a cena emocionante.

Erin se mostra impactada com a resposta da coordenadora e discorre sobre as suas motivações para escolher a carreira docente em suas palavras “a luta verdadeira deve acontecer aqui em sala de aula”. Desse modo corrobora-se com Nunes (2004) sobre a importância de o professor demonstrar que gosta do que faz, que seu semblante revele ser a sala de aula um lugar em que ele se sinta bem. Para isto, entretanto, é crucial repensar os motivos da escolha pela carreira docente. Pois, um professor sensibilizado possibilita a criação de espaços para que haja a circulação da palavra, apostando na possibilidade discursiva de seus alunos, favorecendo para que o aluno possa se implicar no seu processo de vir a ser e de ensino-aprendizagem.

Segundo Winnicott para que ocorra um processo de desenvolvimento o bebê depende fundamentalmente da presença de um ambiente facilitador que forneça cuidados suficientemente bons. Desse modo nenhum bebê pode vir a tornar-se uma pessoa real, a não ser sob os cuidados de um ambiente que dá sustentação e facilita os processos de amadurecimento. No início o ambiente facilitador será a pessoa que exerce a função materna e posteriormente, as outras pessoas que fazem parte do contexto relacional da criança (DIAS, 2014).

No início da vida extrauterina o ambiente facilitador é a mãe suficiente boa. A mãe, ou pessoa que exerce a função materna, tem que ser capaz de reconhecer e atender à dependência do bebê. Desse modo ela é

---

suficientemente boa porque atente na medida exata as necessidades do bebê. Bem no início há uma adaptação absoluta e posteriormente uma adaptação relativa as necessidades do bebê. A adaptação absoluta da mãe às necessidades do bebê é temporária, mas enquanto dura, implica um envolvimento total (DIAS, 2014). Neste sentido pode-se transpor o conceito winnicottiano de ambiente facilitado e mãe suficientemente boa para o cenário escolar, sendo assim, a escola poderia caracterizar-se como um ambiente facilitador e o professor como um “professor suficientemente bom”.

Para Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) é importante refletir sobre como auxiliar de modo mais efetivo para que os professores se firmarem enquanto ambiente facilitador suficientemente bom. Para os autores

Da mesma forma que Winnicott afirmava ser imprescindível holding para que as mães pudessem ser suficientemente boas para com seus recém-nascidos, faz-se igualmente necessário o holding para que os professores possam ser suficientemente bons para com seus alunos (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008, p.162).

Assim o pode-se conceituar o holding como sustentação emocional. E segundo os autores supracitados faz-se necessário pensar a importância de acolhimento emocional não apenas aos professores, mas a todos os participantes do contexto escolar, para caracterizar esse ambiente como facilitador.

### 3.8 Os sobreviventes

No decorrer do filme uma das estratégias metodológicas usadas por Erin é um encontro dos alunos com os sobreviventes do holocausto. O filme apresenta os sobreviventes, que puderam lidar com esse evento e continuar suas vidas.

O filme também apresenta a senhora que abrigou a Anne Frank que ao se encontrar com os alunos, um dos alunos emocionado por poder conhecê-la já que eles tinham lido o Diário de Anne Frank, disse que ela era a heroína dela, mas ela responde que eles que eram os heróis, enfatizando que todos aqueles que enfrentam situações adversas são heróis. Sendo assim pode-se relacionar com o conceito de resiliência, criatividade e possibilidade cura e transformação da vida. Essa transformação pode ser observada também na mudança das regras da escola, quando os alunos lutam para manter a professora Erin lecionando para eles nos anos seguintes. Sendo um fato inédito, pois os alunos conseguiram modificar o próprio sistema educacional.

---

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicanálise pode fornecer instrumentos potencializadores de práticas de educação que contemplem a diversidade nas formas de ser e aprender, respeitando os direitos dos estudantes de receberem uma educação integral, plena de valores humanistas, não medicalizante e que aponta para uma sociedade solidária, plural e sustentável. E ressalta-se a importância de uma escuta plural e afetiva em um contexto tão plural como o da escola. Finalmente, é possível concluir que, além de ser lugar de “informação” da tradição e, nesse sentido, comprometida com as diversas formas de dominação, a Escola pode ser também lugar de “transmissão” e, de certa maneira, espaço criativo de sujeitos singulares.

#### REFERÊNCIAS

- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. **Ser e fazer**: enquadres diferenciados na clínica winnicottiana. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J.; LOUSADA-MACHADO, M. C. Pesquisa psicanalítica de imaginários coletivos à luz da teoria dos campos. In: MONZANI, J. M.; MONZANI, L. R. (Org.). **Olhar: Fábio Herrmann** – uma viagem psicanalítica. São Paulo: Pedro e João Editores, CECH-UFSCar, 2008. p. 311-324.
- AROS, A. C. S. P. C.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Clube da luta: sofrimentos radicais e sociedade contemporânea. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 03-17, dez. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872009000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- AVILA, C. F. de; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2008000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BASTOS, A. B. B. I. A escuta psicanalítica e a educação. **Psicol inf.**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 91-98, 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-88092009000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092009000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jun. 2019.
- BLEGER, J. **Psicologia da Conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1963.
- CAIROLI, P.; GAUER, G. C. A adolescência escrita em blogs. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 205-213, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2009000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 ag. 2019.
- CEREZER, C. Escuta do mal-estar na sala de aula: um ensaio sobre psicanálise e educação na atualidade. In: OUTEIRAL, J. CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. 2.ed. Revinter: Rio de Janeiro, 2005.

---

COUTINHO, L.G. Pesquisa - intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.63, n.1, p.1-10, 2011.

COUTO, T. H. A. M.; TACHIBANA, M.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. A mãe, o filho e a síndrome de Down. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, p. 265-272, 2007. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24 jun. 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2014.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ed. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

FRANCO, A. ALBUQUERQUE, C. **Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor – aluno**. Centros de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde do Instituto Politécnico de Viseu, 2010. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/13.pdf>. Acesso em 10 de mai. 2019.

GUZZO, R.S. L. **Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto**. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2007. cap. 1, p.17-29.

LEPSCH, M.P. A escola como agente facilitador da espontaneidade: como a socionomia pode contribuir na preservação do sujeito que inicia a sociabilização. **Outras Palavras**.v.10, n.2, p 126-145, dezembro. 2014.

MANSANO, S.R.V. Novas aventuras em sala de aula: uma análise sobre a educação na sociedade de controle. *Athenea*, n.17, p.207-215, 2010.

MINERBO, M. **Diálogos sobre a clínica psicanalítica**. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, M. R. M. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. In: **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 5., 2004, São Paulo. Disponível em:  
<[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032004000100040&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032004000100040&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em mai. 2019.

SOUZA, M.P.R. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**. v.23, n. 83, p.129-149, mar.2010.

ZIMERMAN, D.E. **Bion da teoria à prática: uma leitura didática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.



---

## **FERRAMENTAS PSICODRAMÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: Um ensaio teórico**

MARQUES, Marina Resende Girardi  
Mestranda em Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF  
mrgmmgrm@gmail.com

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo  
Professora Doutora – Uni-FACEF  
danifiribeiro@yahoo.com.br

BARBOSA, Natasha Pereira  
Mestranda em Psicologia – FFCLRP-USP  
natashapbarbosa@hotmail.com

### **1 INTRODUÇÃO**

Trata-se de uma reflexão teórica que busca estabelecer pontes entre a Educação e o Desenvolvimento como Liberdade, apresentando o Psicodrama como possibilidade de acrescentar ferramentas para a Educação, no sentido de alinhá-la à promoção da condição de agente dos cidadãos.

Inicialmente será discutido o conceito de Desenvolvimento como Liberdade, proposto por Amartya Sen, o qual enfatiza o papel primordial da promoção da condição de agente nos indivíduos como meio e fim do processo de desenvolvimento.

O próximo capítulo traz uma reflexão sobre o papel da Educação na promoção da condição de agente, a partir do exercício de autonomia de pensamento e construção de novos valores sociais e de desenvolvimento.

Por fim, o Psicodrama é apresentado em sua relação com as práticas alinhadas à construção do papel de agente, conforme proposto por Nussbaum: o exercício da alteridade, o uso da imaginação e da criatividade, e o favorecimento de outros/novos modos de subjetivação, condizentes com a produção de saberes, a autoria e a criação coletiva.

Nesse sentido, o Psicodrama, enquanto possibilidade vivencial de espaços de liberdade, possibilita que o indivíduo construa e exerça sua razão pública, se posicionando enquanto agente. Tal como Nussbaum afirma, as pessoas são estimuladas a pensarem por si mesmas e compreenderem a perspectiva do outro, podendo encontrar soluções que as permitam viver a vida que desejam.

---

Pensar nessa relação entre Desenvolvimento, Educação e Psicodrama pode inovar em relação às práticas educativas voltadas a oferecer capacidades aos indivíduos que promovam a condição de agente, a qual viabiliza a manutenção do processo democrático e de desenvolvimento.

## 2. DESENVOLVIMENTO

O conceito de desenvolvimento, emprestado das ciências biológicas pela Economia, durante muitos anos denotou fenômenos e processos econômicos, sendo relacionado a renda e produção. Nos últimos 40 anos, o conteúdo normativo do sentido de desenvolvimento se ampliou, abrangendo aspectos sociais e humanos, ao mesmo tempo que seu grau de precisão diminuiu (PINHEIRO, 2012).

Contrastando com visões tradicionais, que restringem o desenvolvimento ao crescimento do produto nacional, aumento da renda, da industrialização, avanço tecnológico ou à modernização, Amartya Sen (2000) apresenta a abrangente e multidimensional perspectiva do desenvolvimento como liberdade.

Para além da perspectiva da acumulação de riqueza e do crescimento econômico mensurado pelo Produto Interno Bruto (PIB), o desenvolvimento, para Sen (2000), é entendido como um processo de afirmação e expansão das liberdades humanas, relacionado sobretudo com a "melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos" (SEN, 2000, p. 29).

A expansão da liberdade, nesse sentido, caracteriza tanto o principal meio (papel instrumental) quanto o fim primordial (papel constitutivo) do desenvolvimento. Em seu papel constitutivo, a liberdade se relaciona às "oportunidades reais que as pessoas têm" (SEN, 2000, p. 32), alinhada a todo tipo de eliminação das privações, direitos civis básicos, liberdades de expressão e participação e dissensão políticas.

Já o seu papel instrumental se evidencia enquanto processos que permitem liberdades de ações e decisões, e "concerne ao modo como diferentes tipos de direitos, oportunidades e entitamentos (entitlements) contribuem para a expansão da liberdade humana em geral, e assim, para a promoção do desenvolvimento" (SEN, 2000, p. 57).

As liberdades instrumentais, caracterizadas por liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora, estão inter-relacionadas no sentido que diferentes tipos de liberdades promovem liberdades de outros tipos,

---

umentando o “potencial das pessoas de cuidarem de si mesmas” (SEN, 2000, p. 33).

Esse processo possibilita a “expansão das capacidades das pessoas de levar o tipo de vida que valorizam” (SEN, 2000, p. 33), permitindo que o indivíduo assuma condição de agente como membro do público e participante de ações econômicas, sociais e políticas.

A perspectiva seniana de desenvolvimento denota um processo complexo, cujo fins são as pessoas, com seus almejados objetivos, estilos e qualidades de vida. Essa abordagem é dependente da interconexão e manejo de um extenso instrumental teórico, que tem em seu cerne conceitos centrais como o tipo e o papel das liberdades, os aspectos de oportunidades e processos, os funcionamentos (functioning), as capacidades (capabilities), a condição de agente (agency aspect) e o exercício da razão pública (PINHEIRO, 2012).

Para Sen, o desenvolvimento implica fundamentalmente na condição de agente das pessoas, ou seja, a capacidade livre e racional de agir das pessoas segundo seus próprios fins e normas através da ampliação das liberdades dos indivíduos. A liberdade, nesse sentido, é pensada como poder, autonomia e autodeterminação do agente, desempenhando um duplo papel avaliativo-constitutivo e causal-instrumental no processo de desenvolvimento.

As liberdades, tanto em seu papel constitutivo/substantivo (aquelas que enriquecem nossas vidas e que queremos atingir como fins), quanto em seu papel instrumental/avaliativo (meios para atingir esses fins), apresentam dois aspectos importantes que se inter-relacionam: a oportunidade, caracterizada pela existência de alternativas ou ações ao alcance da escolha do indivíduo, e o processo, entendido como as circunstâncias, contextos, instituições e outros fatores que levam o indivíduo a poder escolher. Falta de oportunidades, processos inadequados ou ambos, estão na raiz das fontes de privação das liberdades individuais.

Segundo a teoria de Sen, o funcionamento refere-se às atividades ou estados que uma pessoa pode racionalmente valorizar fazer ou ser. Derivado desse conceito e definido como um tipo de liberdade, está o conceito de capacidade, definido por Sen como a liberdade de atingir vários estilos de vida por meio da combinação de funcionamentos alternativos.

Enquanto os funcionamentos atingidos ou escolhidos são as realizações de um indivíduo, as capacidades, para além das realizações, são representadas por um conjunto de todos os funcionamentos que o mesmo pode atingir ou escolher.

Sem desconsiderar a renda e a riqueza como um importante meio para que as pessoas atinjam as condições de vida que valorizam e que afetam

---

significativamente as capacidades humanas, Sen aponta o caráter contingente, complexo e não-linear da relação entre renda e capacidade, destacando alguns fatores fontes de discrepância entre a renda real e a situação de bem-estar do indivíduo: as heterogeneidades pessoais, as diversidades ambientais, as condições sociais, as diferenças nas perspectivas das relações intrassociais e a distribuição familiar (SEN, 2000, p. 90-92).

Ao analisar as questões da pobreza e da desigualdade, Sen não se restringe às variáveis meramente econômicas, relacionadas à carência de renda, ampliando o escopo de análise ao “espaço das capacidades” (PINHEIRO, 2012, p. 34).

Ampliando o viés utilitarista do conceito de bem-estar, que abrange as realizações e oportunidades do indivíduo no contexto de sua vantagem pessoal, Sen analisa o aspecto da condição de agente, que, para além de sua interdependência com o bem-estar, inclui a valorização das coisas que a pessoa gostaria que acontecesse e a capacidade de realizar esses objetivos. A partir dessa perspectiva, “a liberdade pode ser valorizada, não meramente porque auxilia a realização, mas também em razão de sua própria importância, extrapolando o valor do resultado realmente alcançado” (SEN, 1999, p. 76).

Em relação direta com as capacidades humanas, os direitos políticos e civis básicos executam um papel instrumental na expressão e defesa de reivindicações políticas, ou seja, a expressão pública do que valorizamos e a exigência da devida atenção a isso, e um papel construtivo na conceituação das necessidades, inclusive econômicas, as quais “depende(m) crucialmente de discussões e debates públicos abertos, cuja garantia requer que se faça questão da liberdade política e de direitos civis básicos” (SEN, 1999, p. 175).

Para Sen, “a liberdade para participar da avaliação crítica e do processo de formação de valores é, com efeito, uma das liberdades mais cruciais da existência social” (p. 326), tendo papel construtivo na formação ética.

“É preciso que o conjunto da população tenha as capacidades necessárias e suficientes para decidir coletivamente sobre as questões comuns da maneira mais livre, consciente, informada e racional possível” (PINHEIRO, 2012, p.26). A isso o autor nomeia exercício da razão pública.

Apoiado por Rawls, Sen fundamenta que a estrutura pública de pensamento ou “racionalidade pública”, que oferece oportunidade para a discussão pública, participação interativa e encontro racional, é inerente ao governo democrático, e aponta o acesso a informações relevantes, a oportunidade de ouvir pontos de vista variados e a exposição a discussões e

---

debates públicos abertos como exigências sociais para um discernimento justo (SEN, 2010).

O exercício dialógico e inferência das discussões públicas promovido pela razão pública desempenha um papel constitutivo na conceituação das liberdades, entendida como um produto social relacionado a diversos tipos de arranjos, instituições sociais e valores, e no bom encaminhamento dos problemas coletivos, por isso a importância fundamental da preservação dos direitos civis e políticos.

### **3. EDUCAÇÃO**

Segundo Martha Nussbaum (2009), se tornar agente, tal como propõe Sen na sua teoria de Desenvolvimento como Liberdade, implica, além de condições materiais concretas que o viabilizem, em exercícios de autonomia de pensamento e construção de novos valores sociais e de desenvolvimento. A autora aponta a dicotomia entre uma educação para o lucro e uma educação para o desenvolvimento como liberdade. Muitas vezes a educação considerada como de qualidade é aquela que coloca os indivíduos nos primeiros lugares da concorrência mundial pelos melhores postos de trabalho (ou os mais bem remunerados). Propor uma educação para a liberdade pressupõe um distanciamento da lógica tradicional e a busca de uma nova construção social. Ela afirma que o problema não são os benefícios que a educação para o lucro fornece, mas aqueles aspectos que estão sendo negligenciados:

A minha preocupação é que as outras habilidades, habilidades cruciais para a saúde interna de qualquer democracia, para a criação de uma cultura descente, para um modelo robusto de uma cidadania mundial e para abordar os problemas mais prementes do mundo estão em risco de se perder nessa busca competitiva por lucro. Essas habilidades estão associadas com as humanidades e as artes: são a capacidade de pensar criticamente, a capacidade de transcender lealdades locais para a abordagem dos problemas mundiais, assumindo a posição de um cidadão do mundo e, finalmente, a capacidade de imaginar simpaticamente a situação de outra pessoa (NUSSBAUM, 2009, p.4).

Ainda nessa perspectiva, pode-se observar diferenças e contrastes entre uma educação para o lucro e uma educação para uma cidadania mais inclusiva. Atualmente, mesmo aqueles interessados em uma educação para o desenvolvimento humano muitas vezes resvalam, ao analisar a educação, em critérios comercializáveis ao invés de habilidades humanistas do pensamento crítico e da imaginação. O foco insiste em ser o crescimento econômico e as aquisições individuais. Nussbaum (2009) afirma que mesmo

---

este modelo sendo rejeitado por muitos pensadores contemporâneos, ele continua a dominar a agenda de desenvolvimento da maioria dos países.

Faz-se necessário, então, explicitar claramente diferentes paradigmas que sustentam uma e outra educação, a fim de que se possa ver com mais clareza aspectos educacionais que seriam reprodutores do modelo atual e aqueles que contribuiriam com o desenvolvimento humano. Esse segundo inclui muitos aspectos necessários ao autodesenvolvimento do aluno. A meta seria “produzir cidadãos do mundo dignos, que possam compreender os problemas globais (...) e que têm competência prática e os incentivos motivacionais para fazer alguma coisa quanto a esses problemas” (NUSSBAUM, 2009, p.11).

De acordo com Nussbaum (2009), primeiro seria necessário promover o desenvolvimento humano dos alunos, em segundo lugar, promover a compreensão dos alunos de que os objetivos do desenvolvimento humano são para todos.

Qual é esse traço da vida humana que torna tão difícil sustentar instituições democráticas igualitárias e tão fácil degradingar esta em hierarquias de vários tipos ou, pior ainda, em projetos de animosidade violenta de grupo que os levam a tentar estabelecer sua supremacia? Seja quais forem essas forças é contra elas, em última instância, que a verdadeira educação para o desenvolvimento deve lutar. Assim ela deve, segundo Gandhi, conectar-se com o choque de civilizações dentro de cada pessoa, buscando o respeito pelos outros contra as agressões narcísicas (NUSSBAUM, 2009, p.12).

A autora ainda ressalta o quanto podemos agir mal a partir da influência da pressão dos pares. A violência tem sido experimentada pela humanidade e repetida cotidianamente em macro e microescala, como revelam vários experimentos sociais. Como educar os jovens, então, para que saibam dialogar e deliberar? Nussbaum (2009) afirma que eles só saberão como fazer isso se aprenderem a analisar a si mesmos e pensarem sobre as razões pelas quais são inclinados a apoiar uma coisa em detrimento de outra, testando a lógica do que é dito, dos seus próprios preconceitos e imaginando alternativas.

A ideia de que alguém é responsável pelo próprio raciocínio e de que as ideias devem ser trocadas com outras pessoas em uma atmosfera de respeito mútuo através da razão é essencial para a resolução pacífica das diferenças, tanto no âmbito da nação quanto em um mundo cada vez mais polarizado por conflitos étnicos e religiosos (NUSSBAUM, 2009, p. 18).

A voz de cada criança e adolescente deve ser respeitada, acreditando que ela possa trazer uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula. Ela deve ser estimulada a pensar por si mesma e compreender empaticamente a perspectiva do outro. Nussbaum (2009)



---

recomenda o uso de role-playing, estimulando a criança a viver momentaneamente o ponto de vista de outra pessoa. “Ver que outros grupos de seres humanos inteligentes compreenderam o mundo de forma diferente e que toda tradução é interpretação fornece ao jovem uma lição essencial de humildade cultural (NUSSBAUM, 2009, p. 20, 21)”.

Uma outra habilidade sugerida como essencial para uma educação para a liberdade seria a imaginação, ou seja, a capacidade de pensar o que seria se estivesse na posição de outra pessoa, compreendendo seus desejos, emoções e vontades. “Através da imaginação somos capazes de ter uma espécie de insight sobre a experiência dos outros grupos ou pessoas, o que é muito difícil atingir na vida diária – especialmente quando nosso mundo construiu separações acentuadas entre os diversos grupos e cria suspeitas que tornam difíceis quaisquer encontros (NUSSBAUM, 2009, p. 22)”.

A autora conclui que o essencial seria instruir os estudantes cuidadosamente nas artes e humanidades, colocando-os em contato, através dessas disciplinas, com questões de gênero, raça, etnia e experiência e compreensão multiculturais. A arte oferece um local para explorar questões difíceis sem a ansiedade incapacitante que muitas vezes acontece no cotidiano.

No entanto, observa-se a nível mundial, que as habilidades para esse tipo de cidadania estão muito mal nas nações, pois as demandas do mercado global fazem com que a educação se volte para proficiências científicas e técnicas exclusivamente, sendo as humanidades e artes vistas como inúteis, tendo como foco a garantia de que as nações continuem competitivas. Para reverter essa situação, faz-se necessário ir além da educação para o lucro, para que se possa criar um mundo cultural digno.

Se o verdadeiro choque de civilizações é, como creio, um conflito no interior de cada alma, com a cobiça e o narcisismo se opondo ao respeito e ao amor, todas as sociedades modernas estão no caminho de rapidamente perderem a batalha, uma vez que alimentam forças que levam à violência e à desumanização e falham em alimentar forças que levam à cultura da igualdade e do respeito. Se não insistirmos sobre a importância crucial das humanidades e das artes elas vão desaparecer, porque não geram dinheiro. O que elas fazem é muito mais precioso do que isso: criam um mundo que vale a pena viver, com pessoas que são capazes de ver outros seres humanos como iguais e com nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em favor de um debate simpático e fundamentado (NUSSBAUM, 2009, p. 25-6).

No mundo contemporâneo globalizado, a educação tende a produzir subjetividades mantenedoras da lógica tradicional e a socialização tem

---

como foco prioritário a produção de indivíduos-para-o-consumo. Fomenta-se a competição e as pessoas possuem valorações diferentes de acordo com a posição que ocupam na escala social, determinada predominantemente pelo critério econômico (GALLO, 1999; ROCHA, 2008).

Gouveia (1997) afirma que no Brasil muitas reformas educacionais ocorreram com a preocupação de fazer da escola um instrumento de desenvolvimento econômico, visando retornos individuais da escolaridade, como aumento de salários e benefícios sociais. Como resultado, obteve-se baixo nível intelectual dos alunos, deterioração dos padrões de ensino, ênfase em habilidades e competências e não em valores e atitudes.

Rocha (2000) realizou uma pesquisa em uma escola pública brasileira e também observou que a educação é oferecida como mercadoria: quem adquire mais, em um menor intervalo de tempo, vale mais. Além disso, a busca está em atingir o resultado e não em processualizar as condições de ensino-aprendizagem. Aprender significa quase sempre assimilar e acomodar. Preparar para o futuro é avançar em direção ao passado, que reconduz ao idêntico (o foco é a repetição da solução de antigos problemas e não a formulação dos próprios/novos problemas).

Segundo as conclusões da autora, o foco dessa educação é despertar na criança/adolescente as responsabilidades do mundo adulto: fazer dela uma perpetuadora da lógica tradicional. Este modelo das “cabeças cheias” forma alguns vencedores/continuadores, tidos como inteligentes ou bem-dotados, que terminam legitimando a Educação-mercadoria. No entanto, esse modelo deixa muitos fora do espaço escolar, ou em uma inclusão inferiorizante. Segundo a autora, essa educação traz o tédio como efeito, uma vez que homogeneiza, favorecendo uma subjetividade mecânica e uma socialização padronizada.

O funcionamento institucional possui um eixo comum: individualismo, isolamento, bloqueio de comunicação. Assim se reproduz a lógica tradicional, principal responsável pelo agenciamento da subjetividade moderna. Nesse sentido, a cultura ocidental coloca a ênfase da formação dos sujeitos na aquisição de hábitos e nos processos adaptativos que servem como meios de agilizar o cotidiano. É veiculado pela escola que problema, conflito e crise não se constituem em índices de mudanças, mas em sinalização de caos, loucura e desordem, o que atua como bloqueio às transformações.

Os valores da prática pedagógica são primordialmente o respeito ao eruditismo e às verdades universais, pressupondo hierarquia e escuta unilateral. Há linearidade dos processos de aprendizagem, que pressupõe uniformidade no desenvolvimento. Assim são padronizados ritmos e estágios que devem ser alcançados por todos. Observa-se ainda a priorização do

---

desenvolvimento cognitivo e os saberes produzidos no dia-a-dia são vistos como perda de tempo. O resultado é o tédio, ou a impotência de criar.

A autora propõe uma via micropolítica de intervenção na educação: por meio da análise de um cotidiano produzido nas práticas coletivas. Os Encontros são locus privilegiados de transformação, são campos de potências e de criação de devires, já que conhecimento é invenção, construção coletiva.

No momento em que os grupos adquirem a liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e o que se passa em torno deles. A partir daí, o desafio é a fabricação permanente de dispositivos que viabilizem a circulação de novas ligações, ideias, sentimentos e ações, possibilitando a criação, a manutenção de espaços de autonomia que ativem outros processos de subjetivação (ROCHA, 2000, p.199).

Com liberdade e diversidade de critérios de escolha, pode-se favorecer a processualidade da vida e modos de existência diversos. Nesse caso, criam-se territórios existenciais em que a diversidade pode ser acolhida e se efetuar, ganhando visibilidade. Segundo a autora, o resultado é a alegria e o sinal de que a educação está fugindo do padrão mercadoria.

Coutinho (2011) também coloca em xeque o modelo escolar atual, caracterizado pela aceleração da globalização, pela instauração da sociedade de consumo, pelo declínio de autoridades simbólicas, afirmando a importância de a escola incorporar práticas de cidadania, com foco nos laços sociais.

Tem-se constatado a crise do modelo escolar baseado no paradigma moderno da racionalidade que objetiva isolar a presença de objetos estranhos à razão do interior da instituição educativa. Assim a escola está sendo convocada a mudar, deixando de ser somente um local de apropriação de conhecimento científico, passando a se constituir como um espaço de diálogo entre os saberes científico, social e escolar, linguagem entre outros. Espaço também de exercício de cidadania e construção de laços sociais (COUTINHO, 2011, p. 26).

Segundo Ramos (2011, p.76), “vive-se hoje, na escola, um clima de mal-estar e tensão, advindos de violência e necessidades diversas, que apontam para a busca de saídas e intervenções coletivas urgentes”.

De acordo com Lepsch (2014) a educação deve transformar a sociedade e instrumentalizar o indivíduo para a vida social, incluindo conhecimentos educacionais acerca da realidade vivida. A autora afirma que não tem sido potencializada as vozes ou manifestações singulares dos sujeitos, mas favorecida a lógica da redução de identidades fixas, por meio da produção

---

de modos de subjetivação massificantes e disciplinadores, o que retroalimenta os ciclos de violência. Ela acrescenta que as práticas educativas deveriam levar em consideração as brincadeiras, o contexto social, cultural e emocional das crianças, de modo que pudessem construir os conhecimentos por meio de situações de interação. Isto porque, a partir do lúdico, as crianças conseguem desenvolver suas capacidades de atenção, imitação, imaginação, aspectos de socialização e utilização de regras e papéis sociais.

Observa-se, a partir dos estudos apresentados, que apesar da unanimidade em se considerar a importância da educação para o desenvolvimento como liberdade, faz-se necessário refletir sobre a educação que tem sido priorizada pelas nações, mapeando as práticas que visam a reprodução do modelo social vigente, mas buscando identificar práticas que gerem autonomia e produção do novo.

#### **4. PSICODRAMA**

O psicodrama é um processo onde as pessoas podem desvendar a espontaneidade e criatividade, por meio do conhecimento da consciência crítica de si próprio e do lugar que ocupa no mundo (LEPSCH, 2014). Gonçalves, Wolff e Almeida (1988) caracterizam a espontaneidade como capacidade de agir de modo adequado diante situações novas, criando uma resposta inédita, renovadora, transformadora de situações preestabelecidas.

Segundo Moreno, criador do psicodrama, o indivíduo é concebido por meio de suas relações interpessoais, pois ele nasce em sociedade e necessita de outras pessoas para sobreviver, desse modo toda teoria moreniana parte da concepção do homem em relação (GONÇALVES, WOLF e ALMEIDA, 1988). Na visão moreniana:

Os recursos inatos do homem são a espontaneidade, criatividade e a sensibilidade. Desde o início, ele traz consigo fatores favoráveis a seu desenvolvimento, que não vêm acompanhados por tendências destrutivas. Entretanto, essas condições, que favorecem a vida e a criação, podem ser perturbadas por ambientes ou sistemas sociais constrangedores. Nesse caso, resta a possibilidade de recuperação dos fatores vitais, através da renovação das relações afetivas e da ação transformadora sobre o meio (GONÇALVES, WOLF e ALMEIDA, 1988, p. 45).

Assim, o eixo fundamental da teoria moreniana de acordo com Gonçalves, Wolf e Almeida (1988) é a inter-relação entre as pessoas e para investigá-la Moreno criou a Socionomia que estuda as leis que guiam o comportamento social e grupal.

---

Para fins didáticos a Socionomia é dividida em sociodinâmica, sociometria e sociatria. A Sociodinâmica estuda o funcionamento (ou dinâmica) das relações interpessoais sendo o método utilizado para investigação o role-playing (jogo de papéis) que possibilita ao indivíduo atuar dramaticamente diversos papéis, desenvolvendo assim um papel espontâneo; a Sociometria tem como intuito compreender as relações entre as pessoas; e a Sociatria é a terapêutica das relações sociais, a qual tem como métodos a Psicoterapia de Grupo, o Psicodrama e o Sociodrama. Contudo, o trabalho do psicodramatista é referido de modo genérico como Psicodrama. Para Moreno, a aplicação da sociodinâmica, sociometria e da sociatria possibilitaria o tratamento e a cura do indivíduo e do social.

Moreno teve como método inicial de investigação uma modalidade de teatro, o teatro do improviso ou da espontaneidade, denominado posteriormente de teatro espontâneo e mais adiante de teatro terapêutico. O psicodrama proporciona técnicas de objetivação da subjetividade e seus conflitos, promove a socialização, o compartilhamento e a reflexão de situações e valores presentes no dia-a-dia, explicitando conflitos relacionados aos grupos sociais, promovendo o questionamento e a construção de novos conhecimentos e sentidos, como possíveis versões da realidade (LEPSCH, 2014).

Para Moreno, havia um grave problema de comunicação no mundo que causaria consequências desastrosas, como a fragmentação dos grupos, dificuldades no estabelecimento de relações, o isolamento das pessoas e o adoecimento. A doença surge quando o homem é preso (e se prende) a conservas culturais, caracterizadas como padrões rígidos e cristalizados de condutas e valores que imobilizam as pessoas. Portanto, o projeto terapêutico moreniano está pautado em ações no coletivo, no caso é possível afirmar uma ação educativa que possibilite o treino da espontaneidade e da criatividade desde a fase infantil (BAREICHA, 1998).

A metodologia psicodramática questiona padrões estabelecidos, favorecendo diálogos ao convidar os sujeitos a protagonizar seus problemas e/ou conflitos para que a autoria, a criação coletiva e novos devires possam emergir (LIMA, 2015). E as propostas de Moreno coincidem com as da escola ativa por considerar que o homem deve ser mais preparado para vida do que para o saber, e por utilizar a ação, o jogo, o contato com a natureza, a arte, a dança (BAREICHA, 1998).

O Psicodrama, enquanto um modo de fazer pesquisa, possibilita a produção de novos olhares sobre o fenômeno investigado, implicando em outro tipo de relação com os sujeitos/participantes envolvidos, uma vez que propicia “à experiência de autoria, improviso e criação, responsabilizando-os pela produção de sentidos e significados” (LIMA, 2015, p.178).

---

Nessa perspectiva, faz-se necessário emergir uma educação inspirada em outras proposições, considerando o ser humano um sujeito inacabado, com possibilidade de transmutar padrões de subjetividade (LIMA, 2015).

Como método de pesquisa, o Psicodrama utiliza a linguagem artística para investigar e intervir. Além disso, ressalta a criação coletiva e “o compartilhamento de narrativas, como experiência transformadora, dando visibilidade a protagonismos” (LIMA, 2015, p.179).

Enquanto dispositivo educacional e de pesquisa, o Psicodrama tem como característica:

Fazer abertura à emergência da tensão e do conflito, a fim de que processos de subjetivação possam ser identificados e problematizados, para se criar, coletivamente, um feixe possível de novos sentidos e significados e instigar outros modos, estilos, estéticas e éticas de existência para reconhecermos, relacionarmos e educarmos na perspectiva da singularidade e afirmação (LIMA, 2015, p.179).

“No contexto dramático, o palco é o lugar autorizado e protegido para experimentação, imaginação e criação cênica coletiva” (LIMA, 2015, p.183). É um espaço-tempo proposto para resgatar a liberdade e autoria, que mobiliza a espontaneidade-criadora e a “abertura, autorização e proteção para o livre trânsito da fantasia e imaginação, no contexto cênico sociodramático” (LIMA, 2015, p.183).

No sociodrama, todos os participantes têm status de pesquisadores e são também responsáveis por todo trabalho grupal, pois a criação coletiva é entendida como ação conjunta da espontaneidade criadora (LIMA, 2015).

Terminada a cena, volta-se ao contexto grupal, compartilha-se a experiência: tal processo é transformador na medida em que possibilita o compartilhamento e a experimentação de outras vias, outros ângulos, outras nomeações. Por meio de personagens que contracenam improvisadamente, linhas de fuga são criadas, possibilitando deslocamentos e, assim, engendrando outros sentidos e significados que ampliam o território existencial (LIMA, 2015, p. 184).

Para fins de pesquisa acadêmica, há uma quarta etapa, o processamento, no qual posteriormente o pesquisador, não mais no papel de diretor, analisa a produção coletiva do grupo, isto é, cenas protagonizadas, personagens, drama, enredo, enfim todo o desenvolvimento do sociodrama. Desse modo são criados eixos de análise para explorar a experiência vivida, ampliando a compreensão sobre o tema protagonizado (LIMA, 2015).



---

A metodologia psicodramática possui um potencial analógico e artístico que tende a favorecer outros/novos modos de subjetivação ao se questionar padrões hegemônicos e normativos, sendo foco em seu modo de operar e produzir saberes a autoria e a criação coletiva (LIMA, 2015).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de Amartya Sen de Desenvolvimento como Liberdade, também conhecida como “abordagem das capacidades”, inova ao colocar o indivíduo como peça fundamental na avaliação do desenvolvimento, para além dos critérios econômicos mensurados pelas abordagens tradicionais.

Para Sen, o desenvolvimento deve ser avaliado a partir das liberdades que o indivíduo atinge em sua vida. Essas liberdades se relacionam com as possibilidades do indivíduo de desfrutar da vida que acha que deve viver. Para isso, esse indivíduo precisa ter suas capacidades necessárias e suficientes possibilitadas e garantidas, para que se constitua enquanto agente. É essa condição de agente, possibilitada pelo exercício da razão pública enquanto liberdade de participar da avaliação crítica e do processo de formação de valores, que garante manutenção dos processos participativos e democráticos, e a possibilidade de desenvolvimento na perspectiva da liberdade.

Martha Nussbaum, a partir dessa perspectiva, contextualiza a importância da Educação como possibilidade de promoção da condição de agente dos indivíduos. A autora contrapõe a Educação tradicional, direcionada na perspectiva do capitalismo, ou Educação para o Lucro, à Educação para a Liberdade, fundamentada na promoção de capacidades que conduzam o indivíduo à condição de agente.

Enquanto a Educação para o Lucro é analisada em sua relação com o sistema produtivo, dependente de um modelo massificante e disciplinador, que dificulta o exercício da razão pública, um outro modelo de Educação é apresentado. Este enfatiza o papel das artes e humanidades como possibilidades de promoção das capacidades do indivíduo de decidir livremente e coletivamente sobre questões relacionadas à sua vida e ao seu contexto, de forma a se instrumentalizar para a vida social.

A Educação, nesse viés, deve se preocupar com a promoção de novos modos de convivência que visem a produção de autonomia, de forma a facilitar a composição da condição de agente (através do exercício da razão pública), necessária ao desenvolvimento proposto enquanto liberdade.

---

Dentre as diversas possibilidades desse exercício, Nussbaum discorre sobre a importância de experimentação da alteridade, do se colocar no lugar do outro, do role playing, os quais deveriam ser valorizados no processo educacional.

Diante do exposto, faz-se necessário pensar em estratégias de intervenção na área da Educação comprometidas com a abordagem libertadora de desenvolvimento proposta por Amartya Sen.

Nesse sentido, o psicodrama se apresenta como uma busca da espontaneidade e criatividade, entendidas como a capacidade de agir de modo adequado diante situações novas, criando uma resposta inédita, renovadora, transformadora de situações preestabelecidas por meio da tomada de consciência crítica de si próprio e do lugar que ocupa no mundo.

Assim, a teoria moreniana propõe a promoção de um contexto grupal onde se busca o Encontro, mantendo-se o respeito à alteridade e a experimentação de outros modos de existir. O foco é a liberação da espontaneidade e criatividade de indivíduos e grupos, para que possam analisar situações por meio da ação e da imaginação, utilizando-se de métodos como o role-playing, inversão de papéis, entre outros instrumentos para experimentação do lugar do outro, tal qual apontado por Nussbaum, integrando as artes e humanidade ao processo educativo.

O Psicodrama, enquanto possibilidade vivencial de espaços de liberdade para a construção de alternativas inusitadas ao vir-a-ser, possibilita que o indivíduo construa e exerça sua razão pública, se posicionando enquanto agente. Tal como Nussbaum afirma, as pessoas são estimuladas a pensarem por si mesmas e compreenderem a perspectiva do outro, podendo encontrar soluções que as permitam viver a vida que desejam.

Pensar nessa relação entre Desenvolvimento, Educação e Psicodrama pode inovar em relação às práticas educativas voltadas a oferecer capacidades aos indivíduos que promovam a condição de agente, fundamental para a manutenção do processo democrático e de desenvolvimento.

Trabalhos realizados mostram resultados positivos de intervenções psicodramáticas como promotoras de processos de cidadania, mas não esgotam o tema. Fica então o desejo de que a relação sobre esses temas, proposta nesse texto, possa consubstanciar outras investigações e intervenções acerca das práticas educativas, podendo subsidiar novos modos de pensar a Educação mais condizentes com uma proposta de desenvolvimento como liberdade, conforme proposto por Sen.

## REFERÊNCIAS

---

BAREICHA, P. Educação, teatro e psicodrama: em busca de conexões. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 4, n. 7-8, p. 121-136, 1998.

COUTINHO, L.G. Pesquisa - intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, n. 1, p. 1-10, 2011.

GALLO, S. Educação, ideologia e a construção do sujeito. **Revista Perspectiva (UFSC)**, v. 17, n. 32, 1999.

GONÇALVES, C. S; WOLFF, J. R. e ALMEIDA, W. C. **Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno**. São Paulo: Ágora, 1988.

GOUVEIA, A. J. A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, M. H. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LEPSCH, M. P. A escola como agente facilitador da espontaneidade: como a socionomia pode contribuir na preservação do sujeito que inicia a sociabilização. **Outras Palavras**.v.10, n.2, p 126-145, dezembro. 2014.

LIMA, N.S.T. Psicodrama: um modo de agenciar ao fazer pesquisa em educação sociocomunitária. **Revista Educação PUC- Campinas**. v. 20, n. 2, p 177-186. 2015.

NUSSBAUM, M. Educação para o lucro, educação para a liberdade. **Revista Redescritões** - Revista online do GT de Pragmatismo e Filosofia Norteamericana, Ano 1, Número 1, 2009.

PINHEIRO, M. M. S. **As liberdades humanas como bases do desenvolvimento**: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. IPEA, 2012.

RAMOS, A. L. L. Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 19, n.18, p. 73-84. 2011.

ROCHA, M. L. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: TANAMACHI E.; PROENÇA, M. (Orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ROCHA, M. L. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n.3, p. 477-484, jul./set. 2008.

SEN, A. K. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

---

## **GINÁSTICA DE ACADEMIA, ATIVIDADE FÍSICA E OS PADRÕES DE BELEZA SOB O PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

FERREIRA, Gabriela Silva  
Doutoranda em Educação Escolar – Unesp FCLar  
[gsferreira4@gmail.com](mailto:gsferreira4@gmail.com)

### **1. INTRODUÇÃO**

Para perceber qual o entendimento dos conceitos de esporte, ginástica, dança, luta, atividade física, saúde individual, saúde coletiva e outras definições que fazem associação com a promoção da saúde, é necessária a compreensão de como essas informações chegam até aos jovens. Atualmente, a escola já não é mais a única a produzir e a disseminar o conhecimento. O mundo está conectado e as mídias (redes sociais, revistas, jornais, outdoors, cinema etc.) são o canal mais próximo de comunicação com o público jovem. O acesso e a permanência nesses meios levam os mesmos a construírem suas representações sobre os modelos de beleza em nossa sociedade e os meios para alcançá-los.

Considerando o volume de informações trazidos pelo conteúdo divulgado pela mídia, podemos presumir que o mesmo interfere decisivamente no processo de formação e construção das concepções dos estudantes, já que a indústria midiática faz isso de modo isento de neutralidade, ou seja, cria necessidades de consumo de seus produtos e enfatiza a busca por padrões de beleza. Porém, neste contexto, frequentemente, os adolescentes esquecem de valorizar que há um conjunto de benefícios que – associados a práticas corretas de atividade física e à ginástica de academia, e afastando-se dos esteriótipos – pode favorecer e beneficiar a promoção da sua saúde a curto e longo prazo.

Assim, foi realizada uma pesquisa documental, por meio de instrumentos de avaliação aplicados a quatro turmas de estudantes, totalizando 160 alunos, matriculados no ensino médio de uma escola pública, com o propósito de identificar como esses jovens percebem a associação promovida pelas mídias entre ginástica de academia, atividade física e os padrões de beleza e, também, se eles conseguem identificar outros objetivos destas práticas, além dos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Como resultados preliminares, foi possível perceber que os estudantes aproximam os objetivos da ginástica de academia, atividade física e o conceito de padrões de

---

beleza a questões unicamente estéticas e não consideram outros benefícios e valores que a prática das atividades podem proporcionar ao ser humano além dos apresentados pela rede midiática.

## 2. CORPO E CONTEMPORANEIDADE

Ao pensar a sociedade atual e sua relação com o corpo, têm se um volume de informações midiáticas a despeito do cuidar da imagem física que sobrepõe a real necessidade de se ter um corpo pleno e completo em seus três aspectos, o físico, o social e o emocional. Essa relação saudável e positiva com o corpo tem sido ignorada, dando espaço a uma espécie de aprisionamento corporal, que distancia o sujeito do seu bem-estar físico e emocional e o coloca no piloto automático da vaidade imposta pela sociedade, sobrecarregando a vida dos jovens em plena transformação, construção e afirmação da sua satisfação corporal.

Rizzini et al. (2005), em um estudo sobre a influência das mídias televisão, videogame, jogos para computador, internet e telefone celular na vida dos adolescentes, concluíram que a televisão é o meio de comunicação de massa mais difundido, seguida do computador e da internet. Ainda sobre essa questão, Levy (1999) afirma que as novas tecnologias de comunicação estão difundidas na contemporaneidade por meio da internet e da televisão, mas também das agências bancárias, lojas e outros serviços presentes nas cidades.

Essa comunicação com o mundo midiático vem moldando concepções de culto ao corpo e cultiva a necessidade de consumo de produtos e serviços relacionados a beleza, isso acaba deixando de lado a originalidade do indivíduo, e estes, estão se entregando aos estereótipos disseminados pelas mídias ficando suscetíveis as tendências que limitam, permeiam e ordenam os adolescentes a buscarem o corpo padronizado.

As mídias demarcam e refletem, a todo o momento, lugares, espaços e definições que influenciam os indivíduos, apontando para a formação de imagens nem sempre condizentes com uma imagem corporal já por eles construída. Desta maneira, a imagem do corpo aparece como incongruente com as demais imagens reveladas pelas mídias, que abarcam símbolos representativos da contemporaneidade: busca imediata por corpos esculpidos e artificializados, sinais de status e perfeição. (FROIS; MOREIRA; STENGEL, 2011, p.73)

Com relação da imagem corporal Damasceno et al. (2006) afirmam que a insatisfação com a imagem corporal aumenta à medida que a mídia expõe belos corpos, fato que nas últimas décadas tem provocado uma compulsão a buscar a anatomia ideal.

Ao analisarmos esse padrão corporal expresso pelos diversos meios de comunicação, considera-se que essa busca pelo corpo ideal traga prejuízos na construção da identidade dos jovens, Maldonado (2006), explicita que o adolescente em especial tem uma dificuldade maior em assimilar a sua imagem corporal, pois na adolescência ocorrem muitas modificações, de ordem psicológicas e também físicas, o autor ainda destaca que esse é um período em que o jovem busca localizar-se no mundo e identificar-se com seu corpo, e essa padronização de modelos que fogem do real pode provocar um enorme instabilidade na construção do seu eu.

Na tentativa de compreender, e ter um olhar mais atencioso e generoso a essa construção da autoestima mais saudável em congruência com o conhecimento de alguns conceitos que nos ajudam a entender quais são as nossas demandas e não as demandas estabelecidas pela sociedade, seguimos com uma breve análise dos instrumentos de avaliação aplicados junto a estudantes do ensino médio. Vale lembrar que o assunto é muito amplo, e não se esgota nesse momento, merecendo sim um estudo mais profundo a embasado sobre o tema.

### **3. SIGNIFICADOS E SENTIDOS PROPOSTOS PELAS MÍDIAS**

A Educação Física, como componente curricular, tem papel fundamental nessa construção crítica e reflexiva sobre os modelos de imagens disseminados pelas mídias. Essa discussão no ambiente escolar sobre padrões de beleza, conceitos de exercícios físicos e atividade física e as influências culturais sobre padrões de beleza são de extrema importância nessa fase que os adolescentes ainda estão em constante descoberta sobre o seu corpo e seu ser.

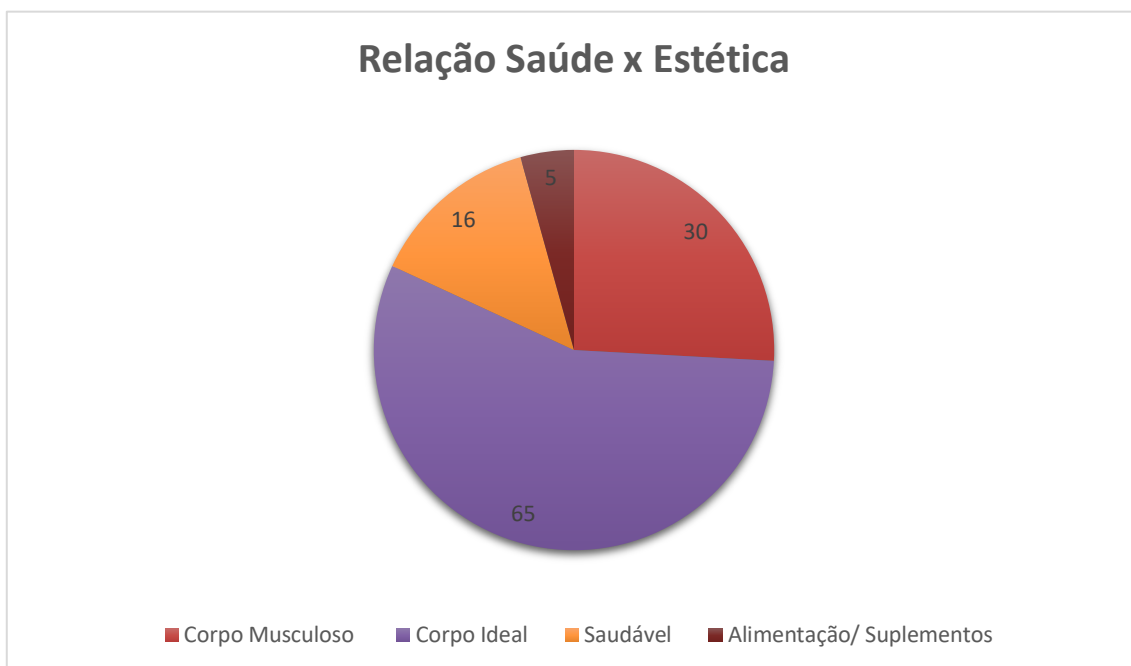
Das 116 (cento e dezesseis) avaliações analisadas 48 (quarenta e oito) foram realizadas por alunos do sexo masculino, e 68 (sessenta e oito) foram respondidas pelo sexo feminino. A proposta nesse momento é analisar o conteúdo das respostas dos estudantes a respeito dos seguintes questionamentos:

O que as diferentes mídias propõem ou prometem em relação a ginástica/musculação?

A ginástica/musculação pode ter outros valores e objetivos além dos predominantemente apregoados pelas mídias?

Com relação ao primeiro questionamento:





Observando os conteúdos das respostas, pode-se notar a dificuldade dos alunos em ampliar a discussão para além das questões estéticas. As respostas relacionadas ao primeiro questionamento, onde os alunos foram indagados sobre as diferentes propostas das mídias em relação a ginástica/musculação se deram da seguinte forma: 65 (sessenta e cinco) alunos disseram que as mídias vinculam as informações sobre ginástica e musculação a busca pelo “corpo ideal”, 30 (trinta) relacionaram com busca por um corpo musculoso, definido, e apenas 16 (dezesesseis) destacaram uma associação mais relevante com busca por uma vida mais saudável.

“A mídia diz que um corpo bonito e saudável é um corpo malhado, mas não é isso necessariamente, um corpo bonito é aquele que ali habita uma pessoa feliz” (Aluna A)

“Um corpo saudável e bonito como o que a sociedade propõe” (Aluna B)

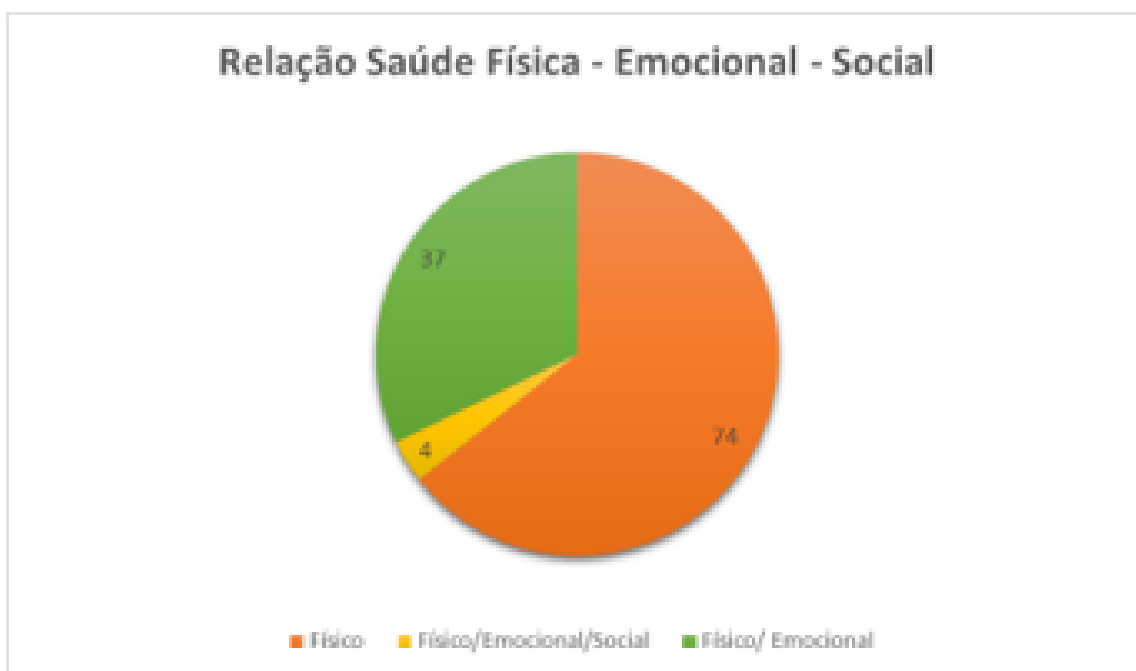
“Um corpo lindo, saudável aparentemente, musculoso, um corpo padrão na sociedade” (Aluna C)

“As diferentes mídias geralmente propõem metas surreais para a conquista do corpo perfeito, geralmente em pouco tempo e o objeto de conquista é um corpo definido e boa forma física” (Aluno D)

“Hoje em dia, as mídias, além de influenciarem outras áreas influenciam também a ginástica/musculação. Atualmente, oferece um padrão corporal muito difícil de se manter, no qual só é possível com suplementos e academia (musculação). Portanto, o que a mídia nos mostra, é completamente ilusão” (Aluno E)

“As diferentes mídias mostram tipos diferentes de ter o ‘corpo perfeito’ imposto pela sociedade. Alguns lugares mostram formas saudáveis de perder peso e se manter saudável, já uma parte mostra as cirurgias plásticas onde nem sempre é saudável e é só mais pela estética” (Aluno F)

Já com relação ao segundo questionamento, se os estudantes são capazes de identificar se a ginástica/musculação pode ter outros valores e objetivos além dos predominantemente veiculados pelas mídias, percebe-se que alguns alunos ampliaram seus conceitos para além daqueles expostos pela mídia.



Das 116 (cento e dezesseis) avaliações, 74 (setenta e quatro), identificaram apenas objetivos de ordem física, esse foco no físico traduz a valorização da imagem corporal representada nas formas como a mídia dissemina esse ideal de corpo.

“Sim, a ginástica/musculação ajuda a melhorar a saúde, a ter um melhor desempenho físico etc.” (Aluna G)

“Sim, ela pode ajudar na saúde, não só tem o corpo perfeito, mas sim ter uma alimentação regular, saudável, endireitar a postura, fortalecer os ossos e entre outras coisas relacionadas a isso” (Aluna H)

“Sim. Também existe a competição que é o fisiculturismo” (Aluno I)

“Sim, um dos objetivos pode ser contra o sedentarismo/obesidade, pois o nosso corpo precisa de um exercício físico, mas não para ter musculo ou ficar sarado” (Aluno J)

Alguns alunos conseguiram perceber que a prática de ginástica/musculação pode favorecer e beneficiar a promoção da sua saúde em uma esfera para além do físico, englobando também um aspecto psicológico:

“Sim, pode proporcionar saúde, melhor qualidade de vida, disposição no dia a dia, autoestima, saúde não é só física, mas mental também etc.” (Aluno K)

“Sim. A ginástica tem outros valores e objetivos, muitas pessoas não fazem só para alcançar o corpo que é mostrado pela mídia, pelas blogueiras, mas também para manter a saúde bem, para manter o bem-estar, muitas pessoas fazem como forma de lazer, algumas podem ter problemas na saúde e fazem ginástica para manter esses problemas controlados, idosos fazem ginástica para movimentar o corpo, então a ginástica tem muitos outros valores e objetivos” (Aluno L)

“Sim, a ginástica e a musculação vão muito além de ter o corpo perfeito. Eles promovem o bem-estar da pessoa, elas se sentem melhor, mais animadas e felizes quando praticam exercício físico e isso é provado pela psicologia e também tem a questão da saúde, quem se exercita deve buscar também a saúde, o físico saudável e tudo mais, quando se junta com alimentação balanceada é muito benéfico para a pessoa. É natural que queiramos sempre melhorar nosso físico, mas não podemos nos basear e nos modelar na mídia porque vira algo que não é saudável” (Aluna M)

“Sim, ela pode ser um meio dentre outros como a alimentação, para ser saudável, ter uma boa qualidade de vida, além de ajudar a melhorar a autoestima das pessoas” (Aluna N)

Embora de número de alunos que conseguiram associar os benefícios a prática aos três aspectos, o físico, o social e o emocional, seja de

---

apenas 4 (quatro) foram válidos os apontamentos, pois mostra estudantes que deixaram de vislumbrar apenas o foco no físico.

“A ginástica/musculação, além do belo corpo que a mídia traz, pode ser um meio para manutenção da saúde, pode ser uma ajuda para certas doenças, pode ajudar a melhorar certas habilidades, pode ajudar em interações humanas, pode trazer um bem-estar etc.”. (Aluno O)

“Apesar da mídia ditar que a musculação e a ginástica servem para que as pessoas tenham corpos considerados bonitos pela sociedade, ela possui outros valores como no bem-estar das pessoas, não apenas fisicamente, mas, mentalmente e socialmente” (Aluno P)

“Sim, como ajudar as pessoas socialmente e psicologicamente para trazer um melhor bem-estar para as pessoas que estão praticando” (Aluno Q)

A partir dessa breve leitura dos instrumentos de avaliação, é possível dizer que as representações traduzidas pelas mídias apenas fazem parte desse processo de formação do adolescente, que se renova e se pauta em vivências, informações e relações para definir sua própria identidade. Os jovens, assim como todos os seres humanos, necessitam de olhar mais crítico a esse exaustivo volume de informações que os meios de comunicação nos trazem todos os dias, a fim de ampliar suas possibilidades como humanos e localizar-se na realidade, com o propósito de construir uma imagem corporal sólida baseada em suas experiências ao longo da vida e não somente aos elementos divulgados pelos meios de comunicação.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A fase da adolescência é marcada por diversas e desafiantes descobertas, e a satisfação com a imagem corporal é uma das situações que os colocam em constantes conflitos com o meio o qual estão inseridos, ora por necessidade de se apresentarem ao grupo como um sujeito autônomo e livre de estereótipos, ora por ter que se enquadrar a um padrão inalcançável imposto pela sociedade contemporânea. Tais questionamentos podem gerar insegurança, baixa autoestima, ansiedade e uma série de transtornos psicológicos podendo levar o jovem a sempre buscar algo para se sentir completo e pleno perante a sociedade.

A conscientização sobre os cuidados com o corpo e a promoção da saúde, deve ocorrer em diferentes ambientes de convívio com os

adolescentes, na escola, em família, nos espaços de lazer e atividades cotidianas, mas essa informação precisa chegar até eles de maneira não impositiva, agressiva e destrutiva, a ponto do jovem não se reconhecer como um ser único e agente de suas escolhas. O respeito aos limites do corpo, um olhar mais acolhedor e solidário as crenças, valores, desejos e opções pessoais precisa sobressair a exaustiva influência da mídia sobre ser humano e os caminho que o mesmo deve seguir.

## REFERÊNCIAS

Damasceno, V. O., Vianna, V. R. A., Vianna, J. M., Lacio, M., Lima, J. R. P., & Novaes, J. S. (2006). Imagem corporal e corpo ideal. **Revista brasileira Ciência e Movimento**, 14(1): 87-96.

Rizzini, I., Pereira, L., Zamora, M. H., Coelho, A. F., Winograd, B., & Carvalho, M. (2005). Adolescentes brasileiros, mídia e novas tecnologias. **Revista ALCEU**, 6(11), 41- 63. Recuperado em 05 setembro, de 2019, de [http://publique.rdc.pucrio.br/revistaalceu/media/Alceu\\_n11\\_Rizzini.pdf](http://publique.rdc.pucrio.br/revistaalceu/media/Alceu_n11_Rizzini.pdf).

Levy, P. (1999). **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. **São Paulo: Editora 34, 1999**. 260 p

Maldonado, Gisela De Rosso. A educação física e o adolescente: a imagem corporal e a imagem corporal e a estética da transformação na mídia impressa. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2006, 5(1):59-76.

---

## **IMPACTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS DO PROJETO FRANCA DIGITAL**

OLIVEIRA, Janete Carla de  
Mestranda em Desenvolvimento Regional – UniFACEF  
janetecod@gmail.com

PIRES, Daniel Facciolo  
Doutor em Física Aplicada a Medicina e Biologia - USP  
daniel@facef.br

### **1 INTRODUÇÃO**

O mundo está em constante mudança e passando por evoluções tecnológicas cada vez mais significativas e impactantes no cotidiano. Ações que garantam a igualdade de oportunidades e desenvolvimento dos cidadãos é um objetivo e dever não só do Estado, mas da sociedade como um todo. Grandes são os desafios sociais e econômicos, o que exige a modernização e a qualificação tecnológica da força de trabalho, podendo contribuir, assim, para a melhoria das oportunidades, das condições de trabalho, da remuneração e da qualidade de vida.

A cidade de Franca/SP destaca-se pela relevante agricultura, fazendo parte de uma das mais importantes regiões produtoras de café do mundo, conhecida como Alta Mogiana, com qualidade e aceitação nos mercados nacional e internacional. Além da agricultura, a economia da cidade é primordialmente industrial, sendo conhecida como a maior produtora de calçados masculinos do Brasil e da América Latina, abrigando assim, diversas indústrias em torno do produto, como curtumes e empresas de componentes. Aproveitando a mão de obra calçadista/costureira, outra atividade que vem ganhando destaque é de confecção, principalmente de lingerie.

Buscando a diversificação de atividades, a cidade tem experimentado nos últimos anos, o surgimento e a crescente de diferentes indústrias, além de estar buscando espaço no ramo de tecnologia, contando atualmente com um Laboratório de Inovação e Tecnologia, o LuizaLabs e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT).

Apesar de toda esta gama de empresas, parte-se do pressuposto de que Franca é uma cidade de baixa renda dentre outras cidades similares, pelo fato de possuir em grande parte, atividades industriais manufatureiras e agrícolas, alta concentração de empresas no setor comércio varejista, todos com baixo valor agregado, somados com a dificuldade de atrair diversificação



---

por outras indústrias devido à sua localização geográfica. Para a cidade e região se desenvolverem, é preciso buscar um tipo de atividade econômica que não dependa necessariamente de logística e de matéria-prima, visto que a localização geográfica não a favorece diante de outros centros. A baixa capacidade de geração de força de trabalho qualificada e tecnológica na cidade também é um problema que precisa de atenção e que coloca a cidade em desvantagem com relação a outras cidades de mesmo porte. Neste ponto, o setor de serviços emerge, pois através da prestação de serviços, surge favorável alternativa para mudar este cenário, existindo empresas locais que podem emergenciar forte demanda por profissionais qualificados, mas que procuram sanar suas necessidades, buscando-os em outras cidades mais desenvolvidas ou capitais. Acredita-se que se a cidade de Franca/SP não “surfara” na onda digital tecnológica vivida mundialmente, há possibilidade que sucumba e não tenha forças e possibilidades de se reerguer no médio e longo prazo.

A pesquisa visa discutir sobre a necessidade da melhoria da qualificação da mão de obra oferecida atualmente para a adequação às habilidades demandadas por organizações sediadas na cidade de Franca e região. A revolução tecnológica vem para potencializar as pessoas, abrir portas e oportunidades, e transformar a cidade em um polo tecnológico é uma alternativa para inclusão digital, como forma de renovação e capacitação dos indivíduos, alterando a realidade instalada em seu entorno e comunidade. A transformação digital pode ser um importante aliado e facilitador para o desenvolvimento da sociedade e atrativo para investidores.

Essa transformação tecnológica pode beneficiar a cidade, mudando sua vocação singular de indústria calçadista e atividade agrícola para polo de serviços tecnológicos. Pode-se verificar alternativas além da tecnologia, como por exemplo, o ecoturismo, a construção civil, o comércio, etc, mas a delimitação do tema é baseada na tecnologia.

Devem-se haver esforços maiores endereçados para a criação do Polo de Tecnologia na cidade, com envolvimento e cooperação da comunidade, empresas, agentes públicos, porém para iniciar a mudança no pensamento e cultura aqui impregnados por anos de atividade calçadista, estão sendo implementadas ações no sentido de iniciar a transformação digital através da educação, visando qualificar o capital humano. Ações empreendidas pelo Projeto Franca Digital, através da convergência da era digital com a educação não só voltados para a tecnologia, mas também para o pensamento inovador e empreendedor. O projeto nasce por meio da criação de iniciativas e expectativas na direção de inserir a cidade no contexto digital, principiando através da educação, criando um ambiente educacional que qualifique e capacite o capital humano, para atuar digitalmente no mercado de trabalho,

---

podendo proporcionar mudança no pensamento e cultura, e podendo alterar o perfil socioeconômico de sua microrregião.

Este trabalho é um recorte da tese de pesquisa que está sendo desenvolvida para a conclusão da dissertação de mestrado em Desenvolvimento Regional e mostra como o Projeto Franca Digital foi constituído e implementado até o momento. Portanto, busca-se reunir informações e subsídios como propósito de responder ao problema de pesquisa: A qualificação do capital humano, proposta pelo Projeto Franca Digital, pode promover o desenvolvimento social e econômico, a partir de ações conjuntas que possam apoiar mudanças na educação de estudantes, professores e gestores de escolas nos diversos níveis de educação?

O objetivo desta pesquisa é identificar a necessidade da melhoria da qualificação do capital humano para a adequação às habilidades demandadas atualmente pelo mercado de trabalho, por conseguinte, abrindo espaço para diversificação das atividades econômicas existentes na cidade para prestação de serviços tecnológicos.

Com vistas a atingir o objetivo geral de pesquisa, são traçados alguns objetivos específicos, a saber:

- Identificar a situação atual da cidade de Franca e região e se estão evoluídas tecnologicamente e preparadas para enfrentar a revolução tecnológica.
- Analisar o potencial de desenvolvimento de um Polo Tecnológico em Franca
- Elencar e conhecer as características socioeconômicas e geográficas da região.
- Descrever o Projeto Franca digital e o resultado inicial das ações propostas pelo projeto

Essa pesquisa tem caráter qualitativo, exploratória e descritiva, com pesquisa de campo e estudo de caso acerca do projeto Franca Digital que está sendo implementado naquela cidade.

O presente trabalho está organizado em 6 seções: a seção 2 apresenta referencial teórico, a seção 3 apresenta os procedimentos metodológicos, a seção 4, o Projeto Franca Digital e, finalmente, a seção 5 faz considerações finais deste trabalho em andamento.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

---

Há diversas variações acerca do conceito de desenvolvimento, que devem ser consideradas. De acordo com CLEMENTE (2000, p.130), “o indicador mais utilizado para representar o nível de desenvolvimento é a renda per capita”. Porém, faz-se necessário analisar de uma forma mais abrangente, pois este indicador demonstra um valor médio, e muitas das vezes, não condiz com a verdadeira realidade. Ainda para o autor, de forma mais abrangente, “seria necessário considerar vários aspectos, entre os quais cabe destacar o econômico, o social, o político e o cultural.”

Analisando através da dimensão econômica, Bresser-Pereira, conceitua desenvolvimento econômico como sendo:

O processo histórico de crescimento sustentado da renda ou do valor adicionado por habitante implicando a melhoria do padrão de vida da população de um determinado estado nacional, que resulta da sistemática acumulação de capital e da incorporação de conhecimento ou progresso técnico à produção. Nestes termos, o desenvolvimento econômico é um processo de transformação que implica mudanças nos três níveis ou instâncias de uma sociedade: estrutural, institucional ou cultural. É o aumento sustentado dos padrões de vida possibilitado pelo aumento da produtividade de determinadas atividades e/ou pela transferência da mão-de-obra dessas para outras atividades com maior valor adicionado per capita porque envolvendo maior conhecimento [...] Por outro lado, se, ao invés de medirmos a renda, medimos o equivalente em termos de produto – o produto adicionado por habitante – torna-se claro que o desenvolvimento econômico não é apenas o aumento da produtividade dos trabalhadores produzindo os mesmos produtos, mas a transferência de mão-de-obra da produção de bens e serviços com baixo valor adicionado para bens e serviços com alto valor adicionado por trabalhador [...] No presente, defendem com enorme vigor sua propriedade intelectual, bens e serviços que exigem o trabalho de pessoal com elevado nível de educação ou, mais precisamente, de conhecimento técnico, administrativo e comunicativo que envolvem maior valor adicionado per capita, sendo, assim, compatíveis com níveis mais altos de desenvolvimento econômico.(BRESSER-PEREIRA, 2006)

A abordagem acima descrita demonstra a importância da educação no processo de desenvolvimento, o qual também está diretamente ligado ao desenvolvimento social. Diversos autores descrevem o desenvolvimento social como dependente direto do desenvolvimento econômico. Não obstante, acredita-se que sem acesso aos benefícios do desenvolvimento econômico, não há a menor possibilidade de pensar em quaisquer avanços sociais.

Furtado (1999, p.20), principal pensador da construção teórica do desenvolvimento social descreve que “[...] o desenvolvimento econômico e sua mola principal, a industrialização, eram condição necessária para resolver os grandes problemas da sociedade brasileira: a pobreza, a concentração da renda, a desigualdade regionais”. Pode-se afirmar que a construção do

---

conceito por Celso Furtado sobre o desenvolvimento social, está pautada em defender uma profunda transformação na sociedade, o que inclui mudanças ao nível das estruturas.

Em complementaridade ao desenvolvimento social, há o desenvolvimento humano, que é um conceito base do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicados anualmente pelo PNUD e é amplamente defendido por Amartya Sen.

Para avançar no desenvolvimento humano Amartya Sen, defende:

A ligação entre investimento social e o fim da pobreza é muito forte. Funciona direta e indiretamente. A forma direta que quero enfatizar é que, quando se gera mais educação, mais saúde, isso em si é uma eliminação da pobreza, pois pobreza não é apenas baixa renda, também é analfabetismo, também é não ter tratamento médico quando necessário. E ao dar isso, contribui-se diretamente para a eliminação da pobreza. Em segundo lugar, com a expansão da educação e a maior empregabilidade de pessoas com mais educação, alfabetizados, em vez de analfabetos, segundo grau, em vez de primário, educação superior, em vez de segundo grau, todos esses níveis, você pode aumentar a qualidade dos recursos humanos envolvidos. Você está contribuindo não apenas com o crescimento econômico, mas também com um sistema mais compartilhado de crescimento econômico. Se as oportunidades econômicas forem mais compartilhadas, os frutos do crescimento econômico também serão (SEN, 2001).

Pode-se observar que as abordagens sobre o desenvolvimento social estão por trás das propostas de desenvolvimento humano, se mostrando então, correlatas e complementares, sendo muitas vezes, difícil de operar as duas separadamente, com ambas fazendo parte de mesmos esforços de vislumbrar saídas para combater desigualdades.

Verifica-se que a educação é fator determinante para o desenvolvimento, conforme Jones (2000, p.44) apresenta através do modelo de Solow com capital humano, referindo-se que o reconhecimento dos diferentes níveis de instrução e qualificação são fatores essenciais para o crescimento econômico. O mesmo autor afirma que o investimento de recursos em capital físico e na acumulação de qualificações ajuda no atingimento de níveis mais elevados de tecnologia e produtividade, possibilitando evolução da distribuição de renda, o qual impera a combinação entre desenvolvimento e taxa de crescimento.

É muito difícil superestimar a importância do crescimento econômico produzido pelo aumento da renda das famílias, mas infere-se que desempenhem um papel de destaque no desenvolvimento, porém, Bresser-

---

Pereira (2006) explica que não existe desenvolvimento sem que a produção e a renda média cresçam.

À medida que as pessoas progredem em profissionalização e qualificação, sua qualidade de vida melhora e a economia cresce. Porém há uma lacuna a ser preenchida, pois não basta ter qualificação se não há oferta de trabalho condizente com o nível educacional. Deve haver o fomento de setores, com incentivo e condições para que organizações mais inovadoras se instalem e permaneçam na cidade, demandando, assim, profissionais mais qualificados, serviços técnicos mais aprimorados, conseqüentemente, melhorando a distribuição de renda, promovendo um ciclo virtuoso, o qual os mercados regionais crescem e se desenvolvem, gerando mais oportunidade, ampliando a demanda e atração de novos entrantes.

Neste sentido é importante destacar a relevância do propósito do desenvolvimento local, segundo Swinburn et al (2006), de construir a capacidade econômica de uma determinada área para melhorar sua perspectiva econômica e a qualidade de vida de todos. Vazquez Barquero (2001, p. 38) apud Bellingieri, vai além dizendo que, o Estado cede seu papel de protagonista e sua liderança às empresas inovadoras, emergindo a partir daí a concepção do desenvolvimento endógeno, segundo a qual “o sistema produtivo dos países se expande e se transforma pela utilização do potencial de desenvolvimento existente no território (nas regiões e cidades), mediante os investimentos realizados por empresas e agentes públicos e sob o crescente controle da comunidade local”.

Vale distinguir que desenvolvimento local e desenvolvimento regional não são sinônimos, ambas possuem recortes e abordagens diferentes. O desenvolvimento local não se refere a uma escala geográfica determinada. O desenvolvimento regional vai além da simples participação da sociedade local. Porém para Clemente, desenvolvimento regional não está imune aos efeitos da polêmica em torno do conceito de desenvolvimento.

A situação é, na verdade, mais complexa, no que diz respeito ao desenvolvimento regional, pela inegável interdependência entre regiões de um mesmo país, entre as quais os fluxos de mercadoria, de serviços, de capital e de pessoas não encontram as barreiras usualmente existentes entre países.” (CLEMENTE, 2000, p.131).

Também é importante conceituar as competências que o mercado está exigindo e as competências digitais que o Projeto Franca Digital pode ajudar a construir. Definir o conceito de competência não é simples, pois não há somente uma definição aceita e varia de acordo com a perspectiva sob a qual é analisado. A capacitação não se refere apenas ao conhecimento técnico, mas ao perfil empreendedor, inovação criativa, postura resiliente, habilidade, proatividade e obtenção de resultados positivos.

---

Competências digitais do Computational Thinker ou pensadores computacionais estão ligados aos desafios de repensar as abordagens tradicionais e a preparar o profissional para impulsionar seu próprio aprendizado. De acordo com o International Society for Technology in Education (ISTE, 2019), algumas competências são esperadas dos estudantes de tecnologia, os quais esbarram no profissional que o mercado almeja: “Os pensadores computacionais desenvolvem e empregam estratégias para entender e resolver problemas de maneira a alavancar o poder dos métodos tecnológicos para desenvolver e testar soluções.”

### **3. METODOLOGIA**

De acordo com a proposta de Vergara (2014), o presente projeto apresenta uma metodologia exploratória e descritiva, pois se busca construir conhecimento contextual sobre o assunto, através de varredura na literatura, documentos, teses, dissertações, livros, artigos científicos, sites, revistas, artigos, além de investigação também documental e empírica, o qual se valerá de documentos e pesquisas os quais pretende-se comprovar os resultados encontrados durante a pesquisa de que a transformação digital é um importante aliado e facilitador para a desenvolvimento da sociedade e atrativo para investidores.

Realizar-se-á, ainda, Estudo de Caso, a exemplo do proposto por YIN (2015), descrevendo e caracterizando o Projeto Franca Digital, de forma minuciosa.

### **4. PROJETO FRANCA DIGITAL**

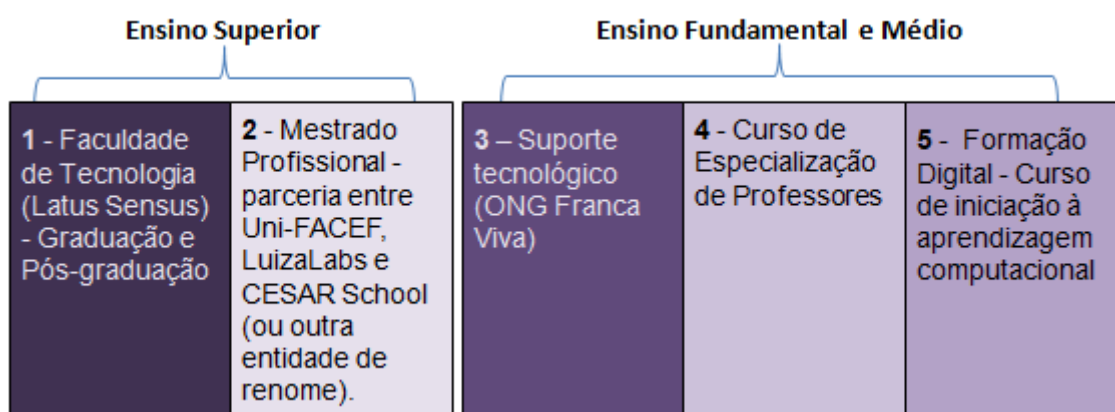
Para enfrentar as mudanças e manter-se competitivo no mercado, é necessária a busca por capacitação e obtenção da empregabilidade, o qual a educação tem papel primordial. Diante disso, verifica-se que a os avanços tecnológicos ocorridos, nas últimas décadas, não permitem que a inovação fique distante do contexto escolar. Está havendo uma mudança cultural ditada pela tecnologia e as relações humanas estão sendo modificadas - a educação é apenas uma das ramificações dessas mudanças que precisam ser remodeladas. Fica assim evidente que a evolução tecnológica deve ser acompanhada pelas instituições de ensino nos diferentes níveis de educação, não podendo deixar-se dominar pelo tradicional e estagnar-se no tempo, devendo perseguir o avanço e a revolução tecnológica e digital. Para que sejam aplicadas e utilizadas estas novas tecnologias, o ambiente educacional deve estar inserido na era digital, incluindo não só os estudantes, mas também



os professores e os gestores, para que se sintam capazes de introduzi-las no ensino e administração.

Nesta direção, agentes da sociedade civil e pública, organizaram-se por meio da criação de iniciativas e expectativas na direção de inserir a cidade no contexto digital, dando vida ao Projeto Franca Digital, que tem como objetivo transformar Franca e região em um polo de tecnologia, criando um ambiente educacional que qualifique e capacite o capital humano/força de trabalho para atuar digitalmente no mercado de trabalho, proporcionando mudança no pensamento e cultura, alterando o perfil socioeconômico da microrregião de Franca.

**Figura 1 – Iniciativas do Projeto Franca Digital**



Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo do projeto é preparar os estudantes para as ingressarem em empresas da cidade e região, promovendo impacto e transformação social pela diversificação da atividade econômica.

Das iniciativas propostas pelo projeto, somente a 2 – Mestrado profissional em Engenharia de Software ainda não foi iniciada. O projeto encontra-se em uma segunda fase, que consiste em convidar empresas cedidas na cidade Franca/SP, que possuem ligação com a tecnologia e inovação no sentido de unir esforços para o Planejamento Estratégico do projeto, contemplando ações e iniciativas para a multiplicação, aprimoramento e perpetuidade do Franca Digital, mas também vislumbrando novas formas de atrair empresas com a finalidade de desenvolver o polo tecnológico na cidade de Franca/SP.

#### 4.1 História do Projeto

---

O Magazine Luiza decidiu abrir um novo espaço na cidade para abrigar o LuizaLabs (laboratório de Tecnologia e Inovação) e o LuizaResolve (área de atendimento ao cliente), ambos localizados no imóvel onde anteriormente havia sido sede de uma tradicional fábrica de calçados masculinos, o Calçados Agabê. Diretores da empresa, vislumbrando o planejamento estratégico junto com demandas atuais e as possíveis no médio e longo prazo da companhia, identificaram a falta de profissionais capacitados que atendessem às necessidades requeridas para sua continuidade na cidade. Apesar da cidade de Franca/SP possuir com cursos de desenvolvimento em tecnologias de software e hardware os egressos destes cursos não conseguiam ser contratados para trabalhar no LuizaLabs, pois estes, não possuíam formação teórica ou prática nas linguagens empregadas pela empresa, ou até mesmo competências mínimas requeridas para o preenchimento das oportunidades. Uma das primeiras medidas a ser tomada foi a união de esforços com o Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), uma universidade de autarquia municipal, objetivando transformar a matriz curricular dos cursos tecnológicos da universidade ancorados em linguagens mais atuais e voltadas para o que mercado atualmente exige.

A partir daí, várias foram as reuniões e encontros entre profissionais do LuizaLabs e acadêmicos, chefe de departamento e reitoria da universidade.

Dois conselheiros da companhia, em conversa no intervalo de uma Reunião de Conselho, foi apresentado o Projeto do Porto Digital em Recife/PE por um deles, projeto que transformou uma área antes degradada e de pouca importância para a economia local, de forma a abrigar uma dos principais parques tecnológicos do Brasil. Esta conversa impulsionou iniciativas do outro Conselheiro em replicar ações empreendidas naquele local para a cidade de Franca/SP. Com este viés, em outubro de 2018, este conselheiro convidou representantes da Diretoria Estadual de Ensino, do Uni-FACEF, do LuizaLabs e do Magazine Luiza para participarem de uma reunião presencial com propósito de iniciar tratativas para a criação do polo tecnológico na cidade de Franca/SP.

Para uma das reuniões, foram convidados representantes do CESAR School, que é uma escola de Inovação e faz parte do Porto Digital. Após algumas reuniões presenciais e/ou por vídeo conferência, para entender a dinâmica empregada pela instituição nos projetos sociais de formação de jovens, como o NAVE, Pernambucoders, Inova Escola, entre outros, viu-se a necessidade de construir um projeto que contemplasse as necessidades da cidade e região, não sendo possível “importar” um projeto pronto e apenas fazer algumas adequações. Neste ponto, a ONG Franca Viva entra no grupo para ajudar a compor esforços para a reformulação e criação do Projeto Franca

Digital, que anteriormente contemplava somente a iniciativa junto aos Cursos de Graduação e Pós Graduação do Uni-FACEF. Surge ai, após refinamentos e inclusões de iniciativas, o projeto, com os moldes que hoje se apresenta.

#### 4.2 As iniciativas do Projeto Franca Digital

Conforme elencado anteriormente, o projeto conta com 5 iniciativas, que serão descritas em detalhes a seguir:

A Iniciativa 1 – Faculdade de Tecnologia – através da parceria entre LuizaLabs e Uni-FACEF, profissionais das duas organizações reformularam a matriz curricular dos cursos de Graduação – Sistema de Informação, Ciência da Computação e Engenharia de Software, que foram implementadas no ano letivo de 2019. Para estes cursos, foram oferecidas semestralmente 80 vagas cada um. Neste mesmo semestre, foi lançado o curso de Pós Graduação em Desenvolvimento de aplicações Web e móveis escaláveis, curso apoiado pelo LuizaLabs, com profissionais indicados pela empresa, contratados por semestre pela Uni-FACEF como docentes adjuntos. Para este curso, foram disponibilizadas 40 vagas, os quais todas preenchidas e com lista de espera.

Quadro 1 - Sugestão de linguagens inseridas na matriz curricular dos cursos de tecnologia Uni-FACEF.

<b>Módulos / Disciplinas</b>
Fundamentos das Técnicas e Práticas de Desenvolvimento
Metodologias Ágeis: <i>Product ownership</i> , desenvolvimento de produtos de TI, kanban
Usabilidade (UX/UI)
Banco de dados Relacional e NoSql
Design de APIs Restful
Desenvolvimento Web/Rest/ETL com Java / <i>Spring</i>
Desenvolvimento Web/Rest com node
Desenvolvimento Mobile ( <i>React Native</i> )
Desenvolvimento <i>FrontEnd (React)</i>
Cloud: aws, gcp, <i>kubernetes</i> , CI
Mensagerias / <i>Streams</i>
Ciência de Dados com <i>Python</i>
Arquitetura da Informação e Microserviços (desenvolvimento de MS): - principios de arquitetura labs; - proxies
Performance e Instrumentação de aplicações para <i>cloud</i> :- ( <i>ready/ scaling/ resiliencia/ monitoria</i> ); - Monitoria e Performance: <i>Stress test</i> e Performance de Serviços HTTP

---

Fonte: Elaborado pelo orientador

A iniciativa 2 consiste na criação de Mestrado Profissional em Engenharia de Software. Curso desenvolvido pelo Uni-Facef em parceria com CESAR School ou outra instituição de renome e gerenciado por um conselho que tenha a participação do Magazine Luiza, através do LuizaLabs, com objetivo de atender as necessidades do futuro ecossistema de Franca e região, com disciplinas nas áreas de Ciências da Computação, Design e Empreendedorismo. Esta iniciativa encontra-se em fase de estudos, ainda não possuindo atividades iniciadas.

As iniciativas 3 – Suporte tecnológico (ONG Franca Viva) e 4 - Curso de especialização docentes andam juntas, os quais os professores implementam novas maneiras de construção de conhecimento junto aos estudantes através de metodologias aprendidas no curso de especialização que é realizado pelo Uni-FACEF.

Iniciativa 3 - Suporte Tecnológico tem como inspiração as ações empreendidas pela ONG Franca Viva no Projeto Click da Educação, o qual utiliza duas unidades móvel baseadas em escolas dando suporte para os professores, que empregam atividades e metodologias que foram apresentadas no curso de especialização, interagindo com disciplinas obrigatórias, objetivando o despertar do pensamento sistêmico e iniciar a capacitação da mão de obra. Curso desenvolvido através da parceria entre Magazine Luiza e LuizaLabs, Uni-FACEF, ONG Franca Viva e Delegacia Estadual de Educação SP.

Para implementar as iniciativas 3 e a 4, foi realizada reunião com corpo diretivo das estaduais de ensino médio da cidade de Franca/SP, os quais tiveram oportunidade de também conhecer e visitar as modernas instalações do LuizaLabs e LuizaResolve. Na ocasião, o Projeto Franca Digital foi apresentado minuciosamente, juntamente com a metodologia de seleção das escolas que se candidatariam para serem contempladas para participar do curso de especialização (iniciativa 4) e para receber a unidade móvel (iniciativa 3) como apoio. As escolas se pré-candidatavam através de pesquisa realizada por seus próprios diretores junto com seu corpo docente e lideranças. Após a candidatura, que deveria ser enviada listagem por email, contendo nome e cargo/disciplina de cada interessado, foram feitas análises para verificar qual escola atingira o maior percentual de adesão do corpo docente e lideranças (nº de professores e lideranças total dividido número de interessados em realizar o curso), até o limite de 60 alunos (limite sugerido pela Instituição de Ensino). Como nenhuma escola atingiu o numero limite de vagas disponíveis, foram então, selecionadas, as que tiveram maior adesão dos agentes. Outro pré-requisito para a escola estar apta a participar da seleção, era a adesão do corpo diretivo da escola.

Foram inicialmente selecionadas 4 (quatro) escolas, o qual totalizaram (sessenta e nove) profissionais com intenção em participar do curso.

Quadro 2 - Escolas Experimentais selecionadas para participar do projeto através do Curso de Especialização em Metodologias Ativas para o Ensino.

<b>Escola Selecionada</b>	<b>Profissionais interessados</b>	<b>Profissionais que efetivaram a inscrição</b>	<b>Diferença</b>
Ângelo Scarabucci	16	16	0
Mário D'Élia	19	16	3
Antônio Fachada	20	18	2
Adelina Pasquino	14	7	7
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>57</b>	<b>12</b>

Fonte: elaborado pela mestranda.

Do total de profissionais das escolas que aderiram no primeiro momento da pesquisa, somente 57 se inscreveram e efetivaram a matrícula (com pagamento da mensalidade inicial) até a data limite sugerida pela Instituição de Ensino Superior, Uni-FACEF. Com o pagamento da primeira mensalidade, infere-se que tem interesse em participar do curso.

Importante destacar, que foram selecionadas duas escolas com Programa de Ensino Integral (PEI) - E.E.Prof.Antônio Fachada e E.E.Ângelo Scarabucci e duas escolas com Ensino Regular – E.E.Mário D'Élia e E.E.ProfªAdelina Pasquino Cassis.

De acordo com o site da Secretaria Educação do Estado de São Paulo, escola no modelo:

Programa de Ensino Integral (PEI), ou o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral [...] a jornada dos estudantes é de até nove horas e meia, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, eles contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo. Os professores do PEI atuam em regime de dedicação exclusiva. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019)

O propósito em selecionar escolas de diferentes modelos de atuação é para poder avaliar a efetividade das atividades empregadas e se o apoio da unidade móvel na escola há efeitos positivos ou negativos no

emprego das atividades, o qual poderá ser verificado posteriormente com pesquisa.

De acordo com o site institucional do Uni-FACEF, o curso tem como “objetivo apresentar conceitos e métodos de práticas educativas inovadoras. Desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo para a docência. Entender as características do processo educacional híbrido”.

O curso iniciou-se em 03 de Agosto de 2019 e término previsto para 12 de Dezembro de 2020., com duração de 360horas / 18 meses e aulas presenciais quinzenalmente aos sábados.

Neste primeiro momento do projeto piloto, o público-alvo são professores do ensino médio, das escolas selecionadas pelo Projeto Franca Digital, porém no ano letivo de 2020 e seguintes, o Uni-FACEF poderá abrir o curso para capacitação externa de interessados.

Outro ponto que vale destacar, é que a mensalidade do curso é subsidiada em 50% pelo Uni-FACEF, custeada em 25% pelo Magazine Luiza, restando somente 25% de investimento para o professor participante.

Quadro 3 - Sugestão de matriz curricular do curso de especialização.

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>
Metodologias Ativas e o Futuro da Educação	20
Aspectos Psicodinâmicos no Processo Educacional	20
Sistemas e Recursos Educacionais Digitais	30
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	30
Metodologia da Problematização	20
Aprendizagem Baseada em Problemas	30
Aprendizagem Baseada em Projetos	30
Gamificação (Uso de games na educação)	30
Ensino Híbrido e Sala de aula invertida ( <i>Flipped Classroom</i> )	20
<i>Design Thinking</i> aplicado à Educação	20
Tópicos Atuais em Met. Ativas ( <i>Storytelling</i> e Mapas Conceituais)	20
Métodos de Construção do Conhecimento Científico	30
Projeto de Intervenção	60
<b>Total Geral</b>	<b>360</b>

Fonte: Site Uni-FACEF

Finalmente, a iniciativa 5 - Formação Digital - Curso de Iniciação à Aprendizagem de Computacional possui o objetivo de iniciar a formação digital de estudantes com conceitos básicos em lógica, computação e empreendedorismo, capacitando-os para atuar no mundo digital.



---

Metodologia e dinâmica para a seleção dos estudantes para participarem do processo seletivo, a saber:

- O corpo diretivo de cada escola de Ensino Médio não PEI (horário da PEI conflita com o horário do curso) indica 5 alunos que irão participar do processo seletivo, com prova, para o Curso de Iniciação à Aprendizagem de Computação.

- Alguns requisitos deveriam ser observados pelo corpo diretivo para a seleção do estudante:

- Estar cursando 1º ou 2º ano do Ensino Médio
  - Ter disponibilidade - 2 dias/semana - das 14h às 17h (1 ano)
  - Manter o bom desempenho escolar
  - Ter entusiasmo e querer fazer parte do projeto
  - Ser criativo e ter aptidão e habilidades com raciocínio lógico, operações matemáticas básicas, etc.
  - Ter comprometimento – Estudar, completar as tarefas solicitadas, frequência mínima de 75% por módulo
  - Trabalhar de forma colaborativa, com educação, humildade e respeito, gostar de trabalhar em equipe e compartilhar conhecimento, estando apto a receber feedback de forma construtiva
  - Procurar sempre novos conhecimentos, ter um sonho, propósito de vida e encantar.
- O diretor entrevista os pré-selecionados e a partir da aceitação do estudante em participar do processo, o mesmo, entrega uma carta redigida pela equipe do Projeto Franca Digital, parabenizando pela pré-seleção e contendo informações importantes sobre o processo seletivo como data, local, da realização das provas.
  - Após, o diretor enviou email para a equipe do projeto, contendo o nome completo, documento pessoal e série do estudante pré-selecionado.

Na cidade Franca/SP existem 36 escolas da rede estadual de Ensino Médio, destas, 33 participaram indicando os alunos para o processo seletivo. As provas foram realizadas no dia 25 de junho de 2019, nos laboratórios de informática do Uni-FACEF. Dos 157 pré-selecionados indicados, faltaram 27, portanto 130 fizeram a prova. A prova respondida digitalmente contemplavam questões elaboradas por profissionais das áreas de matemática, língua portuguesa e tecnologia, contendo questões das disciplinas mencionadas e também lógica.

Ficou-se definida que a aprovação seria dos primeiros colocados de cada escola, seguidos pelos melhores colocados na prova classificatória, primando para que todas as escolas participantes tivessem pelo menos um representante participando do projeto, totalizando 60 estudantes classificados pelo processo seletivo. Conforme metodologias propostas foram selecionados os melhores colocados no processo de cada escola, no total de 33 estudantes, seguidos pelos 31 melhores colocados no processo, totalizando o número de

64 estudantes. Ao final da classificação, houve empate entre os últimos colocados (todos com o mesmo número de acertos), motivo este, que o conselho do projeto decidiu classificar 4 (quatro) estudantes a mais do que inicialmente proposto.

Quadro 4 - Quantidade de estudantes aprovados por escola.

Nome da Escola	Qtd por escola
E.E Adelmo Francisco da Silva	1
E.E Dr.Orlik Luz	1
E.E Evarsito Fabricio	1
E.E Hélio Palermo	1
E.E Luiz Paride Sinelli	1
E.E Maria do Carmo Silva Ferreira - Dona Nenzinha	1
E.E Mário D'Elia	1
E.E Otavio Martins de Souza	1
E.E Prof.Dr.Assuero Quadri Prestes	1
E.E Prof.Otavio Martins de Souza	1
E.E Prof.Pedro Nunes Rocha	1
E.E Prof.Sérgio Leça Teixeira	1
E.E Profa.Laura de Mello Franco	1
E.E Sudario ferreira	1
E.E Torquato Caleiro	1
E.E Helena Cury de Tacca	2
E.E Maria Cintra Nunes Rocha - Profa. Dona Branca	2
E.E Maria Pia Silva Castro	2
E.E Prof.Israel Niceus Moreira	2
E.E Prof.Michel Haber	2
E.E Profa.Adelina Pasquino Cassis	2
E.E Profa.Carmem Munhoz Coelho	2
E.E Profa.Maria Pia Silva Castro	2
E.E Profa.Stella da Matta Ambrósio	2
E.E Profa.Suely Machado da Silva	2
E.E Dr.João Marciano de Almeida	3
E.E Lydia Rocha Alves	3
E.E Prof.Agostinho Lima de Vilhena	3
E.E Profa.Ana Maria Junqueira	3
E.E David Carneiro Ewbank	4
E.E Prof. Vicente Minicucci	4
E.E Profa.Odette Bueno Ribeiro	4
E.E Prof.Roberto Scarabuci	5
<b>Total</b>	<b>64</b>

O curso tem duração de 2 semestres, com aulas iniciadas em 05 de agosto e término previsto para junho/2020. Foi dividido em duas turmas com 32 alunos cada, com 2 aulas semanais com 6 horas/aula cada turma:

O Projeto Franca Digital ainda fornece lanche e vale transporte para os estudantes nos dias dos cursos.

Quadro 5 – Sugestão de módulos para o curso de Iniciação à Linguagem Computacional

<b>Módulos / Disciplinas</b>
Lógica de programação com o Code.org
Lógica de programação com o Scratch
Empreendedorismo
Programação com HTML e CSS
Programação com Bootstrap
Algoritmos e Lógica de programação com VisuAlg
Desenvolvimento de Games

Fonte: Elaborado pelo Orientador

Até a presente data da realização deste artigo, 06 de setembro de 2019, somente um estudante selecionado no processo seletivo desistiu de frequentar o curso.

#### 4.1 Descrição do cenário da cidade de Franca e contribuições esperados do trabalho

Franca é considerada a quinta melhor cidade em qualidade de vida, no estado de São Paulo, segundo Ribeiro (2017), possuindo baixo nível de desemprego. O município localizado ao nordeste do estado de São Paulo, com 350.400 habitantes, de acordo com dados do Censo 2017 apresenta 98.5% de domicílios com esgotamento sanitário adequado (IBGE), sendo uma das cidades com melhor rede de saneamento básico do país. O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Franca (IBGE, 2010) é de 0,780 (média nacional é de 0,70). Na cidade não existe um ecossistema de inovação e empreendedorismo consolidado e ainda possui pouquíssimas atividades que a colocam em destaque no cenário nacional: calçados, basquete, café e a passagem histórica pelo diamante. O setor de software e tecnologias digitais atualmente existentes na cidade de Franca/SP não é expressivo e não há condição atrativa para empresas deste segmento se instalar na cidade.

Para se tornar atrativo, a questão da formação de mão de obra, é assunto essencial para o direcionamento de esforços de mudança de rumo das atividades econômicas da cidade. Pode-se verificar que não há quantidade

---

razoável de pessoas preparadas para absorver estas novas demandas que estão surgindo, muitas delas em função das inovações e da revolução tecnológica. É percebido hoje na cidade um grande número de pessoas qualificadas para atividades manufatureira e operacional, porém não possuem o conhecimento necessário para a virada tecnológica que estamos sofrendo.

Na cidade existem empresas que demandam força de trabalho qualificada, que é insuficiente e muitas das vezes inexistente. Para sanar esta lacuna, as empresas buscam profissionais em cidades da região mais desenvolvidas ou capitais. Talvez esta seja uma das maiores tarefas e dificuldade que empresas deparam hoje: profissionais capacitados e com habilidades e aptidões para o cenário digital. À medida que a digitalização remodela o mercado, a educação se mostra fundamental para suporte às empresas, o qual instituições de ensino profissionalizante e universidades são relevantes agentes interativos e possibilitadores, propiciando ambiente de difusão do conhecimento para o novo contexto tecnológico demandado. A formação de cidadãos tecnológicos é uma tendência mundial crescente e não passageira, sendo um desafio que o Brasil tem que enfrentar, possuindo um longo caminho a se percorrer. O sistema educacional precisa ser fortalecido, promovendo e incentivando a pesquisa e desenvolvimento (P&D), sendo propulsor de iniciativas que visem driblar e superar as dificuldades e projetar o avanço educacional digital, fomentando o ecossistema de inovação, por conseguinte, fortalecendo a economia.

Outro ponto de atenção é a necessidade de atividade econômica que não dependa de logística e matéria-prima, visto que a localização geográfica não a favorece dentre outras cidades, pois distancia 401 km da capital estadual, pesando, ainda, o fato de não ser cortada por importantes rodovias nacionais ou estaduais, fazendo com que o acesso à cidade seja ruim, com somente uma estrada intermunicipal e uma empresa relevante de ônibus, sem acesso aéreo. Neste ponto surge oportunidade com a prestação de serviço tecnológico e digital, que independem de localização geográfica, porém demandando profissionais qualificados.

Deve-se haver união de esforços em direção ao avanço ao mundo digital, pois nenhum segmento, isoladamente, conseguirá resolver o atraso na corrida digital. A velocidade e a escala de mudanças estão aumentando significativamente, sendo preciso a cooperação entre os stakeholders, proporcionando oportunidades para os cidadãos. A inovação deve vir não somente das empresas, e também, da região, promovendo ambiente de interação e integração, baseados na cooperação mútua entre diferentes agentes, favorecendo o processo de geração e difusão de inovações.

Grandes são os desafios das instituições de ensino em como educar digitalmente. Por se tratar de uma pesquisa, o resultado poderá auxiliar

---

na obtenção de subsídios para parcerias público-privadas, com a finalidade de incentivar a implantação de programas que beneficiem não somente estudantes, mas a comunidade como um todo, tornando o macroambiente local inovador e empreendedor.

Podem ser observadas vantagens para as organizações, como a redução do custo para formação de profissionais qualificados, melhora da produtividade, com profissionais mais qualificados e focados, com pensamento sistêmico e melhor visão de mercado, inovação, promoção de impacto no entorno, na comunidade e na sociedade como um todo, melhora da infraestrutura local, beneficiando a organização, entre outros.

O meio acadêmico poderá se beneficiar das informações como exemplos práticos e estudos de casos com os discentes em sala de aula, pontuando as diversas funcionalidades e possibilidades que a tecnologia oferece, propicia e a diversificada maneira de atender às diferentes demandas oferecidas. Os docentes poderão utilizá-lo para incentivar seus estudantes pela busca de compreensão do fenômeno da tecnologia e incentivando a adotá-la como projeto de vida, além de proporcionar profissionalização e oportunidades para mudança de vida.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estamos vivenciando um tempo de expectativas, crises, concepções, dúvidas e incertezas quanto ao futuro e, “criar” cidadãos que atendam as necessidades e anseios da sociedade se torna cada vez mais imprescindível, pois a competitividade está sendo constante e ampla, requerendo diversos níveis de capacitação. Um desafio para as empresas é o encontro de profissionais que atendam a requisitos mínimos de habilidades e conhecimentos. É preciso aproveitar as instituições de ensino como agentes possibilitadores para esta qualificação. A implantação do polo tecnológico na cidade depende da interação e cooperação destes vários agentes, na união de esforços voltados para um objetivo comum: prospectar a cidade no ambiente tecnológico e digital.

No caminho para o início da implantação do polo tecnológico, surgiu o Projeto Franca Digital, que se mostra como um projeto inovador, contando com parcerias que acreditam na mudança pela educação, tecnologia e inovação, beneficiando a cidade, podendo mudar sua vocação manufatureira para um polo de serviços tecnológicos. O projeto é um movimento muito maior do que somente a união de alguns atores, envolvendo diversos entes da sociedade, o qual é um importante passo para a interação do ecossistema,

---

visando dar suporte às empresas que buscam profissionais qualificados e profissionalizados.

O projeto Franca Digital é o pontapé que inicia pela qualificação profissional, buscando o desenvolvimento social e humano, conseqüentemente o econômico. Como o trabalho está em andamento, com oficinas e ações iniciadas no mês de agosto/2019, ainda não foi possível identificar, levantar informações, analisar os efeitos sociais e econômicos que o projeto Franca Digital pode provocar em seus atores.

## REFERÊNCIAS

BELLINGIERI, Júlio Cesar. Teorias do desenvolvimento regional e local: uma revisão bibliográfica. Disponível em <<https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/4678>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRESSER-PEREIRA. Luiza Carlos. O conceito histórico de desenvolvimento econômico. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-conceitohistoricodesenvolvimento.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2019.

CENSO. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franca/panorama>>. Acesso em 05 set, 2019.

CLEMENTE, Ademir; HIGACHI, Hermes Y. Economia e Desenvolvimento Regional. São Paulo: Atlas, 2000.

FURTADO, Celso. O capitalismo global. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia – IBGE. Disponível em <[https://cnae.ibge.gov.br/?view=estrutura&tipo=cnae&versao\\_classe=7.0.0&ver\\_sao\\_subclasse=9.1.0](https://cnae.ibge.gov.br/?view=estrutura&tipo=cnae&versao_classe=7.0.0&ver_sao_subclasse=9.1.0)>. Acesso em 05 set, 2019.

International Society for Technology in Education (ISTE), ISTE STANDARDS FOR STUDENTS. Disponível em: <<https://www.iste.org/standards/for-students>>. Acesso em: 03 set. 2019.

JONES, Charles Irving. Introdução à Teoria do Crescimento Econômico. Tradução de Maria José Cyhlar Monteiro. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e. Estrutura e formatação de trabalhos acadêmicos: compilação e discussão das normas da ABNT. 5ª Ed. – Franca (SP): Uni-FACEF, 2019.



RIBEIRO, Carolina. Franca é a 5ª melhor cidade do País em qualidade de vida. Disponível em <<https://gcn.net.br/noticias/356143/franca/2017/07/franca-a-a-5a-melhor-cidade-do-paas-em-qualidade-de-vida>>. Acesso em 05 set, 2019.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP. Disponível em <<https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em 05 set, 2019.

SEN, Amartya. Memória Roda Vida. [22 jan. 2001]. Entrevistadora: M. Teixeira. São Paulo: Fundação Padre Anchieta — Centro Paulista de Rádio e TV Educativas. Entrevista concedida ao programa Roda Vida da TV Cultura. Disponível em: <[http://www.rodaviva.fapesp.br/materia\\_busca/32/SEN%2C%20A./entrevistados/amartya\\_sen\\_2001.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/32/SEN%2C%20A./entrevistados/amartya_sen_2001.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2019.

VERGARA, Sylvia Helena Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 5ªed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

---

## **MULHERES QUE AMAM DEMAIS: Uma violência consigo mesma**

VALENTE, Michelle Antequera  
Mestranda em Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF  
mi\_antequera@hotmail.com

OLIVEIRA, Paulo de Tarso  
Docente – Uni-FACEF  
ptarsoliveira@gmail.com

### **1. INTRODUÇÃO**

A violência contra a mulher está presente nas diferentes esferas da vida da mulher, desde suas relações interpessoais, até as relações de trabalho. Para tanto, pesquisas, dados e denúncias evidenciam um alto índice de violência praticada contra a mulher, dos mais diversos tipos, acarretando uma diminuição expressiva da autoestima, bem como isolamento, perda da identidade e declínio da saúde mental e emocional como um todo, afetando as demais áreas da vida. Entretanto, pouco se fala da violência praticada contra si mesma, uma vez que grande parte dos estudos se voltam para a violência contra a mulher por parceiro íntimo.

Os efeitos desta violência contra si mesma podem ser tão ou mais devastadores do que a violência praticada por terceiros, como é o caso da violência doméstica, institucional, familiar. As mulheres que amam demais tem uma forma obsessiva de lidar com as relações afetivas, sejam elas com seus parceiros, acarretando em dependência emocional, ou pelos filhos, pais e outros entes queridos, em que muitas vezes renunciam suas vidas em prol destas pessoas, as quais dedica sua vida integralmente, o que causa perdas significativas em sua vida pessoal, no trabalho e nas outras formas de relações sociais em que está inserida.

Para tanto, o ensejo para a construção deste trabalho ocorreu pela experiência profissional da pesquisadora, que desde cedo direciona sua área de atuação para mulheres, violência e família, bem como a vulnerabilidade da mulher vítima de violência e as consequências na vida cotidiana. Com isto, atua em projetos sociais e grupos focais sobre violência e vitimização da mulher.

Daí o entusiasmo pela pesquisa, o que permite uma melhor compreensão empírica para ampliação do conhecimento acerca de um grupo de apoio e troca de experiências denominado Mulheres que Amam Demais,

---

almejando um olhar do desenvolvimento humano. Este grupo é coordenado pela pesquisadora desde a sua criação, em 2016, até o momento em que este trabalho foi escrito.

Neste sentido, é sabido que a violência, independente da forma como é concebida, causa múltiplos prejuízos onde está presente, causando efeitos devastadores. Existem, portanto, diversas formas de violência que transgredem dos formatos convencionais e mais conhecidos. A violência consigo mesma através de um amor excessivo é uma delas, visto que o medo das mulheres que amam demais tem de perder o seu parceiro/ companheiro é eminente, pois sentem dificuldades em suportar a distância física e emocional, e pode muitas vezes, perder até o controle dos próprios sentimentos, perdendo também sua liberdade e autonomia, o que leva a dependência emocional, como por exemplo: sensação de não conseguir e/ ou merecer a atenção e zelo, dificuldade em tomar decisão sem ter alguém para lhe dar dica ou apoio.

A principal característica deste amor excessivo é a sensação de vazio. Essas mulheres depositam sua felicidade nas mãos do outro, e esperam que ele retribua da forma que ela espera e deseja, gerando frustração, desconfiança e sobrecarregando o relacionamento.

Além de conhecer a realidade de vida destas mulheres, bem como os prejuízos causados por esta relação, existiu, assim, a necessidade de avaliar o grupo de apoio direcionado à estas mulheres que renunciam suas vidas em prol de seus parceiros, tendo em vista suas necessidades específicas, e abrindo um campo de conhecimento para esse segmento da população. Nesse sentido, a presente pesquisa teve por objetivo identificar a representação emocional e social de mulheres que vivenciam um relacionamento abusivo e avaliar o grupo de apoio que fazem parte.

O presente estudo se torna relevante pelo fato de a violência consigo mesma ser pouco abordada nos estudos científicos, bem como os grupos de apoio a estas mulheres. Para tanto, além de partir de uma motivação pessoal no que refere este tipo de violência, visa se o rigor e ênfase científica e social do estudo.

## **2. AMOR E VIOLÊNCIA**

A violência transgrede os direitos mais fundamentais e violam as fronteiras do ser humano, independente da maneira como é perpetrada, causando incontáveis detrimientos nos ambientes em que acontece, podendo gerar efeitos irreparáveis.

A mulher em caso de exposição à violência, não importando se ocorre em ambiente doméstico ou familiar, ou em relações pessoais e afetivas,

---

a mulher é caracterizada como vítima, em virtude de uma sucessão de danos gerados pelo agressor (MENDES, 2018).

A violência contra a mulher acontece desde as primeiras relações humanas e transcorrem por um processo histórico e social, e é experimentada em todo o mundo, acarretando inúmeras e severas consequências, podendo, portanto, levar até a morte. Existem inúmeras consequências fisiológicas na mulher vítima de violência, podendo ser decorrentes do estresse, pelo abuso de substâncias, pela ausência de autonomia pessoal, causando transtornos como depressão, ansiedade (MONTEIRO; ZALUAR, 2012).

Grande parte das mulheres que estão inseridas em um contexto de violência não sabe que xingamento, privação de liberdade, insultos, caracterizam violência psicológica, moral, e outras.

Segundo Ribeiro e Coutinho (2011), a mulher em situação de violência tem sua qualidade de vida pessoal e social deteriorada, visto que tem efeitos degradantes em sua saúde física, psicológica e social. Uma vida em estado de violência faz com que a mulher se isole, e perca gradualmente vínculo com pessoas ao seu redor, tornando-se cada vez mais vulnerável e dependente do agressor, resultando em grande dificuldade de enfrentar o problema e interromper este ciclo.

A insegurança, a baixa autoestima são sentimentos presentes na vida da mulher acometida pela violência. Entretanto, ultrapassa as fronteiras do ser e do amor próprio – caracterizando assim, uma violência consigo mesma.

Para tanto, torna-se necessário entender a violência como um fato multicausal, isto pela sua característica específica e que incorporada a determinados fatores podem incitar ao crime ou a violência ocorrer efetivamente (RISO, 2016).

Fromm (2000) profere que para amar verdadeiramente o outro, é preciso desenvolver sua personalidade total. O amor visa o bem e trazer felicidade, busca florescer e viver, ele morre e renasce, o amor é pleno, desprovido de interesse, incondicional. De todas as formas de amor, existem aquelas que são absolutamente saudáveis, prazerosas e que transbordam bons sentimentos, e existem as formas de amor que causa sofrimento, este, por sua vez, é um amor sem controle, exagerado, perturbador e dependente.

A palavra amor é uma das mais utilizadas em nosso vocabulário, e um dos sentimentos mais nobres que podemos ter. O amor pode ser reconhecido na devoção, no afeto, no carinho, na preocupação, na cumplicidade e no respeito.

---

Ultrapassa o limite, que não é tênue, entre amor e violência, quando a relação, seja ela entre cônjuges, pais e filhos, irmãos, se torna tóxica e obsessiva, originando um ciclo de dor e sofrimento.

Amor em excesso paralisa. Faz enxergar a vida com um olhar encurtado. Limita as possibilidades e como consequência, a perda das vontades, desejos, anseios, e o outro passa a ser a única prioridade, deixando assim de se colocar em primeiro lugar.

Para Fromm (2000), o amor da mãe pelo filho tem uma afeição absoluta pela vida do filho a fim de suprir suas necessidades. Existem dois aspectos fundamentais: o cuidado e responsabilidade para a preservação da vida do filho e seu desenvolvimento; o outro extrapola a preservação – aqui, a maneira que atribui ao filho o amor à vida, que o faz ser bom, viver bem e ser bom viver.

Amor de pai e mãe pelos filhos, amor de filhos para com os pais, amor de cônjuges, todas formas passíveis de amor e dependendo da forma como este sentimento é vivenciado e experienciado, pode se tornar doloroso e sacrificante.

No entanto, pais que amam demais seus filhos tentem a torna-los adultos carentes. Isto porque se tornam excessivamente dependentes de seus pais, necessitando de sua aprovação para a tomada de decisões, dificultando o crescimento profissional e independência financeira, e não menos, a formação de uma família.

O excesso de proteção sufoca, não deixa com que eles percebam o mundo e as suas peculiaridades. Tornam-se seres dependentes, vivem esperando a aprovação dos outros e se decepcionam quando algo o desagrada ou sai fora de seu controle. Amar os filhos em exagero os torna frágeis, vulneráveis, despreparados para enfrentar a vida. Deve haver uma medida entre o amor e a demasia de proteção, como em todos os processos na educação dos filhos.

O amor pelo cônjuge, seja ele namorado, marido, companheiro não é diferente. Um amor que protege, zela, cuida, se doa em excesso é um amor que causa angústia, afinal, é uma devoção em período integral, e que sempre vem cheio de expectativas e anseios – que na maior parte das vezes são frustrados, pois sufocam e causam o abandono.

A carência que o exagero de amor traz impossibilita o homem de ser quem é. Há um cultivo do amor por algo idealizado e não exatamente ao que o outro é, passando assim a ter dificuldade em aceitar o outro como ele é verdadeiramente.

---

A principal característica deste amor excessivo é a sensação de vazio. Essas mulheres depositam sua felicidade nas mãos do outro, e esperam que ele retribua da forma que ela espera e deseja, gerando frustração, desconfiança e sobrecarregando o relacionamento.

A pessoa que não ama a si mesma, na verdade, odeia-se. “Esta falta de afeição e cuidado por si mesma, que apenas é expressão de sua falta de produtividade, deixa-a vazia e frustrada” (FROMM, 2000, p.50). Torna-se triste e angustiada pelas próprias insatisfações vivenciadas.

As mulheres que amam demais depositam seu amor de forma intensa e desequilibrada em seu parceiro, o que pode causar o que elas mais temem – o abandono.

## 2.1 Quando o amor se torna tortura

O sentido em se dedicar intensamente a uma relação de amor obsessivo é o medo de ficarem sem aquele que as desprezam, que as faz sofrer e maltratam, e se ele a abandonar, ficará sozinha e não encontrará nenhum outro alguém que a ame.

Meu amor era uma bomba relógio prestes a explodir quando a situação perdesse o controle. Tinha a necessidade de ser vista como supermulher, tinha que me sentir viva para alguém, porque em meu íntimo já estava morta. Para mim, precisava que meu parceiro afirmasse “você é uma mulher maravilhosa” (DOMINGEZ, 2015, p.46).

Por muito tempo as mulheres foram vistas a sombra dos homens, e tendo a história da humanidade como respaldo por este pensamento, e hoje cada vez mais a mulher tem requerido seu espaço e vem sendo notada por isso. Entretanto, muitas mulheres ainda vivenciam um relação repleta de violência, o que, mesmo sendo protagonistas em suas vidas, ainda são inseguras e dependentes de seus parceiros.

O fato é que vivenciar tanto sofrimento por anos faz com que uma mulher não se reconheça como alguém que merece uma vida digna. Ela começa a se reconhecer como é descrita pelo parceiro, e toma aquelas características que sempre foram atribuídas a ela como sendo verdade absoluta – características estas que em sua maioria são deturpadas da realidade - o que faz com que cada vez mais mergulhem em uma relação que é altamente destrutiva.

Este amor, quando se torna patológico, advém dotado de dor e angústia, principalmente quando o parceiro, no ciclo da violência, perpetua adjetivos destrutivos, de modo a esta mulher ficar cada vez mais dependente



---

dele, devastando sua autoestima e causando extrema angustia. Ao passo que, se torna mais fácil se entregar a alguém do que a si mesma.

Amar demais se torna tortura quando a mulher anula suas vontades e desejos para satisfazer seu parceiro. Quando deixa para traz sonhos, objetivos, pessoas, para estar e se dedicar somente ao companheiro.

Uma fragilidade compreendida por pensar que se sentiria completa e extremamente amada por aquela pessoa que pensou também abdicar de muitas coisas, mas que no decorrer do tempo, é perceptível que o empenho era unilateral, e que amor que não é de mão dupla, onde apenas há doação de uma parte, não satisfaz.

## 2.2 De Amélia a Capitu

A representação da mulher foi mudando com o passar dos tempos, e a literatura nos ajuda a compreender e perceber a sutileza entre cada uma delas. De um lado Amélia, e de outro Capitu. Essas são as duas personagens que nos ajuda a entender a expectativa que se tem sobre a mulher.

Amélia foi personagem de uma música composta por Mário Lago e Ataulfo Alves, chamada 'Ai, que saudades da Amélia'. Esta por muito tempo foi referência como sendo Amélia uma mulher de verdade, eis um trecho da música "Às vezes passava fome ao meu lado, e achava bonito não ter o que comer, e quando me via contrariado dizia, meu filho o que se há de fazer, Amélia não tinha a menor vaidade, Amélia que era a mulher de verdade" (ALVES; LAGO, 1942).

Em contrapartida, Capitu, que é uma personagem do livro Dom Casmurro de Machado de Assis, publicado em 1899.

Mulher de essência enigmática, uma criatura de quatorze anos, alta, forte e cheia, apertada em um vestido de chita, meio desbotado. Os cabelos grossos, feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma à outra, à moda do tempo, desciam-lhe pelas costas. Morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina e o queixo largo. As mãos, a despeito de alguns ofícios rudes, eram curadas com amor; não cheirava a sabões finos nem águas de toucador, mas com água do poço e sabão comum trazia-as sem mácula. Calçava sapatos de duraque, rasos e velhos, a que ela mesma dera alguns pontos (ASSIS, 1899, p. 39).

Entre Amélia e Capitu, percebemos características marcantes e ao mesmo tempo distintas. De um lado Amélia, representando uma doação integral da mulher, em que sua vida é destinada a servir e se anular perante as situações, sendo elas do lar, com o parceiro ou com a família. A letra da música denota a "mulher ideal", que não tem nenhuma vaidade, que não

---

reclama, não sonha, não almeja, apenas aceita. Amélia não exige, não questiona.

De outro, temos uma mulher de personalidade forte e envolvente - Capitu é um exemplo de mulher que ultrapassa a definição de esposa, mãe e ao mesmo tempo o padrão de mulher. Ela busca uma maneira de exceder o estabelecido; luta por tornar-se livre, está cansada das obrigações sociais e familiares que lhe são ordenadas. Fica então a pergunta, porque Capitu é tão julgada? Talvez porque encontrar Amélia's nos deixa mais confortáveis e encontrar Capitu's nos tira da zona de conforto? Fica as questões para uma reflexão.

É inevitável pensarmos a situação atual da mulher, assim como as representações sociais estabelecidas à elas, que ditam o que devem ser, e o que a sociedade espera de suas ações e comportamentos.

Amélia por vezes foi vista como uma mulher ideal, mas ao mesmo tempo submissa e abdicava de sua própria existência para doar-se ao lar e ao marido. Enquanto Capitu, uma mulher que não foi previamente definida em seu comportamento no livro, onde o autor deixa o leitor fazer sua própria interpretação, tem caráter forte e determinado. Duas mulheres opostas mas com funções parecidas – fazer refletir.

### 2.3 O amor pelos olhos de Frida Kahlo

[...] Na saliva, no papel, no eclipse, em todas as linhas, em todas as cores, em todos os jarros, em meu peito, fora, dentro. No tinteiro – nas dificuldades de escrever, no assombro de meus olhos, nas últimas linhas do Sol (o Sol não tem nenhuma linha) em tudo. Dizer “em tudo” é idiota e magnífico DIEGO em minha urina DIEGO em minha boca – em meu coração e minha loucura. Em meu sono – no papel mata-borrão – na ponta da caneta nos lápis – nas paisagens – na comida – no metal – na imaginação. Nas doenças – nas vitrines – em suas lapelas – em seus olhos – em sua boca, em sua mentira (Poema sem data, dado por Diego Rivera a Teresa Proenza - Cartas apaixonadas de Frida Kahlo, compilada por Zamora, 2006, p. 158).

Frida Kahlo nos nutre até hoje com seus escritos, permitindo sempre fazermos uma releitura de sua obra e aplicá-la as mais diversas situações.

Diego Rivera era marido de Frida Kahlo. Tinham um relacionamento marcado por brigas e traições, que ocupava um lugar principal na vida de Frida e se caracterizava por experiências repetidas de dor.

Ela sentia que ele representava “mais que sua própria pele”, assim como descrito na citação acima, onde Frida relata que Diego estava em suas melhores e piores memórias, estava estampado em alma e inquietava

---

seus pensamentos. Diego era um amor profundo sentido por Frida. Ao mesmo tempo em que era profundo, causava grande tristeza e amargura.

Para Frida, o amor é a base de toda a vida, ela tinha mais medo de ser abandonada do que de ser desapontada, reagiria com dor e mágoa se por ventura descobrisse a traição de uma pessoa com a qual escolheu para amar. Frida escolhia pessoas que considerava serem superiores a ela. A dor e a decepção veio quando descobriu as traições de Diego, que foram difíceis de tolerar, mas as suportava para não haver separação.

Frida afirmava que “não conseguia ficar só”. Medo do vazio, que ao contrário do que todos pensam, o vazio também é um lugar onde os pensamentos borbulham, onde afloram as emoções e o contato mais íntimo conosco é assumido. O vazio é cheio, e o cheio perturba.

Ficar só significa entrar em contato com as próprias fragilidades, com as angústias mais genuínas, e com isso, se responsabilizar por toda dor e sofrimento sentido. Ficar só pode perturbar, e por isso, parece menos doloroso preencher espaços. Mesmo que estes espaços também faça sofrer e seja destrutivo.

As relações se repetem, a história de Frida é tão atual porque também se repete a todo tempo. Medo de estar só, medo da solidão, da angústia de passar o tempo sozinha, medo do abandono, do isolamento. Medo de ter que se encontrar consigo mesma. Medos reais, legítimos, mas que aprisionam e faz perder a beleza da vida.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho teve o intuito de identificar a representação emocional e social de mulheres que vivenciam um relacionamento abusivo e avaliar o grupo de apoio que fazem parte.

Para tal, a abordagem de pesquisa escolhida é qualitativa, que de acordo com Minayo (2000), é uma modalidade de pesquisa, que compreende uma natureza que não pode ser somente mensurada quantitativamente, isto pelas suas crenças e valores.

Como participantes do presente estudo, foram estudadas seis mulheres com idades entre 36 e 74 anos, que fazem parte de um grupo de apoio à mulheres que amam demais, com encontros semanais de duas horas de duração, desde 2016. O grupo era coordenado pela pesquisadora.

Para obtenção dos dados, foram utilizados os registros do grupo de março de 2016 à junho 2019, que abrangem relatórios dos encontros e relatos individuais.

A análise dos dados foi feita a partir de levantamento de categorias, com embasamento teórico e autores referenciados específicos da área de psicologia, questões de gênero e violência.

Esta forma de análise possibilitou enquadrar as respostas das participantes nas seguintes em categorias: Amor e Violência; Relacionamento abusivo; Efeitos do grupo de apoio.

#### 4. O RELATO – DESCRIÇÃO DO GRUPO

Participaram da pesquisa seis mulheres que compõem o grupo de apoio Mulheres que Amam Demais, com encontros semanais de duas horas de duração, desde 2016.

**Tabela 1.0**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Filhos</b>
1	62	Superior Completo	Separada	2
2	57	Ensino Médio	Divorciada	3
3	48	Superior Completo	Casada	3
4	36	Superior Completo	Solteira	1
5	55	Ensino Médio	Divorciada	1
6	74	Superior Completo	Casada	2

Com base na Tabela 1.0, podemos notar que a idade das participantes varia entre 36 e 74 anos, sendo duas com ensino médio completo e quatro com ensino superior completo. Todas tem filhos, variando entre um e três filhos. Quanto ao estado civil, nota-se uma pluralidade, variando de solteira, separada, divorciada e casada.

---

A análise dos dados foi feita de maneira a cumprir os objetivos propostos através do levantamento de categorias, são elas:

- Amor e Violência;
- Relacionamento Abusivo;
- Efeitos do grupo de apoio;

#### 4.1 Amor e Violência

Nesta categoria, pôde-se identificar, dentro das situações de amor excessivo, a tênue fronteira entre o amor e a violência, representada por perdas e declínio emocional e social.

No decorrer dos grupos, as mulheres foram conseguindo expor suas vulnerabilidades a partir do fortalecimento dos vínculos de confiança entre seus membros, abrandando o medo da exposição e do julgamento.

O conceito de amor, aqui apresentado, faz referência a teoria de Erich Fromm (2000, p. 68), “como a principal ênfase é colocada no encontro de um refúgio para o que, de outra forma, seria insuportável sentimento de solidão”.

A representação do amor para as mulheres participantes do grupo, é de devoção. Para elas, amor significa doação, benevolência, suprir necessidades, fazer renúncias e se curvar diante da necessidade da relação.

Para elas, o amor deve ser de doação inconstitucional e integral. Estar sempre disponível e pronta para o outro. Aqui cabe ressaltar que o amor excessivo das mulheres componentes do grupo não se restringe somente a relacionamento conjugal, mas abrange relações com pais, filhos e outras pessoas que compõem a casa.

Estas mulheres no início do grupo, em 2016, relatavam esta forma de amar como natural, saudável e como forma de demonstração de afeto e querer bem. Com o passar do tempo, e o fortalecimento e amadurecimento do grupo, foram tendo as primeiras noções de um amor patológico, doentio, excessivo, repleto de privações e exigências.

Neste momento, a dúvida e angústia dominara o grupo. Questionamentos começaram a ser feitos, permeando uma desordem no núcleo onde habitava o amor. Foram durante esses encontros e reflexões, que puderam entrar em contato com o fato deste amor ser tomado por uma violência velada, camuflada em forma de cuidado e proteção.

A violência aparece, neste momento, como uma tomada de consciência, que o amor, na verdade, podia ser entendido como apego. Apego no desejo do outro ser e agir da forma como era esperada. Em desejar que o

---

outro suprisse todas as suas expectativas. Em idealizar uma relação perfeita, e buscar incessantemente por ela, sem se dar conta das questões reais do relacionamento, e limitação de cada um que está envolvido.

A violência aparece, quando notada pertencente anexa ao amor, como uma violência consigo mesma, onde há uma anulação de si, para ser e doar-se exclusivamente ao outro. Sucumbir seus desejos e fingir que está tudo bem. Chorar escondido. Remendar um relacionamento destruído pela falta de reciprocidade. Ignorar o desrespeito.

Ao passo em que conseguiram entender que a doação e o amor era uma via de mão única, e que o outro, independente de quem fosse, não necessitava de tamanha devoção. O sofrimento era inerente apenas àquele que despendia.

#### 4.2 Relacionamento Abusivo

Esta categoria abarca a vivência das mulheres em relacionamentos abusivos e a representação e consequência em suas vidas.

A noção de relacionamento abusivo veio com o decorrer do grupo, em final do ano de 2016. Para tal, necessitou de um olha verdadeiro e destemido para si mesma, cada uma delas, permitindo um contato real com suas dores, sem julgamento.

A categoria acima (Amor e Violência) nos ajuda a entender o porquê as mulheres que amam demais estão inseridas em relacionamento abusivos. A falta de amor próprio, resultante de uma doação integral ao outro, faz com que haja uma perda de autoestima e autoconfiança - características essenciais e marcantes para uma relação abusiva.

Grande parte da violência de gênero está presente nas relações afetivas, acreditando assim, ser uma relação de co-dependência (SAFFIOTI, 2000).

O maior que estas mulheres tinham era de perder o seu parceiro/ companheiro. Com isso, sentiam dificuldades em suportar a distância física e emocional, e pode muitas vezes, perdiam até o controle dos próprios sentimentos, perdendo também sua liberdade e autonomia, o que levava a uma dependência emocional, como por exemplo: sensação de não conseguir e/ ou merecer a atenção e zelo, dificuldade em tomar decisão sem tê-lo para dar dica ou apoio.

A sensação de não conseguir ficar sozinha era muito presente na vida destas mulheres. Foi notório que o parceiro/ abusador, no ápice da violência psicológica, tira toda a autoestima da mulher, deixando-a insegura,



---

sem autonomia, distanciando-a de pessoas próximas e que forneciam qualquer amparo emocional, de modo a deixá-las cada vez mais fragilizadas.

Estas mulheres tinham uma vida reclusa entre casa e trabalho, com pouco ou nenhum contato com seus parentes (irmãos, tios, sobrinhos), restringindo-as somente ao parceiro e aos filhos. Nestas relações, houveram casos do abusador sentir ciúmes até mesmo dos filhos.

As mulheres eram limitadas a usar apenas roupas que agradassem o parceiro, de modo que caso isso não acontecesse, eram obrigadas a trocar-se. Não podiam passar perfume e nem hidratantes, pois isto era tido como “oferecer para outros homens” – como uma vulgaridade.

Relatavam, com aparente angústia, não poder usar adereços como brincos, colares, pulseiras. Mas também batom, e qualquer outro tipo de maquiagem. As unhas deveriam ser sempre curtas e com cores claras, quando permitiam que elas as esmaltassem.

As visitas ao cabeleireiro eram sempre regradas e cronometradas. Idas ao médico sempre acompanhadas e monitoradas.

Importante ressaltar aqui, que de seis participantes do grupo, quatro tinham um parceiro dependente de álcool, o que relatavam piorar a situação, aumentando a agressividade e possessividade no relacionamento com a mulher e com os filhos.

Estudos cada vez mais corroboram sobre a relação entre violência e dependência química, podendo caminhar para uma direção mais aberta destes fenômenos (GRANJA, MEDRADO, 2009).

Relataram que estes, em especial, tinham uma tolerância menor quando contrariados, e com atitudes mais agressivas e temerosas com elas e os filhos.

Se tratando de uma violência intrafamiliar, Ruiz e Pinto (2012) considera que sequelas podem ultrapassar gerações, pois geram consequências tão graves que a criança que testemunha as agressões e os insultos pode futuramente ter os mesmos padrões de comportamento que experienciou na infância.

A violência contra a mulher tem provocado sérias complicações, não apenas para as próprias vítimas, como também para suas famílias e para a sociedade em geral (SANTOS; VIEIRA, 2011).

Cinco, das seis participantes, já sofreram algum tipo de violência física. Uma teve o braço quebrado. Três já foram empurradas ou seguradas pelo braço com força. Uma foi acorrentada na cama por 16 horas.

---

As seis participantes relataram já ter sofrido violência psicológica e moral, com palavras e frases ofensivas, como: “Você é um lixo”, “Eu faço um favor por ficar com você”, “Se eu te largar, você não arruma ninguém”, “Você está cada dia mais gorda e feia”, “Me casei com você por dó”, “Tenho nojo de você”, dentre outras falas.

As ameaças caracterizam a violência psicológica e são comumente utilizadas pelo autor da agressão para manter o controle absoluto sobre a parceira. Esse tipo de agressão nem sempre tem fácil identificação e costuma ser negligenciado pela sociedade e pelas próprias mulheres (SILVA; COELHO; CAPONI, 2007).

Na mesma linha de pensamentos, Medeiros (2010) acresce como consequências psicológicas das agressões, o sofrimento psíquico, transtornos e alterações de humor, perda do desejo em realizar tarefas que anteriormente eram prazerosas, distúrbios do sono, episódios de depressão. Esses são traços comuns em mulheres que sofreram violência, e são difíceis de serem diagnosticados.

Quatro participantes disseram já ter sofrido violência patrimonial, sendo ela privada de sair de casa, ter sido restringida a utilizar o próprio carro, telefone celular. Uma teve seu passaporte queimado.

Quatro participantes contaram ter sofrido violência sexual. Destas, três relataram estupro quando o agressor estava alcoolizado. Uma relatou ter sido forçada a manter relações sexuais com o marido nos primeiros dias após o nascimento do filho.

Para Saffioti (1987), o uso do poder mais extremo nas relações homem-mulher é reconhecido pelo estupro. O homem mantém com a mulher relações sexual confirmando, que, de acordo com a ideologia dominadora, não pode desejar.

#### 4.3 Efeitos do grupo de apoio

Esta categoria visou avaliar o grupo de apoio ao que se propôs. Sendo assim, observou-se que as mulheres se auto denominavam Mulheres que Amam Demais, embora, no início, não tivessem noção da complexidade incorporada ao termo. Com o decorrer do grupo, e uma noção mais ampla da realidade vivenciada por cada uma, mudaram esta classificação, passando a se denominarem Mulheres que Se Amam Demais.

Os resultados indicaram os efeitos devastadores de uma vida permeada por violência, incluindo, não somente os relacionamentos abusivos por parceiros íntimos, mas também a violência intrafamiliar e doméstica,

---

perpetrada por pais, filhos, e outras pessoas que vivem no mesmo núcleo familiar.

A troca de experiência e o contato com outras mulheres que vivenciam situações semelhantes foi fundamental para que o grupo persistisse por mais de três anos, resultando em um grupo coeso, com respeito e livre de julgamentos.

Notou-se ainda que, os encontros do grupo de apoio trouxeram novamente a vida destas mulheres um desejo de viver e recuperação da autoestima e empoderamento de si mesma.

Cabe ressaltar que o grupo de apoio e troca de experiência exerceu uma função educativa e de conscientização das participantes, de forma a reconhecerem suas emoções e provocando mudanças de comportamento.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreende-se a relevância de discutir e tornar visível este tema, que além de presente nas famílias, ainda é um tabu e merece ser desmistificado.

O sofrimento das mulheres que vivenciam uma relação abusiva passam por aniquilamento de si mesma, causando prejuízos emocionais e físicos.

Autoconhecimento, autoestima, autoconfiança e empoderamento são fundamentais para a mulher ter condições de recuperar sua autonomia, e viver uma relação saudável.

A mulher antes de se doar em uma relação amorosa carece de se conhecer e reconhecer seus gostos, desejos, anseios, objetivos e sonhos. Antes de viver a dois é necessário ser um. Aprender a apreciar e cultivar a própria companhia é o início da caminhada em direção a amar a si própria.

## **REFERÊNCIAS MUSICAIS**

ALVES, A.; LAGO, M. *Ai, que saudades da Amélia*. Rio de Janeiro: Odeon, 1942. Disco 48 RPM.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASSIS, M. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro-Editor, 1899.

---

DOMINGUEZ, F. *A Mulher que Amou Demais*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2015.

FROMM, E. *A arte de amar*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GRANJA, E. MEDRADO, B. *Homens, violência de gênero e atenção integral em saúde*. Psicologia & Sociedade, 2009. Recife, Brasil.

KAHLO, F. *Cartas apaixonadas de Frida Kahlo*. Compilação Martha Zamora. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MEDEIROS, M. N. *Violência conjugal: repercussões na saúde mental de mulheres e de suas filhas e seus filhos adultos/os jovens*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, DF, Brasil, 2010.

Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14080/1/2010\\_MarcelaNovaisMedeiros.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14080/1/2010_MarcelaNovaisMedeiros.pdf)>

Acesso em: novembro 2018.

MENDES, J. R. L. *Violência doméstica e a vitimização da mulher*. 2018.

Disponível em: <<https://canalcienciascriminais.com.br/violencia-domestica-vitimizacao-mulher/>>

Acesso em: dezembro 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTEIRO, M. F. G.; ZALUAR, A. *Desigualdades regionais do risco de mortalidade de jovens: Raça, renda e/ou escolaridade da mãe?*. DILEMAS: REVISTA DE ESTUDOS DE CONFLITO E CONTROLE SOCIAL, v. 5, p. 369-386, 2012.

RIBEIRO, C. G.; COUTINHO, M. P. L. *Representações sociais de mulheres vítimas de violência doméstica na cidade de João Pessoa-PB*. Psicologia e Saúde, 3(1), 52-59, 2011.

Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/pssa/index.php/pssa/article/view/81>>

Acesso em: março 2019.

RISO, M. I. *Prevenção da violência: construção de um novo sentido para a participação dos municípios na segurança pública*. Dossiê Revista Brasileira de Segurança Pública, v. 10, n. 2, p.12-23, ago./set. 2016.

RUIZ, I. A., PINTO, T. C. P. *Dormindo com o inimigo: da violência psíquica contra a mulher e a proteção insuficiente da ordem jurídica brasileira*. Revista Jurídica Cesumar, v.12, n.1, 2012.

Disponível

em:

<<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/2364/1696>>

Acesso em: março 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. *O Poder do Macho*. Editora Moderna, 1987. São Paulo.

SAFFIOTI, H. I. B. *Já se mete a colher em briga de marido e mulher*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n.4, p. 82-91, 2000.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a08.pdf>>

Acesso em: junho 2018.

SANTOS, M. A.; VIEIRA, E. M. *Recursos sociais para apoio às mulheres em situação de violência em Ribeirão Preto, SP, na perspectiva de informantes-chave*. Interface-Comunic, Saúde, Educ, v. 15, n. 36, p. 93-108, 2011.

Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v15n36/a08v1536.pdf>>

Acesso em: maio 2018.

SILVA, L. L.; COELHO, E. B. S.; CAPONI, S. N. C. *Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica*. Interface-Comunic, Saúde, Educ, v. 11, n. 21, p. 93-103, 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/icse/v11n21/v11n21a09.pdf>>

Acesso em: fevereiro 2019.

---

## **NOVAS PERSPECTIVAS DO PAPEL DE PSICÓLOGO ESCOLAR: Experiência de um estágio com enfoque sociodramático**

GERA, Raissa Porto  
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF  
raissapgera@gmail.com

MORETI, Rebeca Silva  
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEFdc  
rebeca\_moreti@hotmail.com

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo  
Doutora em Psicologia – USP  
ribares@facef.br

### **1. INTRODUÇÃO**

#### **1.1 O papel do psicólogo escolar <sup>1</sup>**

As ciências humanas originaram-se do conflito entre burgueses versus operários e colonizadores versus povos colonizados, tendo como objetivo compreender a interação entre indivíduos e diferentes culturas para possibilitar a expansão do capitalismo (ARANHA e MARTINS, 2013, p. 322). Dentro desse viés surgiu a Psicologia como uma ciência destinada a adequar o comportamento dos sujeitos às exigências da estrutura capitalista, tornado aqueles que eram improdutivos em produtivos na geração de capital. Os sujeitos que não conseguiam se adaptar eram excluídos e considerados “anormais”. A Psicologia Escolar nasceu neste cenário, sendo influenciada pelo enfoque clínico e pela psicomетria:

O modelo clínico de atuação predominava, apresentando-se descontextualizado em relação às necessidades da escola e fundamentado em ideias norte-americanas e europeias (Antunes, 2012; Barbosa, 2010; Carvalho & Marinho-Araújo, 2009). O resultado foi o desenvolvimento de um exercício psicológico que enfatizava a avaliação das dificuldades de aprendizagem de crianças e adolescentes por meio de instrumentos padronizados (Andaló, 1984; Antunes, 2008; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Neto, 2010; Lima, 2005), atribuindo unicamente aos indivíduos e às suas famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar (Antunes, 2008). Nesse tipo de atuação o aluno é ‘culpado’ por sua não aprendizagem, excluindo-se os fatores intra-escolares e as questões sociais na promoção das

---

<sup>1</sup> Trecho retirado de GERA, Raissa Porto. *Contribuições da Arte para a formação em Psicologia: ruptura com paradigmas de exclusão. Trabalho de Iniciação Científica PIBIC/CNPq – Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), Franca, 2019.*



---

dificuldades e do fracasso escolar (PEREIRA-SILVA et al., 2017, p. 408).

O objetivo do profissional de psicologia, portanto, era avaliar e adequar os alunos ao ambiente escolar, sempre culpabilizando o indivíduo por seus fracassos, o que criava o estigma de “aluno-problema” conforme uma perspectiva excludente. Da mesma forma, os professores e as famílias também passaram a serem culpabilizados pelos problemas escolares, ignorando-se as falhas da própria instituição escolar e do sistema de ensino (SILVA, 2005). Analisando-se o contexto histórico, social, político e econômico em que a escola está inserida é possível perceber que há uma reprodução ideológica que favorece a manutenção do status quo, ou seja, o ensino colabora para a produção de subjetividades capitalísticas e uma postura acrítica e não reflexiva diante da realidade. A ordem capitalística necessita de práticas excludentes para poder se sustentar.

Partindo-se de uma visão mais ampla e crítica da sociedade, é possível formar um psicólogo escolar com uma perspectiva mais humanizada e que não esteja preocupado em adequar e diagnosticar pessoas:

Acredito que a tarefa do psicólogo escolar é ajudar a transformar a instituição escolar em uma escola onde haja condições para que essa criança seja percebida em suas necessidades, onde tenha oportunidade de fala, onde seja incorporada ao processo pedagógico deixando nele as suas marcas (Dickel, 1998, p. 62). Os outros autores participantes do cotidiano escolar – professores, demais funcionários da escola, pais e mães de alunos – também necessitam desse espaço, precisam ser ouvidos em suas demandas, compartilhando conjuntamente formas de apropriação do conhecimento, da própria subjetividade da cidadania, contribuindo, assim, para as transformações necessárias à instituição que constroem no dia-a-dia (SILVA, 2005, p. 153-154)

Nessa mesma linha, o Conselho Federal de Psicologia (2007, p.18), por meio da Resolução nº 013/2007, preconiza uma perspectiva mais crítica, opondo-se ao tradicional paradigma excludente, ao descrever como algumas das funções do psicólogo escolar:

a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser; b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais; (...); d) desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional.

O psicólogo deve estar preparado para trabalhar com todos sujeitos que estão envolvidos com o contexto escolar: crianças, adolescentes,

---

professores, demais funcionários da escola, familiares e a comunidade como um todo; e promover intervenções voltadas para a totalidade do ser, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (BASTOS e PYLRO, 2016, p. 476). Adota-se uma visão mais ampla e crítica acerca das demandas, não focalizando o problema no sujeito, mas analisando-se todo o sistema educacional, além do contexto histórico e social circundante. Desta forma, trata-se de contribuir para a formação de um psicólogo que saiba permitir e valorizar a expressão da singularidade de cada um, por mais caótica e fora do padrão que esta seja, e que colabore para que a escola se torne um espaço de acolhimento da diversidade, de produção de novas formas de subjetividade, reflexão crítica e transformação social.

A Psicologia Escolar tem como objeto de estudo compreender as interações entre o sujeito e a educação e o papel do psicólogo escolar é realizar intervenções voltadas para os processos subjetivos, contribuindo para a conscientização de todos os participantes do contexto escolar e “para um processo educacional qualitativamente superior, favorecendo a socialização do saber, humanização e o pensamento crítico” (BASTOS e PYLRO, 2016, p. 476).

## 1.2 Trabalho com Professores no Contexto da Violência Escolar<sup>2</sup>

A escola, vista como uma instituição de socialização do indivíduo, sofre e é influenciada diretamente pelo problema da violência. A manifestação da violência na escola impede que ela cumpra com seu papel social primordial que é fornecer aos indivíduos a sua preparação para a atuação social na existência e nas relações subjetivas (SILVA; CASTRO, 2008). A violência no ambiente escolar pode ser vista como um sintoma social pois evidencia questões diante da ausência de meios institucionais que conservem o desejo e as singularidades (ARREGUY E COUTINHO, 2015).

A perspectiva que afasta da escola a condição de produtora de violência não dá conta da complexidade da problemática, pois, a violência na escola é um fenômeno com muitas facetas que assume determinados contornos em consequência de práticas que acontecem nas escolas (ABRAMOVAY, 2003, p. 9).

Nesta perspectiva, compreende-se que o professor desempenha um papel fundamental diante deste contexto. Para Ramos (2018), o professor desempenha um importante papel, pois além de ser mediador da

---

<sup>2</sup> Trecho adaptado do Projeto de pesquisa em andamento intitulado como: MORETI, Rebeca Silva. *O olhar e as vivências de professores sobre as violências na escola: uma pesquisa-intervenção sociodramática no contexto público brasileiro*, apresentado ao Programa de IC do Centro Universitário de Franca – Uni-Facef e ao Programa PIBIC/CNPq.

---

aprendizagem também influencia na formação dos alunos enquanto cidadãos. Para Gomes e Lira (2018), é necessário que os conflitos gerados a partir da indisciplina no contexto escolar sejam mediados por um adulto, pois quando não são resultam em uma violência ainda maior. Nunes e Viotto (2018) apontam o papel do professor como uma possibilidade humanizada fundamental no combate à violência.

Como o ambiente escolar passa por um momento crítico em relação as formas saudáveis de convivência (RAMOS, 2011), é importante que sejam resgatados na educação uma “Relação com o conhecimento, com o outro e com o mundo construída no acolhimento, respeito e diálogo”, propiciando o crescimento de todos participantes do processo educativo.

Nesta perspectiva, considera-se o importante papel que os professores desempenham diante desta realidade, além da importância de compreender como eles pensam e atuam diante deste fenômeno. Cabe a eles um olhar crítico e atento diante destas questões (RAMOS, 2018).

## **2. OBJETIVOS DO ESTÁGIO**

### **2.1 Objetivo Geral**

Realizar uma intervenção em Psicologia Escolar, com análise institucional e atendimentos grupais com professores e funcionários.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- 1) Analisar uma realidade institucional escolar ou comunitária em seu complexo de relações cotidianas, além de sua inserção em um contexto macrossocial;
- 2) Promover o debate junto aos integrantes da Instituição, facilitando que estes se assumam como sujeitos do processo educacional;
- 3) Facilitar a flexibilização dos discursos cristalizados, que muitas vezes obstaculizam a busca por soluções criativas de problemas;
- 4) Promover espaços grupais com professores e funcionários para promoção de modos de enfrentamento das violências escolares.

## **3. METODOLOGIA**

### **3.1 Sobre o Psicodrama**

O Psicodrama ou Sociometria é uma abordagem dentro da Psicologia, com especial enfoque na psicoterapia de grupo, criada pelo romeno Jacob Levy Moreno (1889–1974). Para Moreno a comunicação meramente verbal não era suficiente para adentrar ao psiquismo e o ambiente restritivo do

---

setting terapêutico não oferecia uma compreensão profunda de seus clientes, tais aspectos o distanciavam da Psicanálise de Freud.

O criador do Psicodrama acreditava que para compreender as pessoas é preciso ir até suas casas, ir aos espaços públicos, estar em contato com a comunidade e compreender sua realidade. Ele se inspirou no comportamento das crianças, percebendo que antes mesmo de adquirirem a fala, elas conseguem aprender muito a partir da intensa interação com o meio que lhes cerca. Destarte, buscou outras formas de comunicação muito mais profundas no campo das Artes: música, dança, pintura, escultura, pintura etc. Escolheu o teatro como principal via de comunicação, baseando-se no potencial de catarse do teatro grego nos expectadores descrito por Aristóteles, nomeado por ele de “catarse estética” (um tipo de catarse secundária por não ser puramente emocional), e na disposição das crianças em facilmente assumir papéis e viver histórias, o que o levou a construir uma concepção de ser humano como “um ator de improvisos no palco da vida” (Moreno, 2001, p. 19).

Ainda em relação à observação e interação com crianças, Moreno percebeu qual seria o problema central tratado pelo Psicodrama:

A criança se pergunta: “Será que o universo é amistoso?”. Infelizmente, para muitas delas, ele não é. No entanto, se deixada meio ao sabor de seus próprios recursos, há um positivo “Sim” da criança, um “Sim” à vida. Essa capacidade de se envolver alegremente com a vida Moreno atribuía à espontaneidade e à criatividade, que considera ser o problema central da humanidade: como continuar a encarar a vida com tudo o que ela demanda, a partir de uma capacidade não meramente de se adaptar, mas de ultrapassar as barreiras e os obstáculos por ela apresentada. Ele notou que esse tipo de liberdade diminui muito em muitos de nós, e requer um meio espacial no qual possa desabrochar (Moreno, 2001, p.17).

Desde muito cedo, o ser humano perde sua espontaneidade, buscando se comportar de acordo com as expectativas sociais e culturais, sendo a escola uma das instituições responsáveis por tal adequação. Moreno propõe o resgate da espontaneidade como caminho para a cura. As situações conflituosas surgem quando o sujeito se encontra preso a um papel estereotipado, sempre respondendo da mesma maneira as demandas que lhe surgem, assim, a espontaneidade e a criatividade auxiliam no exercício de novos papéis e na busca de novas soluções. Neste sentido, surge o Teatro da Espontaneidade, como uma maneira de ensaiar novos modos de enfrentamento das situações e novas maneiras de se viver. O Teatro da Espontaneidade se difere muito do teatro comum, onde os atores decoram suas falas e comportamentos, o palco de Moreno é um espaço de liberdade para que o sujeito possa revelar o mais profundo drama de sua mente e tenha recursos para buscar soluções a partir do desempenho de papéis, criatividade e espontaneidade:

---

É o Teatro do Êxtase em seu sentido mais puro, assim, como no sentido literal da palavra, pois força o indivíduo a sair fora de seu mundo limitado e dissolve as fronteiras. No psicodrama, os homens podem desempenhar o papel de mulheres, e vice-versa, os jovens podem representar os velhos, e vice-versa, uma pessoa pode ser um avião, ou qualquer tipo de objeto, uma parte do corpo, uma ideia, ou mesmo Deus. Tudo é trazido para o encontro com alguém ou alguma coisa, ou com partes do self e há uma relação entre eles (MORENO, 2001, p. 25).

O Psicodrama é capaz de criar um campo de liberdade, o qual ele nomeia de realidade suplementar, onde o sujeito pode se expressar das mais diversas maneiras e assumir os mais diversos papéis. Essa liberdade gera maior compreensão de si e do mundo, além da integração de aspectos da personalidade. A realidade suplementar é “um enriquecimento da realidade por investimento e do uso extensivo da imaginação” (MORENO, 1965, 4: 213).

O estágio de Psicologia Escolar será realizado com o grupo de professores e funcionários, e como metodologia para condução dos grupos, será proposto o Sociodrama, aplicado para grupos e que proporciona que a espontaneidade e criatividade sejam desenvolvidas.

Segundo Grande (p.70, 2009), “Na prática, o sociodrama é uma dramatização do que as pessoas vivem, uma representação curta das coisas que acontecem na vida em grupo.” Este método quando utilizado com professores propicia a articulação de respostas criativas perante as situações problemáticas vivenciadas pelo docente no cotidiano escolar, além disso favorece a reflexão e a participação efetiva de todos os envolvidos no processo. “No sociodrama educativo, a proposta é escolher temas que possam gerar discussão, de maneira a fomentar o crescimento da consciência crítica dos participantes.” (GRANDE, 2009, p. 71).

### 3.2 Sobre as técnicas utilizadas

Partindo-se da busca por espontaneidade e criatividade, o Psicodrama criou outras técnicas. As que serão descritas em seguida foram utilizadas durante a parte de formação do estágio.

Moreno criou o “Jornal Vivo”, uma modalidade dentro do Teatro Espontâneo, como estratégia para provar a espontaneidade e criatividade daqueles que estavam apresentando. Essa técnica consiste em colher uma notícia de jornal do mesmo dia e buscar representá-la no palco psicodramático, dando vida e continuidade aquela história conforme ela mobiliza os afetos dos participantes.

Existe ainda a técnica do “Jogo Dramático”: um recurso importante e transformador, pois é um processo co-criativo e simbólico. O jogo

---

dramático “nasce” a partir de um iniciador, que pode ser um desenho, história ou a interação com objetos disponíveis no ambiente (fantoches, máscaras, roupas, etc.). A partir do iniciador, cada participante define a sua personagem e surge entre eles uma interação, um “faz-de-conta”. Este recurso estimula a linguagem simbólica e lúdica, a manifestação da espontaneidade criadora, a transformação de vínculos, a criação conjunta, o trabalho em grupo, ajuda na expressão de conflitos vividos nos papéis sociais e os conflitos emergentes entre a expressão do potencial humano e as pressões culturais estruturadas pelo grupo. Os sujeitos tomam consciência do que estão sentindo e tem a oportunidade de expressar e simbolizar os sentimentos por meio dos personagens e ao buscarem caminhos para resolver os conflitos no plano da fantasia, elas se preparam para resolvê-los no plano da realidade (Mazzotta, 2000).

Os jogos dramáticos seguem as seguintes etapas: aquecimento, o jogo dramático propriamente dito e por último o compartilhar. O aquecimento consiste em alguma atividade para preparar o grupo, na qual consiste em aliviar a tensão e proporcionar um ambiente favorável para a liberação da espontaneidade. O Jogo Dramático que vem após o aquecimento, é uma proposta para trabalhar o conflito grupal. Por último, a etapa do compartilhar consiste na elaboração daquilo que foi experienciado pelo grupo através da palavra, aparecendo neste momento as aprendizagens e as dificuldades encontradas pelo grupo.

Partindo da ideia de que é possível penetrar no psiquismo de outrem e compreendê-lo, Moreno criou a técnica do “Duplo”:

No trabalho com pacientes, o uso do duplo é muito produtivo, porque você fica sabendo de certas coisas sobre o paciente que, de outra forma, não viriam à tona tão prontamente. Eles podem não contar certas coisas a você, mas podem contar ao duplo. O duplo tem de se sentir dentro do protagonista, alcançar as imagens, os humores, as cores e o ritmo daquele protagonista. Mais tarde, os duplos podem assumir a dor de cabeça ou de estômago do protagonista; eles podem senti-las (MORENO, 2001, p.122).

Essa técnica surgiu com o intuito de dar voz a pacientes que não conseguiam expressar o que estavam sentindo, o que dificultava muito o tratamento. Fazer um duplo é se colocar no ser de outrem e sentir, pensar, perceber e agir como ele, configurando-se como uma conexão profunda e extremamente sensível.

### **3. RESULTADOS**



---

A partir de todo processo experienciado com a preparação dos estagiários através das vivências e diálogos ao longo do semestre, tivemos a oportunidade num primeiro momento de desenvolver o espontâneo e capacidades criativas com as técnicas do Jogo Dramático, o qual proporciona um campo relaxado e oferece um espaço que permite viver o “imaginário” e através disso nossa espontaneidade e criatividade. Tivemos uma primeira vivência na qual cada estagiária escolheu um animal para representar e vivenciar o conflito da floresta. Esta vivência colaborou na liberação de sentimentos e na troca de energia entre o grupo. A partir do jogo dramático, foi possível improvisar e desenvolver a criatividade, características essas que cooperam em uma expansão de consciência e conseqüentemente na resolução de conflitos.

Num segundo momento de preparação do grupo, tivemos uma supervisão onde realizamos um processamento teórico a respeito do tema que será trabalhado no contexto escolar: Violência. Sendo a escola um lócus de socialização de toda sociedade, é fundamental que se olhe com a devida importância para as questões de violência ocorridas neste contexto. E não se pode definir violência a partir de um único viés em função das diversas formas de violências que podem ser consideradas como tal atualmente. Pode ser violência física, verbal, psicológica e até mesmo simbólica. Neste sentido, é mais coerente que se refira ao termo no plural: Violências. Na Europa utiliza-se o termo Incivildades para se referir a esta questão.

A escola é um ambiente onde os conflitos são silenciados por não ter meios para lidar os mesmos além da falta de preparo para lidar com as diversidades. Quando a violência é silenciada para que se evite o conflito, se torna uma experiência traumática para muitos. E assim vai se perpetuando a mesma, gerando uma cultura violenta. Porém, é através dos conflitos que se promove o diálogo. Onde não há diálogo e não se vê a utilização da palavra, aí se instaura a violência.

Pudemos também identificar os sentimentos predominantes no grupo e trabalharmos nossas questões internas antes de começarmos a ir à escola realizar as intervenções. A princípio, iniciávamos esses dias mais reflexivos com relaxamentos guiados, os quais nos ajudavam a entrar em contato com nossas sensações, a percebermos e identificarmos as nossas necessidades corporais e assim trabalharmos o autocuidado. Nos juntamos também em duplas para compartilharmos de sensações, sentimentos, medos, angústias e potencialidades e posteriormente compartilhávamos com o grupo todo.

Durante as supervisões pudemos entrar em contato com o papel de psicólogas escolares e experimentar os papéis de alunos e professores, o que ampliou profundamente nossa percepção do trabalho que será realizado.

---

Experimentamos as angústias e desejos de cada papel. Percebemos que nossas expectativas podem acabar sendo invasivas e temos que perceber o sujeito e permitir a resistência, o que é algo natural em face do que é novo.

Num outro momento realizamos também a técnica do Jornal Vivo, e através dela tentou-se durante a cena encontrar diversas soluções e desfechos para o conflito do protagonista escolhido pelo grupo, porém chegou-se à conclusão de que o importante é colocar os atores escolares para dialogar e escutar as questões que aparecem. Quando se permitiu uma possibilidade de conversa entre eles, todos se colocaram numa posição ativa diante do problema em questão, e a responsabilidade não caiu inteiramente sobre o professor.

A arte esteve presente nas supervisões e um momento de destaque foi quando utilizamos como recurso o cinedrama: quando a inspiração para a dramatização surge de um filme. A partir das personagens os afetos são mobilizados e assumimos seus papéis para realizar um desfecho inteiramente único. Assim, experimentamos o papel dos pais, que já não conseguem se conectar com o potencial criador e espontâneo em face da pobreza, e das crianças que tem como único refúgio a imaginação e a fantasia.

Durante essa etapa de formação entramos em contato com a escola para aplicar um questionário nos alunos sobre violência. Observar e interagir com eles enquanto realizavam o questionário foi muito enriquecedor, uma vez que já pudemos ver o impacto dessa temática neles e como se relacionavam naquele ambiente.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegou-se à conclusão de que para que ocorra uma possível intervenção e que a questão da violência seja trabalhada a princípio em um plano micro, se faz necessário inicialmente identificar os tipos e as formas de violência ocorridas dentro do ambiente escolar, dar voz ao grupo de trabalho para que as questões inconscientes apareçam e buscar soluções junto aos atores escolares para a resolução destes conflitos, promovendo ao grupo o sentimento de pertencimento, possibilitando diferentes formas de expressão, buscando produzir um ambiente mais democrático e dialógico, que encontra maneiras espontâneo-criativas para lidar com as dificuldades e se desenvolver.

Dialogar implica numa posição de investigador perante o conflito, e a partir do momento em que se usa da palavra, conseqüentemente o uso da agressão física está sendo evitado, que já é um ponto inicial para se pensar nos próximos passos da intervenção. O diálogo requer um encontro, a escuta do outro e a espera do seu momento de falar. Tudo isso já alivia um pouco da angústia social advinda de um espaço onde ninguém se compreende e

---

somente se resolve os conflitos pelo uso da força. Sposito (1998), conceitua a violência como “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.”

A abordagem psicodramática pode contribuir para a formação de um psicólogo escolar que seja capaz de pensar todos os sujeitos que participam do contexto escola (crianças, adolescentes, professores, funcionários e familiares) a partir das forças que compõem suas subjetividades e o aspecto singular de cada um. Ao trazer o lúdico e a arte através da intervenção sociodramática, o psicólogo cria um espaço de expressão e cuidado humanizado em uma instituição tão marcada pela violência toda sua estrutura. O sociodrama com professores resgata a espontaneidade e a criatividade, promove encontros verdadeiros e ajuda na produção de novos sentidos, os instrumentalizando para criar novas maneiras de enfrentamento da violência e melhores formas de convivência dentro da escola.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 2 ed. rev. Atual. São Paulo: Moderna, 1993.

BASTOS, Caroline Benezath Rodrigues; PYLRO, Simone Chabudee. *Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental*. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 475-482, Dec. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572016000300475&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300475&lng=en&nrm=iso)>.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso)

GRANDE, Carolina. *O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília*. Brasília, 2009. Disponível em [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4836/1/2009\\_CarolinaGrande.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4836/1/2009_CarolinaGrande.pdf)

GERA, Raissa Porto. *Contribuições da Arte para a formação em Psicologia: ruptura com paradigmas de exclusão*. Trabalho de Iniciação Científica PIBIC/CNPq – Centro Universitário Municipal de Franca (UNI-Facef), Franca, 2019.

LIRA, Adriana; GOMES, Candido Alberto. *Violence in schools: what are the lessons for teacher education?* Ensaio: aval.pol.públ.Educ, Rio de Janeiro, v.

---

26, n.100, p.759-779, 2018. Disponível em  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362018000300759&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300759&lng=pt&nrm=iso)

MORENO, Zerka T. et al. *A Realidade Suplementar e a Arte de Curar*. São Paulo: Ágora, 2001

MOTTA, Júlia. et. col. *O jogo no Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 2001.

NUNES, R.; VIOTTO Filho. Reflexões teórico-críticas para uma práxis científica educativa de enfrentamento da violência na escola. *Colloquium Humanarum*. p. 10-21, 2018. Disponível em  
<http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2535>.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana et al. *O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores*. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 407-415, Dec. 2017. Available from  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000300407&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300407&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 June 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392017021311165>.

RAMOS, Antonia Lucia Leite. Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. *Rev. bras. Psicodrama*. São Paulo, v.19, n.2, p.73-84, 2011. Disponível em  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932011000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932011000200007&lng=pt&nrm=iso)>.

RAMOS, A. A violência nas escolas: um desafio para o professor. *Eventos Pedagógicos*, 2018. Disponível em  
<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3332>>.

SILVA, S. M. C. *Psicologia Escolar e Arte*. Alínea, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.104, p. 58-75, 1998. Disponível em:  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a05.pdf>

---

## PECULIARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

FEREIRA, Gabriela Silva  
Doutoranda em Educação Escolar – Unesp FCLar  
[gsferreira4@gmail.com](mailto:gsferreira4@gmail.com)

### 1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas viabilizam as ações e direcionam os recursos que possam atestar o direito da criança e conseqüentemente seu desenvolvimento. A história da educação infantil assumiu diversas funções, sendo que o estigma assistencialista primou durante séculos com foco no zelo pela criança, até que o caráter pedagógico revelasse sua importância para a formação dos futuros cidadãos. É interessante considerar alguns momentos que marcaram a educação infantil na Europa e Estados Unidos que, de alguma forma, fomentaram a educação infantil no Brasil. Nos países europeus, por exemplo, a revolução industrial e a entrada das máquinas substituindo a força humana pela motriz permitiram que as mulheres passassem a integrar o quadro de operários dentro das indústrias, o que a toda evidência operou-se como um marco na transformação daquela sociedade.

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Marx (1986 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80) realiza uma discussão interessante em relação à apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares. Ele enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas.

Com a mudança dos hábitos familiares e a ausência das mulheres em seus lares para cuidar de seus filhos, a oferta por serviços regulares de atendimento às crianças foram ampliadas, entretanto trouxeram alguns aspectos negativos relativos à forma como se dava o acolhimento dessas crianças. A esse respeito, a pedagoga Rizzo (2003) nos relata:

criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muito

---

pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas (RIZZO, 2003, p. 31).

Marcado pela transição do século XIX para o século XX, o surgimento das primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos acolheu as crianças enquanto suas mães trabalhavam. Tais instituições tinham como foco principal cuidar e proteger as crianças, desta forma, “sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associados à transformação da família, de extensa para nuclear”, (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80). As primeiras instituições de atendimento às crianças, como as creches, escolas, maternais e jardins de infância carregaram, prioritariamente, o caráter assistencial e custodial, voltadas às famílias de baixa renda, sendo potencializados os cuidados com a alimentação, higiene e proteção das crianças.

O assistencialismo presente nas instituições, embora fosse evidente e prioritário, não era a única preocupação das mesmas, elas também apresentavam alguma contribuição para o desenvolvimento pedagógico da criança. Por exemplo, na Europa, existiu a escola de principiantes, também nomeada escola de tricotar, que foi criada na França pelo pastor Oberlin em meados de 1769. Seu objetivo era cuidar das crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar, contribuindo para a formação de hábitos morais e religiosos, bem como conhecimentos das letras do alfabeto. Kuhlmann Jr.(2001) destaca que as instituições já se preocupavam com as questões pedagógicas, uma vez que o caráter educacional da instituição que, com objetivos próximos da escola maternal, deveria promover o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade.

A dimensão pedagógica, neste período, era pautada por uma educação moralizadora e conservadora. Essas instituições estabeleciam uma rotina guiada pela autodisciplina, atividade de conto, memorização de rezas ou trechos bíblicos e atividades referentes à pré-escrita ou pré-leitura. O caráter moral e afirmação de bons hábitos eram enfatizados, pois, nesta época, concebia-se que tanto a família quanto as instituições destinadas às crianças tinham como função corrigir as crianças nascidas do pecado (ANDRADE, 2009).

Na França, em 1826, também foram criadas as salas de asilo, que foram idealizadas sob o prisma de exercer cuidados, educação moral e intelectual às crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Ainda de acordo com Kuhlmann Jr.(2001 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009), a intenção dessas instituições era, primeiramente, retirar das ruas e dos perigos a que estavam expostas as crianças em situação de risco; em seguida, proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes.



---

O primeiro jardim de infância, criado na Alemanha por Froebel, em 1840, apresenta um movimento contrário ao das demais instituições de atendimento à criança. Este modelo, desde o seu surgimento, apresentava em sua essência aspectos pedagógicos e não assistenciais e visava à educação integral da criança.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais (KUHLMANN JR., 2001, p. 26).

Creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX (HOBSBAWN, 1988 apud KUHLMANN JR., 2000.). No Brasil, o surgimento das primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas ocorreu em meados do século XIX. Os primeiros jardins de infância foram criados nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, em 1875 e 1877, respectivamente. E deram início às atividades do jardim de infância da Escola Americana, sendo que estas iniciativas foram do setor privado para o atendimento de crianças da elite (KUHLMANN JR., 2001). No ano de 1896, foi criado pelo setor público o jardim de infância Caetano Campos, para o atendimento das crianças da burguesia paulistana.

A criação dos jardins de infância era um grande avanço, pois este modelo de instituição tinha a preocupação não apenas de cuidar, mas também de educar a criança pequena. Porém, Oliveira (2011) lembra-nos que esse tipo de instituição foi ora confundido com as salas de asilo francesas, ora entendido como um início (perigoso) de escolaridade precoce. Eram considerados prejudiciais à unidade familiar, por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico, e admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras, pois se acreditava que a família era a principal responsável pela educação inicial da criança, e este deslocamento precoce não seria saudável para seu desenvolvimento.

Neste momento, torna-se indispensável compreender a trajetória percorrida pelas instituições de atendimento à criança no Brasil, considerando suas especificidades. Em sentido oposto às instituições europeias e norte-americanas, que se originaram com olhares pedagógicos, as instituições nacionais consolidaram-se prioritariamente com caráter assistencial.

## **2. PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

---

Diferentemente das propostas apontadas pelas escolas europeias e norte-americanas, as primeiras instituições denominadas creches, asilos e orfanatos no Brasil apoiaram-se no molde assistencialista, com o intuito de acolher as crianças abandonadas, ajudar as mulheres que precisavam trabalhar e as viúvas desamparadas. Mas o olhar para a criança dava-se mediante a situação vulnerável em que vivia a população menos favorecida no país, diante da pobreza e das más condições de vida que lhes eram oferecidas.

Paschoal e Machado (2009) ressaltam que o surgimento dessas instituições teve como motivação o acolhimento aos órfãos abandonados e, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder as mulheres solteiras com filhos e criar uma solução para os problemas dos homens, tirando-lhes a responsabilidade de assumir a paternidade dos filhos gerados por relações consideradas inaceitáveis pela sociedade. A esse respeito, Oliveira (2011, p. 91) destaca que:

no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Paschoal e Machado (2009) ainda lembram que, devido ao alto índice de mortalidade infantil, à desnutrição generalizada e ao número significativo de acidentes domésticos, alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começaram a pensar num espaço de cuidados da criança fora do ambiente familiar.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar seus filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

O atendimento à infância foi feito durante décadas pela “Casa dos Expostos” ou “Roda”, instituição que prestava assistência às crianças e bebês abandonados. Constata-se que as primeiras iniciativas foram resultantes de ações higienistas, centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus senhores) e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças (ANDRADE, 2009).

---

Embora tenha sido uma instituição que sofreu muita pressão por parte da sociedade para ser extinta, o sistema da “Casa dos Expostos” prevaleceu por muitos anos e foi abolido apenas no século XX, por volta dos anos 1950.

A criação de creches no Brasil para o atendimento da coletividade desassistida deu-se, em sua maioria, por instituições filantrópicas e não pela esfera pública. As creches tinham a finalidade de atender às mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus filhos enquanto permaneciam fora do lar. Já os jardins de infância atraíram os olhares da alta sociedade, pois se acreditava que as crianças que frequentassem esse tipo de instituição teriam benefícios em seu desenvolvimento.

A implantação das creches e jardins de infância foi marcada por algumas concepções nas últimas décadas do século XIX e no início das décadas do século XX no Brasil, que surgiram de articulações de interesses jurídicos, políticos, médicos, empresariais, pedagógicos e religiosos, que não eram exclusivamente de cunho educacional, mas voltadas a higiene e a assistência social.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento a infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Ante a expansão das creches e jardins de infância, a atenção à infância passou a ser mais evidente e a atrair mais os olhares do Estado, que revelou uma atuação mais direta como órgão regulador dos serviços prestados pelas entidades filantrópicas de atendimento à criança. Em 1899, foi criado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil que, de acordo com Kramer (2003 p. 52), tinha como objetivos:

atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres e doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins-de-infância.

A partir daí, o Instituto destacou-se por ser o proclamador da assistência científica no Brasil, que aliava a ciência ao capitalismo. O seu surgimento também pode ser compreendido como a ausência do Estado perante os programas de assistência e elaboração de políticas sociais que subsidiassem e justificassem tal ausência nessas instituições. Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), esclarece que

a concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais,

---

já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

No Brasil, as creches foram se fortalecendo à medida em que o movimento da industrialização consolidava-se. A mão de obra feminina passou a integrar de maneira abundante o mercado de trabalho e, concomitante a isso, os movimentos operários também passaram a ganhar mais visibilidade. A origem dessas instituições está diretamente atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e à inserção da mulher no mercado de trabalho (ANDRADE, 2009).

Didonet (2001 p. 12) esclarece que:

as referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda.

Além da questão do trabalho extradomiciliar, como foi exposto pela autora, as creches no Brasil vieram também como uma tentativa de reparação ao desamparo das mulheres e às crianças abandonadas no país, a fim de resolver problemas sociais decorrentes da pobreza. Contudo, em sentido contrário aos países da Europa, que tiveram a expansão dessas instituições devido ao movimento da industrialização que se alastrou no continente, favorecendo a empregabilidade da mão de obra feminina nas indústrias e acolhendo os filhos das mesmas em sua ausência domiciliar.

Neste período de grande atividade industrial no Brasil, iniciaram-se as manifestações dos operários que reivindicavam melhores condições de trabalho, dentre as quais, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

A abertura da primeira creche no país ocorre em 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. Em 1918, foi criada a

---

primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas (ANDRADE, 2009). Em meados da década de 1920, explica Andrade (2009), alguns indicadores contribuintes para que as creches tornassem-se pauta de reivindicações na sociedade, como o crescimento da industrialização no país; a formação de uma nova elite burguesa (em substituição à elite cafeeira); o agravamento do estado de miséria de um grande número de pessoas; a inserção das mulheres nas fábricas; o operariado migrante europeu; e o início das tensões nas relações patrões-operariado.

Oliveira (2011) ainda observa que, neste período, devido à entrada dos imigrantes europeus no país e à oferta de mão de obra masculina jovem e produtiva, houve um decréscimo na contratação das mães trabalhadores, porém as reivindicações por atendimento dos filhos das mesmas permaneceram.

A participação da mulher no setor operário decresceu no início daquele século com a absorção, pelas fábricas, da mão de obra de imigrantes europeus que chegavam em nosso país, geralmente jovens do sexo masculino e, portanto, imediatamente produtivos. Apesar disso, o problema da mulher operária com seus filhos pequenos teve algum tipo de resposta. Esta surgiu em meio a embates entre trabalhadores e patrões [...]. Entretanto, embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Observa-se que as creches brasileiras nasceram a partir de manifestações da classe operária, porém a concordância patronal relativa ao consentimento das reivindicações referentes à criação de entidades de atendimento à criança teve interesse em benefícios próprios, visando obter maior credibilidade com as mães operárias e conseqüentemente melhor produtividade, e não olhando para os anseios sociais da classe trabalhadora.

De acordo com Oliveira (1988) a criação de creches para o atendimento à classe operária visava atenuar os conflitos eminentes das relações de capital, em que a prática patronal oscilava entre o exercício da repressão e a concessão de benefícios sociais. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Oliveira (2005) em 1923 houve a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo a instalação de creches



---

e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho. As creches, então, assumiram a função de guardar as crianças, sob os cuidados de profissionais da saúde. O aumento do atendimento em creches respondeu, de certa forma, ao reconhecimento das autoridades governamentais sobre a presença feminina no trabalho industrial. Isto obrigou os proprietários das indústrias a reconhecerem o direito de suas funcionárias de amamentarem (ANDRADE, 2009).

O atendimento nas creches, segundo Andrade (2009) vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando a pobreza à incompetência de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país. Nota-se que, até então, questões vinculadas às contribuições pedagógicas para o desenvolvimento intelectual das crianças eram completamente ignoradas, destacando apenas aspectos relativos à higiene na infância.

No estado de São Paulo, em 1925, foi publicado um decreto que regulamentava as escolas maternas e, em 1935, foram criados parques infantis nos bairros operários, sob o comando do secretário de Cultura Mário de Andrade. Tais parques ofereciam atividades recreativas às crianças de todas as idades, em contra-turno às atividades escolares. Embora singelas fossem as manifestações de apoio ao desenvolvimento da criança, um novo olhar para a infância brasileira começava a ser instituído.

Em 1930, a burguesia, os trabalhadores e o Estado, mesmo com interesses distintos, começaram a movimentar-se no sentido de estabelecer maior regulamentação para as políticas públicas para a infância. Com a criação dos Ministérios da Educação e Saúde, ambas as pastas oficialmente responsabilizaram-se pelo atendimento à infância, embora não excluíssem a participação de instituições privadas na prestação do serviço. Andrade (2009) recorda que, em São Paulo, até 1930, mantiveram-se instituições com objetivos diferenciados das crianças de 0 a 6 anos, de cunho assistencial ou educativo e pedagógico.

As décadas de 1940 e 1950, foram marcadas pela assistência à criança no que tange à boa alimentação e aos cuidados com a higiene pessoal das mães e filho. Os programas oferecidos para prestar assistência a essas famílias contavam com o envolvimento de empresários, que consideravam importante esses cuidados com seus futuros trabalhadores.

Oliveira (2011) recorda que foi na década de 1940 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência, que respondiam ao chamado de proteção à criança.

O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação para das crianças pequenas. O atendimento



---

fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde.

Entendidas como um “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

Esta fase ficou conhecida como “fase da assistência social”, como bem explica Geis (1994, p. 86):

A fase da assistência social marcou o paternalismo do Estado, preocupado com a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, enquanto mão-de-obra futura, para o que convocou a participação financeira do empresariado nas obras de atendimento infantil.

O governo Vargas (1930-1945), procurou conservar os interesses patrimoniais, ao mesmo tempo que harmonizava com os interesses dos trabalhadores, reconhecendo seus direitos políticos por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, que contava com algumas regulamentações sobre o atendimento aos filhos das trabalhadoras. A referida lei considerava apenas o período de amamentação, que deveria ser resguardado às mães e aos seus filhos em algum local da indústria: “cabe às empresas oferecer local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação” (BRASIL, 2001, s/p).

Andrade (2009) ainda nos lembra que a obrigatoriedade da empresa em manter creches poderia ser substituída por estabelecimento de convênios com creches distritais, segundo a mesma lei, porém a falta de fiscalização pelos órgãos competentes permite, até os dias atuais, o não cumprimento da lei.

O higienismo que foi propagado em meados de 1940 era formado por profissionais na área da saúde. Este movimento teve início no século XIX, na Europa, dado aos altos índices de mortalidade infantil. Segundo Merisse (1997) na família, o higienismo alterou tanto o perfil sanitário como sua feição social, influenciando decisivamente no exercício da maternidade, que envolvia a amamentação, o cuidado e a educação das crianças pequenas.

---

Em 1941, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>3</sup>, com o objetivo de coordenar os serviços sociais do governo, sendo formuladora e executora da política governamental de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância (ANDRADE, 2009). As políticas públicas destinadas à infância estabelecidas no Estado Novo tinham como foco a proteção e tutela da criança. Neste período, a criança é apresentada como cidadã do futuro, devendo receber cuidados especiais do Estado com o objetivo implícito de fortalecimento do Estado ditatorial de Vargas (ANDRADE, 2009).

Segundo Rosemberg (2002, p. 36) os programas de assistência, dentre eles, os programas de educação infantil propagados no período da ditadura militar, sob orientação da Doutrina de Segurança Nacional, buscavam responder aos ideários da Guerra Fria, visando o combate à pobreza enquanto estratégia de enfrentamento dos ideários comunistas.

Com o fim do Estado Novo, o paternalismo ainda se manteve como caráter eminente nas ações voltadas à infância, porém, “fortalecido pela ideologia do desenvolvimento de comunidades e da assistência social difundidos na década de 50” (KRAMER, 1988, apud ANDRADE, 2009, p. 121).

Durante a segunda metade do século XX no Brasil, o sistema econômico concentrador de riqueza que prevalecia no país, desfavorecia o desenvolvimento da sociedade, ampliando a desigualdade e ordenando por classes a população, que se via diante de precárias condições de vida. Oliveira (2011, p. 102), porém traça um paralelo com a evolução dos direitos da criança e das mães trabalhadores conquistados com a industrialização:

o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou um novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas [...] no início desse período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61) aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância: sua inclusão no sistema de ensino.

Ante esta mudança de cenário que estava ocorrendo no país, os governos militares que dominaram o Brasil pós-1964 viram-se obrigados a promover mudanças na forma do regimento da nação. Após o golpe militar daquele ano, e diante das más condições de vida da população, ações paliativas e reguladoras da exploração social foram levadas a cabo,

---

<sup>3</sup> A LBA, em seu início de atendimento, tem uma atuação mais focada nas famílias dos convocados da guerra e, com o fim desta, passa a exercer a função de formuladora e executora da política de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância.

---

acarretando profundas mudanças na ação governamental destinada à infância e adolescência no país (ANDRADE, 2009).

Nesta época, permaneciam as políticas de ajuda às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares (OLIVEIRA, 2011). Alguns programas de assistência à criança marcaram o período, como o Plano de Assistência Pré-Escolar, proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança, sob influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (Unicef)<sup>4</sup>. O governo também apresentou a Política Nacional de Bem Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (Febem), visando atender os menores “abandonados”, “infratores”, de “conduta antissocial” e em “situação de risco”(ANDRADE, 2009).

Na década de 1970, algumas teorias que estavam sendo discutidas nos Estados Unidos e Europa destacavam que as crianças consideradas desfavorecidas sofriam de “privação cultural”. Conceitos como “carência”, “marginalização cultural” e “educação compensatória” foram, então, adotados sem que houvesse uma reflexão mais crítica, mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais (OLIVEIRA, 2011).

Iniciam-se, neste período, importantes discussões sobre o atendimento oferecido às crianças, em maior escala para as classes mais desfavorecidas, evidenciando a necessidade de regulamentar o atendimento nas creches e na pré-escola, com o intuito de favorecer e possibilitar o desenvolvimento integral da criança na tentativa de superar as condições sociais a que estavam destinadas.

As últimas décadas do século XX tiveram marcos importantes para a educação. Com promulgação da Constituição Federal de 1988, em que foram estabelecidos os direitos humanos, dentre eles, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança, a preocupação com o atendimento à criança tornou-se mais evidente, dando início a um processo de regulamentação da primeira etapa da educação básica.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Infantil acompanha as lutas históricas desta etapa educacional para a garantia de qualidade de serviços a todas as crianças como

---

<sup>4</sup> Organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição, que passava a atuar também na área de educação infantil.

---

sujeitos sociais de direitos iguais. A Educação Infantil segue um modelo educacional referenciado por políticas públicas, porém estas são muito distantes da realidade escolar. A educação infantil tem como missão, gerar uma educação que ultrapasse o mero cumprimento da lei, buscando profissionais que operem na promoção e auxílio no desenvolvimento da criança, de modo a ampliar as possibilidades das mesmas, favorecendo seu desenvolvimento motor, cognitivo, suas relações sociais, etc.

Neste diapasão, um estudo para conhecer a trajetória histórica da Educação Infantil vem como um divisor de águas para identificar as possibilidades que a mesma oferece na multiplicação dos conhecimentos possíveis viáveis e na transformação da realidade da atual conjuntura das instituições de ensino que oferecem a educação infantil. Contudo, não podemos, sobremaneira, deixar de lado que estamos diante de um tema amplo, que urge por maiores discussões, sempre com o foco na ampliação das possibilidades acerca da educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. Educação Infantil, discurso, legislação e práticas institucionais. 2008. 172f. Tese (Doutorado em Serviço Social)- Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2008.

BRASIL. Decreto-lei n. 5452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 set. 2001. p. 11937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccv1/Decreto-Lei/Del5452.htm>>. Acesso em: 3 set. 2019.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

GEIS, Rosa Maria. Criar ou educar crianças? estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche. 1994. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

KRAMER, Sônia. A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003

KUHLMANN JR, Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai-ago, pp. 5-18. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira:

---

1875- 1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção Educação contemporânea).

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: \_\_\_\_\_ et al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

\_\_\_\_\_. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Docência em formação).

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para atendimento em creches no município de São Paulo. Histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). Creche. São Paulo: Cortez: 1989.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches: **Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992. p.18.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria Cristina G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, jan./mar. 2002.

---

## **PESQUISA INTERVENÇÃO NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: uma revisão de literatura**

ALMEIDA, Gabriela Maia de  
Graduanda em Psicologia- Uni-FACEF  
bi31maia@gmail.com

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo  
Doutora em Psicologia–Uni-FACEF  
[danifiribeiro@yahoo.com.br](mailto:danifiribeiro@yahoo.com.br)

BARBOSA, Natasha Pereira  
Mestranda em Psicologia-FFCLRP-USP  
[natashapbarbosa@hotmail.com](mailto:natashapbarbosa@hotmail.com)

### **1. INTRODUÇÃO**

Dove, Zorotovich e Gregg (2018) concebem a relação família e escola mensurando o sentimento de conectividade e adesão das famílias a escola e o nível de envolvimento e participação na comunidade escolar. Para os autores pensar em comunidade escolar é incluir os familiares, professores, administradores e políticas escolares, que corresponde a um sistema que influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na escola.<sup>5</sup>

Na relação entre a escola e a família se observou que os aspectos das estruturas internas, externas e as relações interpessoais dentro da escola foram considerados possíveis influências na participação das famílias. As estruturas internas na percepção dos autores incluem a família-professor e escola-família, sendo o sentimento de pertencimento da família da criança dentro das estruturas a consideração mais importante no estudo (DOVE, ZOROTOVICH; GREGG, 2018).

A relação família escola também foi abordada por Dessen e Polonia (2007) apontando que o vínculo entre ambas implica no desenvolvimento social e cognitivo, bem como contribuem para o sucesso escolar do aluno. A pesquisa caracterizou o contexto familiar e escolar como espaços afetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano e que há uma diferença entre as duas instituições, sendo a escola responsável pelo processo de ensino e aprendizagem e a família pelo processo de socialização, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Assim como Dove, Zorotovich e Gregg (2018), os autores

---

<sup>5</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



---

reconheceram a relação família e escola como uma possibilidade de apoio e transformação.

Desse modo, percebe-se que a relação família e escola está relacionada a diversos aspectos da educação e desenvolvimento humano da criança. As duas instituições são parte fundamental da vida do indivíduo e os processos de transformação. Neste sentido, pensar na relação via cooperação possibilita gerar pertencimento, acolhimento e espaço para diálogo, rompendo com os ciclos de culpa e insucessos. Sendo assim é relevante identificar as pesquisas intervenções na relação família e escola, pois a intervenção tem a capacidade de mudança, dar voz aos atores sociais e escolares, bem como ampliar as concepções a cerca do tema.

## **2. OBJETIVOS**

Objetivo geral: investigar como diferentes perspectivas discutem intervenções no âmbito da relação família e escola.

Objetivos específicos: identificar a metodologia utilizada nos estudos, verificar as concepções adotadas pelos autores na compreensão da relação família e escola e investigar quais tipos de intervenções foram adotadas.

## **3. MÉTODO**

O presente artigo trata de uma revisão de literatura sobre a relação família e escola e as pesquisas intervenção neste contexto. Para orientar o presente trabalho de revisão teve-se como questão norteadora: como na literatura diferentes perspectivas discutem intervenções no âmbito da relação família e escola? Os objetivos específicos foram: identificar a metodologia utilizada nos estudos, verificar as concepções adotadas pelos autores na compreensão da relação família e escola e investigar quais tipos de intervenções foram adotadas.

Para identificar os estudos que contribuiriam para a revisão sobre a temática pesquisada foi conduzida uma busca nas bases SciELO (Scientific Eletronic Library Online), Web of Science e ERIC. A base SciELO caracteriza-se como uma biblioteca eletrônica composta por periódicos científicos do Brasil, da América Latina e do Caribe, sendo uma base multidisciplinar e com acesso gratuito.

Além da SciELO também foi usada a base de dados ERIC (Education Resources Information Center) que é uma base de dados sobre

---

educação patrocinada pelo Ministério da Educação dos Estados Unidos. Nesta base é oferecido acesso à literatura sobre pesquisas na área de educação e temas relacionados, tais como: ensino fundamental e educação infantil, ensino superior; formação de professores; testes de avaliação; escolas urbanas e escolas rurais; ensino das ciências e da matemática; educação ambiental; formação de professores. A base de dados ERIC foi selecionada por ser uma base que apresenta conteúdos relacionados à área da educação e também por ser uma base internacional.

Para a pesquisa nas bases de dados SciELO e ERIC foram selecionadas as palavras chaves: family and school relationship, school psychology, intervention research, sociodrama, community connectedness, family participation, parental involvement e school.

#### **4. RESULTADOS**

A caracterização dos artigos obtidos no processo de revisão de literatura foram artigos entre os anos de publicação de 1988 e 2018. Nos anos de 2018 e 2007 houve três publicações em cada ano. No ano de 2017 houve duas publicações. Nos anos de 2014, 2013, 2012, 2011, 2010, 2008, 2006, 2005, 2004, 2003, 2002, 1999, 1993 e 1988 houve uma publicação de cada ano.

Em relação aos estudos observou-se que os métodos de intervenção adotados foram a entrevista (em grupo focal) e observação participante. O grupo de pais, datas comemorativas e projetos educacionais, foram os principais recursos dos estudos para unir a escola e a família em um ambiente comum da comunidade.

#### **5. DISCUSSÃO**

A pesquisa intervenção visa entender e compreender os significados nas ações comportamento dos sujeitos que participam do estudo respondendo a questões muito particulares. Desse modo, trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

A pesquisa intervenção também é compreendida como um conhecimento de ação sobre a realidade que é construída no curso da pesquisa com a presença ativa da comunidade participando do processo com o

---

pesquisador. “A noção de qualitativo aqui está ligada aos sentidos produzidos nas relações, nas turbulências da alteridade, que podem promover diálogo, análise e compreensão do que se vive”. (RIBEIRO, 2018, p.10).

Neste sentido buscando entender as intervenções realizadas no âmbito da relação família escola Albuquerque e Aquino (2018) abordaram as intervenções na área da psicologia escolar direcionada ao contexto da relação família e escola partindo de um amplo estudo de Silva (2008). Este investigou a atuação do psicólogo escolar na relação com as famílias e as concepções de familiares e agentes escolares sobre esta relação permeada por tensões e conflitos.

Albuquerque e Aquino (2018) observaram algumas características nas pesquisas, por exemplo, a submissão das famílias ao saber da escola, a dificuldade de comunicação entre os familiares e os agentes escolares, a ausência de compreensão no papel conjunto da escola e da família no desempenho escolar e a falta de diálogo entre ambos. Os resultados desta revisão apontam a necessidade de compreender a inter-relação família e escola, em termos culturais, sociais e práticas educativas, bem como levar em consideração a família no processo de aprendizagem.

Vidotti (2017) observou a importância de compreender a inter-relação citada por Albuquerque e Aquino (2018) dentro de uma perspectiva de promover um espaço de acolhimento na escola. A pesquisa intervenção abordagem etnográfica e qualitativa sobre a relação família e escola neste estudo, apresentaram como os professores e gestores percebem a relação entre essas duas instituições, bem como, identificou as estratégias de aproximação entre ambas.

A utilização de entrevista, observação participante e análise documental permitiram que a autora olhasse para o contexto família e escola de modo profundo identificando as dificuldades e potencialidades da relação. Uma das estratégias identificadas foi à participação das famílias e comunidade nos Projetos Políticos e Pedagógicos como forma de integração dos sistemas. Além disso, foi considerado relevante compreender o contexto social, cultural, econômico da origem dos alunos e familiares, assim como observou Ribeiro (2004) em sua pesquisa etnográfica no mesmo contexto.

Atrair a participação das famílias, por meio de eventos como, por exemplo, dias das mães, festa junina ou apresentações corroborou para a aproximação e formação de vínculo com a escola, no sentido de se estabelecer uma comunicação democrática. Entretanto, há diversos desencontros entre a família e a escola por não comporem uma equipe de gestores e educadores preparados para o acolhimento e ainda o vício da escola em procurar a família como apoio para questões de falhas na aprendizagem e problemas de disciplina. (VIDOTTI, 2017).

---

Outro aspecto relevante observado foram os rótulos e estigmas que as famílias recebem como negligentes na educação dos filhos. No mesmo sentido que Ribeiro (2004), Vidotti (2017) também compreendeu que a escola possui um modelo de família ideal. Além disso, uma falsa crença de comprometimento foi revelada no estudo, porque através das entrevistas com os pais identificou-se que eles possuíam interesse pela vida escolar de seus filhos e interesse em poder fazer parte da dinâmica escolar.

As propostas de aproximação das instituições família e escola devem estar focalizadas em criar oportunidade para que a família faça parte do cotidiano educacional, acolher os familiares e alunos. Promover espaço para escuta e diálogo entre a família e a escola, e para mudanças de paradigmas do modelo tradicional. Propor uma construção conjunta na relação família e escola, planejamento de ações de interação e relação baseada na igualdade e respeito. Ainda, o ambiente pode se tornar prazeroso, compartilhado e transformador para o ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes segundo Vidotti (2017) e Ribeiro (2004).

Ainda, dentro da pesquisa intervenção na relação família e escola Chechia e Andrade (2005), discutiram o paradigma tradicional em que se dividem os alunos pelo sucesso e insucesso escolar, além da culpabilização gerada sobre a família. Neste estudo os autores buscaram saber de que modo os pais constroem seus conhecimentos sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos e como têm lidado com as concepções sobre sucesso e insucesso.

Levantando uma questão muito interessante, afirmando que se insistirmos no discurso de que a família tem de dar acessória, tem de ajudar em casa, como ficam aquelas famílias cujas mães não tem essa possibilidade, não têm cabedal cultural para isso e nem disponibilidade de tempo? Então, essas crianças estariam fadadas ao insucesso escolar? Numa sociedade que, atualmente defende a participação intensa da família na escola, as crianças cujas famílias não se enquadram nessa perspectiva, certamente sofrem consequências negativas por parte dos professores (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 432).

Como resultados, os autores apontaram uma relação família e escola enfraquecida por conta de fatores como a medicalização usada pelos professores como recurso para resolver problemas de comportamento. Também afirmaram que a baixa escolaridade dos pais dificulta o acompanhamento das crianças e adolescentes no desenvolvimento escolar. Mostram, além disso, que os pais se culpabilizam pelo não acompanhamento e culpam os filhos pela situação de fracasso escolar, gerando um ciclo de violência.

---

Reflexões a cerca da relação família escola e os enfrentamentos de violências no cotidiano escolar apontam a promoção da diversidade como ferramenta dos psicólogos em sua atuação nesse âmbito. As referências técnicas para a atuação das psicólogas (os) na educação básica (2013) propõem oferecer qualidade para todos e todas, estabelecer relações democráticas que enfrentem os processos de patologização e que o profissional trabalhe na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social, como exemplo os problemas étnicos raciais, a diversidade de gênero e o bullying.

Em sua pesquisa Martins e Geraldo (2013) abordaram a temática da influência da família com características de minorias étnico-raciais no processo de enfrentamento de violências em situações de discriminação, preconceitos no contexto escolar e a culpabilização dos pais pelo fracasso escolar, no mesmo sentido que Chechia e Andrade (2005). Essa situação gera sofrimento psíquico e dificuldades de convívio no contexto escolar. A omissão da escola quanto a essas questões desencoraja os familiares e os professores a reagirem e os alunos negros a negarem a própria identidade pela incapacidade de mudar a realidade.

A contestação da violência e preconceito étnico-racial como uma prática naturalizada foi alvo de críticas de Martins e Geraldo (2013) em relação a escolas brasileiras. Na questão da relação família e escola observou-se que foi evidente a importância dos familiares como suporte e incentivo para o sucesso escolar dos participantes. Além disso, a pesquisa revelou que a parceria escola e família pode cessar o êxodo escolar e possibilitar o enfrentamento das violências para melhoria da convivência com a diversidade.

A pesquisa intervenção de Ribeiro (2019) em uma proposta de enfrentamento da violência e melhoria da convivência nos anos finais do ensino fundamental por uma intervenção sociodramática apontou discussões sobre a violência escolar, clima escolar, contexto família e escola e a violência institucional da própria escola. Além disso, através do levantamento da literatura observou-se o êxodo escolar como um agravo nos anos finais do fundamental, sendo as taxas de 1,2% equivalentes a 38.126 crianças.

A pesquisa intervenção foi concebida como uma ferramenta importante para mapear a violência, reconhecimento do tipo de relação entre a família e a escola, e questões relacionadas às práticas violentas no ambiente escolar, permitindo a análise do fenômeno a partir da expressão dos participantes, focando o papel do pesquisador e das relações de construção de conhecimento.

Ribeiro (2018), (2011), (2010), (2008), (2007) e (2004), em uma ampla pesquisa sobre a relação família e escola, analisou os fenômeno a partir da expressão política, econômica e social das famílias no contexto periférico

---

público do ensino fundamental. Utilizou o psicodrama e a etnografia como instrumentos para abordar a realidade da comunidade escolar, reconhecendo a estrutura da escola, cenário da diversidade familiar e compreendendo a relação estabelecida entre a família e a escola.

As famílias na pesquisa de Ribeiro (2004) por meio das vivências psicodramáticas puderam refletir sobre sua realidade por meio da ação e dentro de um espaço de acolhimento relatar seus incômodos, discriminações sofridas pelos filhos na escola, compreender a comunicação difícil entre professores e pais e os conflitos enfrentados. A ação psicodramática permitiu a pesquisadora compreender de modo profundo a percepção dos pais sobre a escola e seu funcionamento.

Na mesma perspectiva a pesquisa de Ferreira et al. (2017) realizada através de sociodrama com famílias visou favorecer processos de transformação nas relações familiares, como também considerar a percepção dos pais sobre a relação com os filhos. A perspectiva do Sociodrama como pesquisa intervenção foi considerada um potencializador de encontros entre os familiares e ferramenta para compreender a percepção das famílias sobre a relação pais e filhos no contexto escolar.

O estudo apontou que o valor dado a algumas famílias foram baseados no cumprimento das expectativas desejadas pela escola, além disso, a vinculação escola e família ainda se dão por conta de algum tipo de problema. Desta forma, o Sociodrama possibilitou as famílias e as crianças encontrarem novas soluções para seus problemas, como também, através desta ferramenta buscou-se compreender os processos grupais e intervir em situações-problemas usando a comunicação e procedimentos sociodramáticos para promover reflexão sobre a relação.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da revisão de literatura observou-se que a temática da relação família e escola possui diversas perspectivas. Os estudos abordam a visão da escola sobre a família e da família sobre a escola, e como as intervenções revelam o contexto social, econômico e cultural de ambas as instituições. Além disso, apontam as contribuições e reflexões sobre a importância de investir na relação família e a escola. A culpabilização, os estigmas, a violência gerada nos espaços escolares foram apontamentos relevantes para compreender que a cooperação e o vínculo entre a família e a escola são fundamentais para o sucesso escolar e a resolução de conflitos.



---

Os resultados dos estudos empíricos que se propuseram a realizar intervenções revelaram que a criação de vínculo em ambientes de escuta e acolhimento entre a escola e a família gera um sentimento de pertencimento. Acolher a diversidade familiar e compreender os diferentes contextos possibilita mudar a concepção tradicional, que a família é chamada pela escola apenas para resolver problemas e travar conflitos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. AQUINO, F. de S. B. Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. *Psico-USF*, Campinas, v. 23, n.2, p. 307-318, 2018.

CHECHIA, V. A. ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estud. Psicol*, Natal. v.10, n. 3, p. 431-440, 2005.

DOVE, M. K., ZOROTOVICH, J. e GREGG, K. School community connectedness and family participation at school. *World Journal of Education*. v. 8, n.1, p.49-57, 2018.

DESSEN, M. A e POLONIA, A. C. A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 36, n. 17, p. 21-32, 2007.

FERREIRA, L. P. et al. Sociodrama de famílias: um instrumento de potencialização da relação pais e filhos no contexto escolar. *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 108-114, 2017.

MARTINS, E. e GERALDO, A. G. A Influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. *Revista psicol. polít.* São Paulo, v. 13, n. 26, p. 55-73, 2013.

MESQUITA, A. M. O. O psicodrama e as abordagens alternativas ao empirismo lógico como metodologia científica. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 32-37, 2000.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

---

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 1993.

RIBEIRO, D. F. Desenvolvimento como liberdade e educação: a pesquisa-intervenção sociodramática e a promoção da condição de agente. In: ZAMBAM, N. J. KUJAWA, H. A.. (Org.). *Estudos sobre Amartya Sen: pesquisa e repercussão social*. Erechim-RS: Deviant, cap. 6, p. 99-124.

RIBEIRO, D. F. A implementação da gestão democrática na escola pública: uma proposta interventiva grupal com pais de alunos. In: IX ENCONTRO DE PESQUISADORES DO UNI-FACEF E II FÓRUM DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES, 2008, Franca - SP. *IX Encontro de Pesquisadores do Uni-FACEF e II Fórum de Estudos Multidisciplinares*. Franca - SP, 2008.

RIBEIRO, D. F. ANDRADE, A. S, SOARES, J. H. G. Os bastidores da relação entre escola pública e famílias populares: gestão democrática, participação comunitária e mobilização familiar para a escola. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISADORES DO UNI-FACEF, 2007, Franca. *Anais Artigos Completos* ISSN 1981-6316, 2007.

RIBEIRO, D. F. ANDRADE, A. S. A relação família-escola sob a perspectiva de um estudo de caso etnográfico. In: V SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA FFCLRP-USP, 2002, Ribeirão Preto- SP. *Livro de resumos do V Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP*, 2002.

RIBEIRO, D. F. ANDRADE, A. S. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos: um estudo etnográfico em uma escola pública do ensino fundamental. *Revista Psicologia e Comunidade*, Franca, v.2, p. 21-36, 2011.

RIBEIRO, D. F. *Os bastidores da relação família-escola*. 2004, 266 f. (Tese de Doutorado em Psicologia), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2004.

RIBEIRO, D. F. ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

VIDOTTI. L. S. *Percepções dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos*. 2017, 160 f. (Tese de mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2017.

---

## PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

FERREIRA, Laís Pimenta  
Mestranda em Psicologia – USP  
[lais.pf@usp.br](mailto:lais.pf@usp.br)

ANDRADE, Antônio dos Santos  
Doutor em psicologia – USP  
[antandras@usp.br](mailto:antandras@usp.br)

BARBOSA, Natasha Pereira  
Mestranda em Psicologia - USP  
[natashapbarbosa@hotmail.com](mailto:natashapbarbosa@hotmail.com)

### 1. INTRODUÇÃO

Este ensaio se propõe a investigar os processos de produção de subjetividades de nove professoras e de nove mães do Ensino Fundamental I sobre a relação da escola com a família, em um contexto de entrevista.

Kellerhals e Montandon (1991) e Montandon e Perrenoud (2001) buscaram compreender historicamente o relacionamento entre a família e a escola, considerando essa relação como meio de combater o fracasso escolar outrora vigente. Apontaram que no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes. Concordam que seria mais plausível pensar em ações que visem estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre estas duas instituições, como meio de combate ao fracasso escolar e a seus efeitos nocivos.

Apesar disso, diversos autores observam que há uma dinâmica de culpabilização entre as duas instâncias e discorrem sobre as dificuldades que as duas Instituições têm para que a parceria seja adequada e eficiente para as duas partes, dentre estes autores, estão Polonia e Dessen (2005), Perez (2012), Oliveira (2015), Ferraroto e Malavasi (2016) e Leitte (2016).

No cenário das pesquisas internacionais sobre a relação família-escola se destacam dois grupos. O primeiro refere-se aos autores que apontam a relação causal entre a presença dos pais e a diminuição da agressividade da criança, dentre esses autores estão Bérubé, Poulin e Fortin (2007); os demais autores pesquisaram como os pais podem desenvolver e participar ativamente na escola, como: Coco e Goos (2007), Symeou (2008), Hohlfeld, Ritzhaupt e Barron (2010), Shriberg et al. (2012) e Okeke (2014). Coco e Goos(2007) desenvolveram um projeto de parceria em que os pais se ofereceram para apoiar os professores em habilidades informáticas; Symeou (2008), explorou a

---

colaboração de professores e famílias em duas escolas; Hohlfeld, Ritzhaupt e Barron (2010) estudaram o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como uma ponte entre as escolas, as famílias e a comunidade; Shriberg et al. (2012) desenvolveu uma pesquisa ação e Okeke (2014) investigou, através de entrevistas semi estruturadas, o nível de envolvimento dos pais.

As pesquisas nacionais empíricas foram divididas em quatro grupos: as pesquisas que focaram na escola, as pesquisas que foram feitas com pais e professores e as pesquisas cujo foco foi a família. Primeiramente, o primeiro grupo, cujo foco foi a escola, os autores discutiram as estratégias que a escola acha que seriam importantes para aproximação da família, bem como o sentido da família estar na escola. Formas de atrair a família também foram apontadas pelos seguintes autores: Alves (2012), Oliveira (2015), Padovini (2016) e Bento (2017). Alves(2012) buscou apreender e compreender os sentidos e significados constituídos por professores atuando na Educação Infantil acerca das famílias dos educandos e da importância das relações entre famílias e escolas, para o trabalho docente; Oliveira (2015) procurou compreender a realidade a partir da implementação de políticas de responsabilização; Padovini (2016) investigou e pontuou as contribuições que a família exerce no processo de escolarização na infância e Bento (2017) buscou compreender o nível de participação na escola e a percepção dos pais.

As pesquisas nacionais empíricas que focam a Instituição e que foram feitas com pais e com professores, e em algumas pesquisas, os alunos também foram incluídos, como pontua Andrada (2003), Lima e Chapadeiro (2015), Antunes (2015) e Albuquerque (2017). Andrada apresentou uma intervenção sistêmica e da psicologia histórico-cultural, o autor apontou a importância do trabalho do Psicólogo Escolar Lima; Chapadeiro (2015) analisou sistemicamente a relação entre escola e famílias de crianças apontadas pelos professores como tendo problemas de aprendizagem; Antunes (2015) analisou as significações sobre famílias “desestruturadas” e seus efeitos nos processos de inclusão e exclusão dos alunos encaminhados ao serviço de psicologia escolar e Albuquerque (2017) investigou as concepções de familiares e agentes escolares sobre a relação família-escola, discutindo, especificamente, a atuação do psicólogo escolar nessa relação.

As pesquisas nacionais empíricas que têm como foco os pais foram qualitativas e buscaram compreender e analisar os sentidos atribuídos pelas famílias à escola, como discorre Fontenele (2012), Souza, Andrada, Pissolatti e Venancio (2013) e Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017). Fontenele (2012) focou na relação família e escola sob a perspectiva familiar e as famílias demonstraram o quanto a convivência com a escola se configura como uma trama permeada de duplicidades e ambiguidades. Souza, Andrada, Pissolatti e Venancio (2013) também investigaram os sentidos da escola para os pais e os

---

resultados indicaram que a relação escola-família está longe de superar as barreiras criadas. Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017) analisaram a visão expressa nas falas das famílias, sobre a escola de seus filhos. Percebeu-se uma visão diferencial da escola e que ouvir as famílias permitiu conhecer o lugar ocupado pela escola em suas vidas, elucidando aspectos nem sempre claros aos profissionais que, se considerados, podem contribuir com a trajetória escolar dos estudantes.

Como referencial teórico, a presente pesquisa assume as concepções de sujeito, subjetivação e processos de produção de subjetividades desenvolvidas por Gilles Deleuze e Félix Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1995/1980). Para os autores “a linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas – o que é bastante diferente – transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a outro, seja no interior de cada enunciado” (idem *ibidem*, p. 17). Acrescentam ainda que o enunciado realiza um ato, ao mesmo tempo em que o ato se realiza no enunciado. Mas, “não existe enunciação individual nem mesmo sujeito de enunciação”, pois ela remete sempre, por si mesma, aos agenciamentos coletivos. Mesmo a individuação do enunciado, e da subjetivação da enunciação, só ocorre quando o agenciamento coletivo impessoal assim o determina e o exige. Entre os diversos Agenciamento Coletivos de Enunciação, também referidos como Semióticas, destacam, inicialmente, a Semiótica Significante, cuja fórmula geral simples é de que “o signo remete ao signo, e remete tão somente ao signo, infinitamente” (idem *ibidem*, p. 62). Entre outras semióticas ou regimes de signos, destacam o Regime Pós-significante ou de subjetivação, no qual não há mais centro de significância, com os signos se remetendo a outros signos, numa espiral em expansão, “mas um ponto de subjetivação” do qual tudo se origina. “Não há mais relação significante-significado, mas um sujeito de enunciação, que deriva do ponto de subjetivação, e um sujeito de enunciado em uma relação determinável, por sua vez, com o primeiro sujeito” (idem, p. 82). É neste sentido que se assume o conceito de produção de subjetividades, nesta pesquisa, reafirmando que não se parte de subjetividades pré-existentes, mas que estas se produzem no contexto de uma Semiótica de Subjetivação que as determinam e exigem, as forçam à existência.

Assumindo este referencial teórico, pode-se dizer, então, que na presente pesquisa se pretendeu investigar as práticas de subjetivações, ou processos de produção de subjetividades, obtidos no contexto de uma entrevista a dois, a partir de temas propostos pelo entrevistador ao entrevistado, a respeito da relação entre a escola e a família.

---

## **2. METODOLOGIA**

Decorrente da opção pelo referencial teórico de Deleuze e Guattari, também na coleta de dados, se recorreu à utilização da entrevista cartográfica. Neste sentido, Passos, Kastrup & Tedesco (2015), ao apresentarem a Cartografia como um método de investigação que visa acompanhar processos e não representar objetos ou coisas, esclarecem que a pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, não é habitado pelo pesquisador. Nesta medida, a Cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante ou da entrevista etnográfica.

### **2.1. Participantes**

As participantes compreenderam nove professoras e nove mães do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior paulista. A participação foi sempre por adesão voluntária. As professoras tinham idades entre 32 e 56 anos. Duas eram divorciadas, as outras casadas. O tempo de serviço variou de 8 a 22 anos. Cinco professoras tinham mais de uma formação, dentre elas uma possuía pós-graduação *latos Sensu* e uma mestrado. Quatro ministravam aula no 1º ano e quatro no 2º ano do Ensino Fundamental I, somente uma professora ministrava aula no 3º ano do Ensino Fundamental I. As idades das mães variaram entre 24 e 37 anos. Duas mães eram solteiras, seis casadas e uma divorciada. Uma mãe tinha uma filha, seis mães tinham dois filhos, uma mãe tinha três filhos e uma tinha quatro filhos. Três mães não responderam qual sua formação, entre estas, uma delas escreveu “Incompleta” no questionário. Três mães tinham o Segundo Grau completo. Uma das mães estudou até o sétimo ano do Ensino Fundamental II. Duas mães formaram-se em Pedagogia, dentre elas, uma não atuava na área, pois trabalhava como Merendeira. Três mães eram donas de casa, uma era Executiva de Contas, uma era autônoma e uma era faxineira. Uma era doméstica e cuidadora de idosos e uma era professora primária.

Os nomes das participantes são fictícios de modo a preservar a identidade das mesmas.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado sob o protocolo 2.402.501 em um Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade do Estado de São Paulo.

### **2.2. Procedimentos**

Para Passos, Kastrup e Tedesco (2016), a entrevista cartográfica visa ao acompanhamento de processos e inclui a dimensão processual da experiência, de modo que a fala deve portar os afetos próprios à experiência,



---

priorizando-se a experiência produzida na própria fala. Neste tipo de entrevista, os temas devem funcionar como um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas palavras, e com tempo para refletir. A não diretividade da entrevista na cartografia se define pela abertura à experiência, que acontece na inseparabilidade entre conteúdo e expressão, ainda, a entrevista deve promover abertura ao processo de criação, a escuta deve acompanhar a processualidade do relato, sobretudo as linhas intensivas, fragmentos de sensações em vias de constituir novas formações subjetivas.

Foram propostos para as professoras os seguintes temas: “A relação família escola dos meus alunos”; “Relação família escola que eu gostaria/ como deveria ser”; “Dificuldades de mudança da relação família escola na direção de como ela deveria ser” e “Atividades que já acontecem e nas quais eu me envolvo na direção de como ela deveria ser”. Foram propostos para as mães os seguintes temas: “Como é a relação da escola do meu filho conosco”; “Como eu gostaria que fosse a relação da escola do meu filho conosco”; “As atividades que já acontecem e nas quais eu me envolvo com a escola do meu filho” e “As dificuldades que encontro para me relacionar com a escola do meu filho”.

A entrevista se realizava em três etapas. Na primeira, que se assemelha à técnica freudiana de associação livre, era feita a apresentação dos cartões para a exposição de cada tema, solicitando que deixasse vir à mente todas as ideias, pensamentos e sentimentos despertados assim que realizou a leitura do tema escrito no cartão. Na segunda etapa, se oferecia papel para que ela pudesse anotar, se quisesse, em frases ou palavras chaves, as ideias que lhe vieram. Passava-se, então, à entrevista propriamente dita, ligando o gravador, com a permissão da entrevistada, e solicitando-lhe que discorresse livremente, expondo tudo que lhe viera ao pensamento ao ver o tema no cartão. Oportunamente, a entrevistadora dialogava, com a entrevistada, mas apenas no sentido de aprofundar ou esclarecer o seu relato.

As entrevistas com as professoras e mães foram realizadas nas escolas onde atuavam, durante o horário da aula de Música ou Educação Física, em locais alternados na escola (sala dos professores, biblioteca, sala de aula etc.), de acordo com a disponibilidade de cada participante, com duração de aproximadamente 50 minutos cada entrevista.

### **2.3. Análise de dados**

Discorrendo sobre o problema da análise de dados na pesquisa cartográfica, Barros e Barros (2016) apontam que um determinado objeto, torna-se o ponto de partida para acessar a experiência. Neste sentido, analisar é um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos

---

problemas. Portanto, a atitude da análise não se confunde com um padrão fixo de procedimentos metodológicos, nem com o emprego de uma determinada sequência de etapas, mas acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações.

Após as transcrições dos áudios gravados durante as entrevistas, submetia-se as mesmas a leituras sucessivas, inicialmente, buscando apreender os múltiplos sentidos que cada entrevistada apresentava em sua fala sobre cada um dos temas apresentados, as representações, concepções e crenças evocadas. Numa segunda etapa, explicitava-se os processos, tanto aqueles próprios das experiências, vivências ou afetos expressos a propósito dos temas, como também processos transversais, aqueles que pareciam permear os relatos em todos os temas. A estes processos transversais nos referimos como as “processualidades”; enquanto concebemos como “subjetivações” as representações, concepções e crenças, expressas pela entrevistada.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As professoras e as mães foram reunidas em três grupos cada, assumindo como critério principal a adesão manifesta a uma parceria entre escola e família.

Professoras

1º grupo professoras: professoras que não se referem à parceria com a família

Alba

As subjetivações sobre a relação família-escola produzidas, por Alba, durante a entrevista são marcadas por imputação de responsabilidades à família, uma crítica severa a esta instituição, desqualificação de seu funcionamento e reprovações. Tais características parecem indicar que a entrevista foi vivenciada pela professora como levando-a a uma Semiótica de Subjetivação, na qual a família se torna sujeito de enunciados que a desqualificam, tanto na sua relação com a escola quanto no cumprimento daquelas atribuições inerentes a ela mesma.

Glenda

As subjetivações presentes nos depoimentos de Glenda mostram uma crítica a esta participação, se refere às “complicações” próprias das famílias como causa de suas dificuldades em acompanhar a vida escolar dos filhos, chega ainda a mencionar que a presença dos pais na escola poderia perturbar a rotina desta.

---

### Aline

No geral, se pode concluir que as subjetivações que a professora apresenta da relação com as famílias de seus alunos está marcada pela atribuição da responsabilidade à família, aparentando uma concepção de disputa, na qual defende a escola, e mais ainda ela mesma, pelas suas iniciativas. Apesar de idealizar uma parceria com as famílias, o que as subjetivações da professora revelam é um clima de disputa ou oposição entre as duas instituições.

### Vitória

Assim, as subjetivações sobre a relação da família com a escola construída por esta participante, na entrevista, embora, enfaticamente responsabilizem a família por sua não participação, já reconhece a parcela de responsabilidade da escola e até que esta vem se abrindo mais à participação da família.

### Síntese:

Em relação a este primeiro grupo (Alba, Glenda, Aline e Vitória), que inclui as professoras que não se envolvem numa parceria com a família, cujo discurso revela culpabilização desta, em detrimento da parceria, Perez (2012), Saraiva e Wagner (2013), Oliveira (2015), Ferraroto e Malavasi (2016) e Leitte (2016) apontam que a relação família e escola vem se estabelecendo de maneira unidirecional, marcada pela superficialidade e limitação, caracterizada pela pouca interação entre ambas as instituições e a relação se configura a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema. Observaram um distanciamento de origens, histórias, propósitos, culturas e saberes diferentes entre as duas instituições, com dificuldades de ambas as partes para promover a aproximação. Alba, por exemplo, culpabiliza as famílias pelo descaso com os filhos e disse que a escola deveria ter mais autoridade para ser mais firme com os pais, pois o Conselho registra no papel, mas não age de forma a mudar a situação “tipo assim, vamos supor após algumas suspensões, de ficar em casa, e ser expulsa da escola” (p. 9, linha 4). Ribeiro (2004) verificou que, a fórmula família-escola, da maneira como vem sendo empregada, acaba perpetuando a dinâmica de exclusão das classes populares da escola pública. Alba fala ainda que seria ótimo se tivesse um “padrão de família, pai, mãe, os dois presentes”, uma família que programasse quantos filhos poderia ter, dentro das condições reais para poder dar um bom estudo para eles. Esse relato corrobora com as proposições de Antunes (2015), que apontou que tentativas de respostas aos problemas foram, na grande maioria das vezes, contaminadas pelas mais variadas formas de preconceitos, formando assim, a lógica da exclusão que dificulta o acesso e a permanência das classes populares nas instituições de ensino. A escola dificilmente consegue falar de outro ângulo que não o da moral e do castigo. A autora

---

mostrou como a forma como tais tensões podem ser produto e produtoras das relações marcadas pela exclusão e pelo preconceito da escola em relação a determinadas famílias. Percebe-se a desigualdade social na construção das representações estereotipadas acerca da realidade vivida pelos alunos provenientes de classes populares têm reverberado nas falas das professoras que desconhecem a realidade contextual de seus alunos.

2º grupo professoras: professoras que, até criticam a família, mas falam em parceria e demonstram iniciativas neste sentido

#### Silvana

As subjetivações ocorridas no discurso de Silvana atribuem a responsabilidade pela dificuldade na relação com a escola à família. Apesar disto, vem se esforçando para conseguir algum grau de envolvimento das famílias, com iniciativas individuais com alguns pais ou responsáveis.

#### Patrícia

As subjetivações da relação da escola com a família expressas por Patrícia, na entrevista, enfatizam, em cada um dos temas, a responsabilidade da família pela sua falta de inserção nas atividades escolares cotidianas. Mas, refere-se também a ações de parceria com os pais.

#### Fabiana

As subjetivações da relação da escola com a família apresentada por Fabiana colocam a responsabilidade pelas dificuldades na mesma sobre a família, cobrando desta uma ação mais disciplinadora. Desta forma, inicialmente, parece se caracterizar por pressupor uma disputa e não uma parceria entre as duas instituições. No entanto, o tom geral do discurso construído por ela é de busca de compreensão do que leva os pais a não participarem, ao mesmo tempo em que cita diversas oportunidades para esta participação, apontando assim uma intenção de que a parceria possa se estabelecer.

#### Síntese:

Este segundo grupo (Silvana, Patrícia e Fabiana) inclui as professoras que, até criticam a família, mas falam em parceria, demonstram iniciativas neste sentido, tais como a realização de grupo de pais de crianças com deficiência, o atendimento individual dos pais na reunião, o auxílio aos pais sobre a maneira de ajudar as crianças em casa e as festividades com os familiares. Diversas iniciativas foram apontadas nos estudos de Freitas Resende (2008), Hohlfeld, Ritzhaupt e Barron (2010), Shriberg et al. (2012), Saraiva e Wagner (2013) e Okeke (2014), tais como o desenvolvimento de um projeto em que os pais apoiam os professores em habilidades informáticas, a

---

utilização da comunicação ativa e o apoio por meio de workshops, visitas domiciliares e sessões de grupo de suporte; a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs) como uma ponte entre as escolas, as famílias e a comunidade; encorajamento de conversas, ajuda instrumental e atividades não-escolares que servem para desenvolver qualidades pessoais positivas.

3º grupo professoras: professoras que praticam efetivamente uma parceria com as famílias.

#### Kiara

As subjetivações produzidas pela professora Kiara a respeito da relação família-escola, revelaram adesão à importância fundamental da participação dos pais, ao reconhecimento de que na escola onde trabalha, isto já acontece, mas que, em outras nas quais não acontecia, tomava a iniciativa de sensibilizar os pais, utilizando diversas estratégias, além de abordá-los diretamente. São subjetivações características de uma professora que parece acreditar na parceria com a família e que investe para conquista-la, mesmo em situações adversas.

#### Lidiane

As subjetivações produzidas pela professora durante a entrevista possuem a característica de uma parceria efetiva com a família. Ao nível pessoal, se vê como afirmativa, decidida e até mesmo disciplinadora. Considera estas características como indispensáveis para sua ação como educadora e mesmo como sujeito de transformação social. Tanto no discurso, como nos fatos arrolados como citação de sua experiência, demonstra uma compreensão de uma integração indispensável entre ela e os familiares de seus alunos, que de fato investe nesta parceria.

#### Síntese:

Este último grupo (Kiara e Lidiane) inclui as professoras que praticam efetivamente uma parceria com a escola. As subjetivações produzidas pelas professoras a respeito da relação família-escola revelaram adesão à importância fundamental da participação dos pais, utilizando-se das mais diversas estratégias, além de abordá-los diretamente. Na literatura, este olhar sensível para a singularidade da comunidade e de seus alunos faz diferença nos resultados escolares, comportamentais, relacionais, e com que as famílias queiram participar mais, tal como apontado nos estudos de Montandon e Perrenoud (2001), Polonia e Dessen (2005), Padovini (2016) e Bento et al (2017).

### Mães

1º grupo: mães que não participam efetivamente da escola

#### Antônia

A subjetivação que Antônia desenvolveu durante a entrevista sobre sua relação com a escola é permeada de agradecimentos à escola por toda a ajuda que recebeu e ainda recebe no sentido de cuidar de seus filhos. Parte da suposição de que, por ter sido mãe muito jovem, nunca soube como educa-los e que nesta escola vem recebendo todo apoio e ajuda de que necessita. Desta forma, sua subjetivação sobre a relação se apresenta como de quase dependência, colocando-se numa condição de inferioridade, necessidade de apoio e orientação, pelo que é agradecida. Antônia, partindo de uma autoavaliação depreciativa, não vê outras formas de participação, na escola, senão a busca de ajuda para suas dificuldades com os filhos, parece naturalizar a relação com a escola tal como está, sem cobrança ou crítica mais contundentes, como se assim estivesse bom para ela, não caracterizando um confronto ou disputa, mas uma parceria não muito atuante, no interior da escola.

#### Ane

A subjetivação produzida durante a entrevista se caracterizou por justificativas apresentadas pela mãe por sua não participação na vida escolar dos filhos, recorre ao trabalho de cuidadora de idoso, do qual não pode se ausentar, às dificuldades de locomoção de sua mãe que a ajuda a cuidar dos filhos, ao fato de que, quando acontece algo de importante, a professora envia recado pelo caderno, por fim, a seus compromissos com a Igreja. Não apresentou críticas ou queixas em relação à escola. Não conseguiu argumentar sobre como gostaria que a relação com a escola fosse. Neste sentido, não se pode falar em um conflito ou oposição, mas também não se trata de uma parceria, caracterizando mais uma omissão.

#### Aurora

A subjetivação da relação com a escola produzida durante a entrevista revela a admissão de uma parceria, na qual sempre que surgem problemas a mãe vai à escola e os resolve, sempre que a escola necessita, solicita a presença e a mãe comparece, sem nenhuma referência a conflitos, disputas ou oposições entre as instituições. No entanto, também não há referências a participação da mãe nas decisões cotidianas tomadas na escola, nos órgãos colegiados ou APM.

#### Olívia



---

A subjetivação produzida durante a entrevista sobre a relação de Olívia com a escola se caracteriza por declarar um convívio amigável e parceiro, no qual sempre que a escola promove eventos, ela comparece; quando há problemas, a professora manda recado; nas reuniões, as reclamações sobre o comportamento de seu filho são sempre as mesmas e que para elas são normais. Assim, não expressa conflito, disputa ou oposição, mas também não revela uma participa no cotidiano escolar, nas tomadas de decisão, nos órgãos colegiados ou APM.

#### Pâmela

A subjetivação da relação com a escola produzida durante a entrevista revela a admissão de uma parceria, na qual sempre que surgem problemas a mãe vai à escola e os resolve, sempre que a escola necessita, solicita a presença e a mãe comparece, sem nenhuma referência a conflitos.

#### Síntese:

Em relação a este primeiro grupo, foi possível observar que Antônia se relaciona com a escola de maneira dependente, Ane, de maneira omissa, Aurora se preocupa excessivamente com seus filhos e se relaciona com a escola de maneira a sanar os conflitos das filhas na escola, mas não participa de maneira ativa na escola, apesar disso, demonstrou abertura à mudança, flexibilizando a rigidez com que educa seus filhos. Olívia demonstrou-se totalmente acrítica frente ao tema e rigidez sobre a educação do seu filho, repetindo a forma como foi criada sem crítica ou reflexão. Pâmela apresenta crenças “prontas” sobre a maneira correta de desempenhar seus papéis como mãe e profissional, mesmo se cobrando e se sentindo sobrecarregada prefere continuar assim. Ou seja, de modo geral, as mães deste primeiro grupo resgataram suas infâncias, fazendo um paralelo sobre a relação com os filhos atualmente. Demonstraram não saber de fato qual seu papel na escola, revelando-se acríticas sobre a escola e não se relacionando de maneira ativa na mesma. Autores como Oliveira (2015b), Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017) e Ribeiro (2004; RIBEIRO; ANDRADE, 2006; RIBEIRO; ANDRADE, 2010) apontam que, de uma maneira geral, a relação família-escola tem se apresentado de maneira unidirecional, marcada pela superficialidade e limitada, caracterizada pela pouca interação entre ambas as instituições, familiar e escolar. Perceberam uma visão diferencial da escola e que ouvir as famílias permite conhecer o lugar ocupado pela escola em suas vidas, elucidando aspectos nem sempre claros aos profissionais que, se considerados, podem contribuir com a trajetória escolar dos estudantes. Os autores observaram que o conhecimento propagado pela escola é visto e vivido pelos pais como superior ao seu, o que parece levá-los a pensar que não possuem os requisitos necessários para tornar seus questionamentos legítimos. Antônia, Ane, Aurora, Olívia e Pâmela demonstraram não ter espaço

---

na escola para serem ouvidas, nem mesmo sabem que podem ser participantes ativas da escola. As mães deste primeiro grupo não percebem a assimetria existente entre família e escola e se mantêm acríicas, além disso, revelaram que suas questões subjetivas atravessam o tema relação com a escola.

2º grupo: mães que criticam e que participam relativamente da escola

Morgana

A subjetivação produzida durante a entrevista sobre a relação com a escola revelou um convívio aparentemente amigável, com diálogo e entendimento, mas com críticas repetidas sobre o fato da escola não aceitar sugestões dos pais, especialmente em relação a festejar datas comemorativas, além de levar sempre em considerações as sugestões das mães nas reuniões da APM. Ainda que a subjetivação não pareça caracterizar um confronto, aproximando mais de um convívio amigável, apresenta críticas à escola por não considerar os pais, tal como esta mãe acha que deveria.

Lia

A subjetivação de sua relação com a escola desenvolvida por Lia, durante a entrevista, se apresentou como do tipo conflito aberto, oposição, revolta e indignação com a direção da escola, este ano, sendo que no ano anterior a revolta era também com a professora. A indignação com a precariedade do prédio, a revolta com a falta de atenção da gestão e até mesmo da professora, levaram-na a querer tirar a filha da escola. Pode-se, portanto, falar de uma subjetivação de uma relação de oposição, conflito e competição pelo poder de decisão sobre a vida escolar de sua filha entre a mãe e a escola, diretora e professora.

Síntese:

O grupo 2, que inclui as mães que demonstram críticas à escola e que participam relativamente da escola, revela que Morgana e Lia têm sugestões e críticas, reveladas à pesquisadora no momento da entrevista, sobre o que melhorar na escola, mas não sabem como fazê-las. Para Ferrarotto e Malavasi (2016) e Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017), o protagonismo deve estar nas mãos da escola e sua comunidade, em relações ancoradas na horizontalidade e no conhecimento profundo da realidade local, atrelados a propósitos emancipadores de uma sociedade menos desigual, mais solidária e humana.

3º grupo: mães que efetivamente participam da escola

### Neide

No discurso de Neide prevaleceu a situação de conflito e oposição, particularmente pelo fato de seus filhos serem encaminhados para profissionais das áreas de saúde e educação. Referências a discriminação de seu filho e cobranças no sentido de atuação diferenciada das escolas em relação às suas dificuldades marcaram as subjetivações construídas durante a entrevista.

### Giulia

A subjetivação produzida durante a entrevista sobre sua relação com a escola reflete uma concepção muito favorável, mas que pode ser influenciada pelo fato de a mãe trabalhar como merendeira na escola. Assim, por estar o dia todo na escola, sua participação é a maior possível, levando-a a só ter elogios a fazer em relação a esta.

### Síntese:

O último grupo é referente às mães que efetivamente participam da escola. Os temas sugeridos possibilitaram à Neide e Giulia exporem as situações adversas que vivenciaram com a escola de seus filhos, ambas demonstraram implicação efetiva na educação de seus filhos, fazem questão de estar presente. Lima e Chapadeiro (2015) apontam que promover um espaço de diálogo na escola em que alunos, professores e famílias possam refletir sobre a forma como estão lidando com as situações cotidianas é um passo importante para o sistema família-escola trabalhar suas relações. Os (des)Encontros fazem com que família e escola atuem de modo distinto, tornando a relação disfuncional. Reitera-se a importância de considerar o empoderamento das famílias como forma de terem voz ativa na escola, conscientizando de seu papel. Nesse sentido, Neide e Giulia refletiram criticamente sobre seus papéis como mãe. Chechia (2009; CHECHIA e ANDRADE, 2012) buscou verificar e avaliar os efeitos de uma intervenção grupal com os pais sobre a relação destes com a escola e o desempenho escolar de seus filhos e concluiu que o envolvimento dos pais influenciou consideravelmente na aprendizagem do filho com insucesso escolar.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho teve a intenção de mostrar a riqueza de possibilidades que a Entrevista na Cartografia produz na pesquisa intervenção. Em termos do referencial teórico de Deleuze e Guattari, a partir da diversidade de produções ilustrada com cada uma das nove mães, foi possível encontrar linhas de estratificação percorridas nos processos de produção destas subjetivações. No primeiro grupo, a linha de estratificação que perpassou seus

processos foi do tipo rígida, dura ou molar, na relação das mães com a escola; já no segundo grupo, se pôde perceber o quanto de flexibilidade ou molecularidade, a linha que organiza seus processos apresenta; sendo que no terceiro grupo, esta flexibilidade se mostra ainda mais acentuada, com práticas diferenciadas e inovadoras. Evidentemente, não se pode falar ainda em linha de fuga, pois os processos de produção de subjetividades no contexto das entrevistas estiveram marcados por um enquadre que talvez não as favorecessem tanto quanto seria desejável. As entrevistas cartográficas realizadas nesta pesquisa produziram processos que não se reduziram à coleta de representações sobre a relação família escola, mas puderam apreender algo do processo que perpassa a produção de subjetividades.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. *Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: o que a psicologia escolar tem a dizer?* Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9097>> acesso em fev 2019.

ALMEIDA, L. C., FERRAROTTO, L., MALAVASI, M. M. S. Escola vista de fora: o que dizem as famílias? *Educ. Real.*, 42(2), 649-671. 2017.

ALVES, A. A. C. *Sentidos e significados do educador da infância sobre a família.* Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16031/1/Angelica%20Aparecida%20Curvelo%20Alves.pdf>.

ANDRADA, E.G.C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. Em: *Psicologia Escolar e Educacional*, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.7, n.2, jul-dez. 2003.

ANTUNES, J. *“Famílias desestruturadas” e dificuldades escolares – recortes sobre a (re)produção da exclusão.* Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2015.

BARROS, L. M. R. & BARROS, M. E. B. *O problema da análise em pesquisa cartográfica.* IN: Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco. (Orgs.). (2016). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum.* (Vol. 2). Porto Alegre, RS: Sulina. Cap. 8, pp. 175-202. 2015.

BENTO, A. MENDES, G & PACHECO, D. *Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola.* vol. 1 Atas - Investigação Qualitativa em Educação. 2016

Portugal. Disponível em <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648/637>> acesso em jun 2016.

---

BÉRUBÉ, A., POULIN, F., & FORTIN, D. *La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement*. The family-school relationship from a parents' perspective and the social adaptation of children showing behavioural difficulties. *Revue de Psychoéducation*, 36(1), 1-23. 2007

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. *A Família na Contemporaneidade: significados e possibilidades de um novo perfil da relação família-escola*. De Littera Et Scientia, v. 9, p. 50-69. 2012

COCO, A., & GOOS, M. *Tutor and teacher timescapes: Lessons from a home-school partnership*. *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 73–87. 2007. Disponível em <http://www.springerlink.com/index/T8H877548732686K.pdf> acesso em set 2018

DELEUZE, G. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* - vol.1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34. 1995

FERRAROTTO, L, & MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. *Educação: Teoria e Prática*, 26(52), 232-246. 2016

GIRARDI, FABIOLA F. *A Escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano*. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012

HOHLFELD, T. N., RITZHAUPT, A. D., & BARRON, A. E. Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers and Education*, 55(1), 391-405. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.004. 2010

LEITE, L. F. *A escola pensada e a escola vivida: discursos sobre a relação família-escola*. (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia). 2016. Disponível em [http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1536/1/VERS%C3%83O%20FINAL%20%2015\\_12\\_2016.pdf](http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1536/1/VERS%C3%83O%20FINAL%20%2015_12_2016.pdf) acesso em out 2017.

KELLERHALS, J., & MONTANDON, C. *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne, Suíça: Delachaux & Niestlé. 1991.

LIMA, T. B. H., & CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Psicol. esc. educ.*, 19(3), 493-502. 2015.

MONTANDON, C. Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques – RIAC*, 35, 63-73. 2016.

MONTANDON, C. & PERRENOUD, P. (Eds.). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. (C. G. da Silva Traduções, trad.). Oeiras, Portugal: Celta. 2001.



---

OKEKE, C. I. Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-9. 2014. Disponível em <<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0.84905967581&partnerID=tZOtx3y1>> acesso em julh 2018.

OLIVEIRA, A. L. R. *Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2015. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25938/25938.PDF>> acesso em jan 2017.

OLIVEIRA, L. M. *A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)*. (Dissertação de mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos). 2015 b Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7269/DissLMO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em agosto 2017.

PADOVINI, B. R. S. *Contribuições da família no processo de escolarização na infância: limites e possibilidades*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). 2016. Disponível em <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134374/padovini\\_brs\\_me\\_bauru.pdf;sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134374/padovini_brs_me_bauru.pdf;sequence=3)> acesso em nov 2018.

PASSOS, E., KASTRUP, V., & TEDESCO. (ORGS.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina. 2015

PASSOS, E., KASTRUP, V., & TEDESCO. (ORGS.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. (Vol. 2). Porto Alegre, RS: Sulina. 2016

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. *Práxis Educacional*, 8(12), 11-25. 2012

RIBEIRO, D. F. *Os bastidores da relação família e escola*. (Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo). 2004. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-16072008-230443/publico/Tese.pdf>> acesso em ago 2018.

RIBEIRO; A. *A assimetria na relação entre família e escola pública*. Paidéia (USP. Ribeirão Preto. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>> acesso em julh 2017.

RIBEIRO, D. F. ANDRADE, A. S. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos: um estudo etnográfico em uma escola pública do ensino fundamental. *Revista Psicologia e Comunidade*, v. 2, p. 21-36. 2010



---

SHRIBERG, D., SCHUMACHER, R., MCMAHON, K. C., FLORES, S., MOY, G. E., SWIDZINSKI, J., & TOMPKINS, N. A. Utilizing Participatory Action Research to Foster Effective Family/School Collaboration at an Urban PreK-8 Catholic School. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 15(2), 226-252. 2012.

Disponível em <<http://flagship.luc.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=89039410&site=ehost-live>> acesso em set 2016.

SOUZA, V. L. T, ANDRADA, P. C., PISSOLATTI, L. M., & VENANCIO, M. M. R. 1º semestre). Os sentidos da escola para os pais. *Psic. da Ed.*, 36, 55-66. 2013

SYMEOU, L. From school-family links to social capital: Urban and rural distinctions in teacher and parent network in Cyprus. *Urban Education*, 43(6), 696-722. 2008

---

## **PSICODRAMA: Um olhar Humanizado para a Psicologia Escolar**

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo  
Docente – Uni-FACEF

BUENO, Paula de Andrade Prado  
Discente – Uni-FACEF

### **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo se refere a uma reflexão decorrente da participação em um estágio em psicologia escolar, que foi feito no Uni-FACEF, Centro Universitário Municipal de Franca, durante o ano de 2018 e contou como área de atuação prática, uma escola de periferia da cidade de Franca. As intervenções procuraram incluir os envolvidos no contexto educacional dentro da escola, como alunos, professores e funcionários. Durante este estágio foi realizada também uma revisão bibliográfica para melhor compreensão das relações existentes nas escolas, também foi pesquisada a história da psicologia escolar, bem como sobre as intervenções psicodramáticas na educação. A partir da teoria e das observações feitas, pode-se pensar o que permeia todo o processo de aprendizagem, facilitando-o ou dificultando-o, e tendo como foco não o aluno problema, as dificuldades nesse processo ou a aprendizagem em si, mas colocando no centro da discussão, o indivíduo, que é um ser único, independente da posição ocupada, e que busca um sentido para o faz, e que afeta e é afetado pela realidade escolar. O objetivo do artigo é realizar uma discussão sobre alguns pontos críticos e de que forma o psicodrama pode contribuir com a realidade escolar, tanto teoricamente, quanto com suas intervenções. Observa-se, assim, que o Psicodrama contribui especialmente por meio da sua teoria e pelo método de intervenção grupal, melhorando a convivência na escola, e promovendo meios de expressão das singularidades das pessoas, propiciando a ampliação da espontaneidade e criatividade, que são caminhos terapêuticos para o desenvolvimento pessoal e grupal.

### **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A história da psicologia escolar passou por algumas mudanças que acompanharam os objetivos a serem atingidos, mas também a forma com que se pensava o ser humano. Sob o ponto de vista da psicologia

---

como ciência, seu início foi marcado por se tentar alcançar o previsível através daquilo que poderia ser mensurável. Mas a história vai dando lugar a teorias que pensavam o homem muito além de seu comportamento, levando em conta aspectos inconscientes, e até hoje não há como trabalhar com a previsibilidade dentro do campo do psiquismo, uma vez que o ser humano é tão complexo e único, que a proposta de muitas escolas atuais, giram em torno de desenvolver esse ser, de deixá-lo livre, para que ele possa ser tão criativo, que possa contribuir com a sociedade em que vive, de igual forma com que investe no próprio conhecimento, que sendo particular é parte do todo.

A psicologia escolar também sofreu influências de seu tempo, e embora haja avanços, percebe-se que poucas áreas do conhecimento humano ficaram tão cristalizadas em seus padrões como essa área.

Patto (1990) no texto *Uma Incursão nos Bastidores: o mundo da sala de aula*, faz através de uma pesquisa em sala de aula, a análise do discurso de uma docente, onde retrata um modo de pensar, que reflete a forma com que a educação e as relações em torno do contexto escolar continuam sendo reproduzidas por uma sociedade que insiste em tratar a educação como mercadoria.

Em seu relato, Patto verifica que, as salas ainda são separadas em salas melhores e mais qualificadas, com seus melhores alunos, e outras menos qualificadas composta por aqueles que são considerados os piores alunos, e essa realidade pode ser observada principalmente nas escolas públicas. Os alunos são escolhidos, seguindo um sistema classificatório, onde aqueles que, segundo essa visão capitalista e mercadológica, tem maiores chances de sucesso. A instituição reforça essa mesma lógica, ao tratar os docentes de maneira semelhante, enviando aqueles que tem melhores resultados, às consideradas, melhores salas. Dentro do conceito de melhores e piores salas, são reforçados valores estereotipados, em que existe um jeito certo de ser, e os melhores adjetivos são serem certinhos, limpinhos e caprichosos, e a maior virtude é não terem sido reprovados. A classe social, o tipo de família a qual a criança pertence, entre outras coisas são valorizadas pela docente citada no artigo, e encaradas como sinônimo de maior capacidade.

É interessante destacar a importância que ela atribui ao aspecto físico, socialmente valorizado: das pessoas bonitas (geralmente as loiras) parece esperar somente virtudes, o que transparece numa estrutura recorrente em sua fala: “Olhando parece inteligente, é bonito.” “é bonito, é loirinho, mas vem sujo, sujo, sujo”, “é bonita, mas só que a mãe dela é mãe solteira”. (PATTO, 1990, p. 278)

Em outro relato, a docente considerada como possuidora de melhores resultados, e dentro desse raciocínio, ela fica com a melhor sala, e

---

entre os atributos necessários para que os alunos recebam essa indicação, estão as notas e o comportamento excelentes. Inclusive os cadernos desses alunos refletem também, o significado de ser um bom aluno.

O pensador Foucault (2005), faz uma análise da história das prisões, e de como os corpos são colocados em fôrmas, de modo a reproduzirem sempre, cada vez mais, questionando e criando cada vez menos. Também faz um estudo sobre trabalho de domar o corpo, que foi utilizado pelas instituições dominantes, de forma que o status quo fosse mantido, sob uma ordem severa, porém sutil. Esse autor expõe a diferença entre escravidão, dominação, domesticidade, vassalagem, submissão, ascetismo e renúncia, para demonstrar a evolução das formas de controle, de maneira que elas se tornem tão disfarçadas, que os indivíduos se submetam sem que disso se apercebam.

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles, entretanto, que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. Descrevê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recolocá-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática. Astúcias, não tanto de grande razão que trabalha até durante o sono e dá um sentido ao insignificante, quanto da atenta “malevolência” que de tudo se alimenta. A disciplina é uma anatomia política do detalhe. (FOUCAULT, 2005, p. 120)

A forma como o controle é exercido hoje, teve sua influência história, desde o exército até encontrar utilidade dentro das escolas, num modelo, que embora se adegue a realidade atual, com algumas alterações, mantém a ideia inicial de domínio. Se num determinado momento houve alguma justificativa para esse controle, dentro das escolas a manutenção dessa forma de relações, é extremamente danosa. A fabricação dos chamados corpos dóceis, leva a uma disciplina desejada tanto pelos professores, quanto pelas instituições. Os pais, que também são produtos desse mesmo modelo, estão submetidos à essas expectativas, e acabam por reproduzi-los num movimento de recuo diante das solicitações das instituições. Esse recuo é fruto de também estarem “con(en)formados”, e não enxergarem outra resposta ante as demandas de seus filhos. A produção do fracasso escolar, muito discutida por Patto, é tratada pelos envolvidos, num círculo de culpabilização, em que os integrantes que mais necessitam de proteção e cuidado, acabam responsabilizados. A autora constata que as estratégias de ensino e manejo de salas, são a expressão da realidade que Foucault escreveu, e que constam em

---

seu texto: o controle dos alunos pelo olhar, práticas mecanizadas, rigor excessivo, a repetição e a ameaça. Recriminação, comparação, ataques e humilhações também fazem parte do cotidiano escolar, onde alunos usam o alheamento como defesa, formando redes de contra instituições. Algumas vezes, eles se rebelam numa clara tentativa de resgatarem a sua condição de sujeitos. As docentes, também con(en)formadas, não encontram nem apoio e nem formas criativas para lidarem com a realidade, e por isso, também se defendem mostrando o seu modo de estar na educação de maneira hostil, descompromissada, com uma visão contaminada e sem esperança.

Silva (2005), em sua pesquisa no espaço escolar, busca uma visão do aluno, do docente e dos pais nesse contexto, e propõe a arte como intermediária, a serviço de uma intervenção nova, com possibilidades ainda inexploradas e tem como resultado a abertura para uma troca de experiências, ao mesmo tempo que promove uma reflexão sobre significados. No capítulo em que trata dos contatos realizados com as crianças, é feita uma crítica ao modelo de psicologia antiga, que ainda olha individualmente para a crianças. A conclusão da autora diante do contexto em que atuou, através de seus estagiários, foi a mesma já citada por Patto, e anteriormente constatada por Foucault, em que existe sobre o estudante de classe baixa, frequentador da escola pública um preconceito sobre a sua capacidade, tanto por parte da instituição, quanto por parte dos docentes.

O desejo que as salas estejam repletas de alunos padronizados, obedientes, tem levado os alunos mais curiosos e ativos, a serem medicalizados, como se a movimentação própria dos alunos em idade escolar fosse a exceção e não regra. As famílias que discordam dos encaminhamentos aos psicólogos ou outros profissionais, muitas vezes não encontram coragem para se oporem, pois estão muito submissas a instituição que hierarquicamente, coloca aqueles que estudam e tem classe social mais elevada, numa categoria diferente dos pais de alunos de escolas públicas, como se apenas isso, investisse ou não os pais de terem direito ao pensamento discordante da superioridade dos mais letrados.

O trabalho com as crianças se propunha a desde o princípio, tratar as crianças como pessoas autônomas, e dignas de compreenderem o processo, o objetivo, para que se formasse um ambiente onde elas pudessem ser elas mesmas. Foram feitas avaliações diversas das tradicionais, para que se contextualizasse o aluno, mas também para entendê-lo em outras relações e processos referentes ao universo educacional. As crianças que foram escolhidas se mostraram receptivas a participar do projeto, e a partir de teóricos como Vygotsky, que trata do desenvolvimento proximal possibilitado por um mediador, o trabalho se estruturou, objetivando demonstrar às crianças

---

que elas eram capazes de aprender, e observou-se que entre elas havia o movimento de interlocução de saberes.

A arte como meio para a descoberta dessas potencialidades individuais, construída dentro de um grupo, confirmou a hipótese da autora, em que o universo lúdico, imaginário possibilitam experiências que darão suporte ao seu desenvolvimento psíquico. Nesse universo, conflitos podem ser representados e repensados, para que novas alternativas surjam, onde antes só havia determinismos. O trabalho com os alunos buscou favorecer a independência e autonomia, bem como o rompimento com padrões estéticos, exigindo que a equipe de psicólogos também encontrasse a própria criatividade. Com o passar do tempo, as crianças aumentavam os vínculos, e ficavam mais à vontade para conversarem e encontrarem no grupo, um espaço de viver o novo, e não apenas para reproduzir conteúdos ou reagir indiscriminadamente. Num dos casos contados pela autora, fica claro como uma simples máscara de papel pode dar ao aluno a oportunidade de sair de um papel que lhe é imposto. Qualquer coisa, no caso a arte, lhe possibilita sair de sua dor e ocupar um outro lugar mais leve e que reflita o que tem de melhor. A própria violência encontrada de forma tão comum nas escolas, é, muitas vezes, uma forma saudável, que o aluno encontra de sobreviver a violência que ele não inicia, mas com a qual convive e se torna um retrato.

Outra observação importante foi que, uma vez oferecida à criança um ambiente mais respeitoso e propício ao desenvolvimento e a criatividade, esses alunos puderam demonstrar uma face ainda não revelada. A possibilidade de ocupar outros papéis se revelam importantes, mas não se deve desconsiderar a urgência que há em se investir na autoestima desses alunos. Muitas vezes basta que se dê atenção genuína a eles, para que algo se transforme, e eles descubram outras referências de si mesmas e do mundo. A arte também cumpre esse papel, de trazer não só o novo, mas o estranho, o diferente, o inusitado, que passam a fazer parte de um mundo normal e natural, onde não há um modo único de ser.

As vezes o feio pode significar apenas algo que é diferente no cotidiano escolar, nomeado de maneira maniqueísta pelas crianças e docentes. Se os alunos têm um repertório de imagens bastante reduzidos, são grandes as possibilidades de julgarem feios os trabalhos.... A arte tem um importante papel na valorização da diferença e no incentivo a manifestações individuais dos alunos. E infelizmente, de maneira geral, a divergência não é incentivada pela escola, talvez por estar erroneamente relacionada à indisciplina e a agressividade. (SILVA, 2005, p. 118)

Esse autor reflete que, a colaboração dos docentes no desenvolvimento do trabalho com os alunos foi de muita importância, embora reconheça que a visão desses profissionais muitas vezes seja frustrada, talvez



---

pela expectativa em torno dos resultados de um trabalho psicoterapêutica. Enquanto os docentes esperam grandes mudanças no comportamento dos alunos, o psicólogo escolar reconhece que pequenos avanços nas relações terão um alcance não mensurável, mas significativos em termos de relacionamentos. O trabalho desenvolvido com as crianças, através da arte, teve resultados positivos na análise dos pesquisadores, que reconhecem que, embora a escola seja um ambiente em que há exigências em termos de disciplina para a aprendizagem, há possibilidade de que se tornem lugares muito mais agradáveis, onde as crianças gostassem de estar, por poderem participar mais, colaborando e ampliando, não somente conhecimentos específicos, mas também seus recursos internos.

Já a arte proposta no trabalho de Silva, com os docentes da escola, objetivou pensar-se sobre a própria profissão, a mediação que fazem como professores, e a ajudá-los a desenvolver um outro olhar sobre seus alunos. Esses docentes, trouxeram pelos diálogos os desafios enfrentados, alguns preconceitos arraigados. Nesse texto, como no de Patto, pode-se encontrar a constatação da postura antagônica que existe por parte do docente, que tem o mesmo nível socioeconômico do aluno, entretanto, mesmo participando de uma realidade similar, usam a associação feita entre limpeza, beleza e qualidade morais. Ficou claro que esses profissionais também necessitam de apoio e cuidados. Percebe-se claramente que o cansaço provocado pela carga horária, e pelas salas cheias, os levam a tomar e manter posicionamentos no sentido de controlar, e muitas vezes, essas decisões aumentam ainda mais os conflitos, e pioram as relações, sejam com os alunos, entre eles e com o universo escolar. As profecias autorrealizadoras acabam surgindo, muitas vezes sob a pressão e o desespero.

As produções dos docentes foram então relacionadas com os alunos, e através de música, apresentação de autorretratos de pintores famosos e suas histórias, proporcionando aos professores momentos de reflexões sobre a própria vida, escolar ou não, e seus desafios. Também foram trabalhadas questões ligadas a profissão, oferecendo a possibilidade de começarem e reexperimentarem outros modos de compreensão sobre si mesmos, e nesse recomeço vivencial, tratou-se da importância de acreditar em si e nos alunos um pouco mais...

O trabalho com as professoras teve sucesso a medida em que, a psicologia possibilitou um novo olhar sobre os alunos, e sobre elas mesmas. A arte trouxe para esses encontros o criativo, não só para se descobrirem, mas para se recordarem que há outras formas de despertar a curiosidade e ensinar, que podem ser divertidas e instigantes. O trabalho só foi possível pois havia um vínculo de confiança entre as estagiárias e os professores, o que é necessário sempre que se pensar em pessoas e relacionamentos.

---

Silva (2005) também trabalhou com as mães das crianças, com a arte como veículo de expressão e reflexão. Foi proposto também um ambiente acolhedor, em que as mães se sentissem à vontade para falar. Trabalharam histórias, materiais para manusearem etc. A estagiária relatou perceber grande influência da religião na educação que era dada às crianças, e que as mães tinham tanta necessidade de falarem, que muitas vezes nem conseguiam ouvir outras mães. Um dos assuntos abordados foi que aquele espaço não seria para julgamentos, nem para criar-se normas. As mães foram convidadas a pensarem as próprias vidas enquanto mães, e sua função, sempre tentando romper com o discurso de culpabilização das famílias e das crianças pelo insucesso escolar.

Diante das faltas dos pais, a escola e seus representantes reproduziam expectativas em famílias ideais, que não existem mais. As estruturas estão muito dinâmicas, e a falta de conhecimento da escola dessas famílias mostram o distanciamento da realidade dos alunos. As mães que compareceram trouxeram afirmações como medo de retaliações por parte da escola, algumas mágoas e acusações contra a instituição, e aquelas que decidiram ir, puderam encontrar apoio, escuta e reelaborar suas próprias histórias.

Assim como nos grupos com as crianças e com as professoras, a concepção que acredita nas possibilidades do ser humano foi imprescindível para a fundamentação do trabalho. Ressalto isso porque algumas mães chegavam a ser mais marginalizadas pela escola do que os próprios filhos, pois a instituição, ao acusá-las de serem responsáveis por todos os problemas das crianças, para estas ainda conservava um olhar mais compassivo. (SILVA, 2005, p. 149)

Após a realização do trabalho com alunos, pais e professores, Silva, mostra a viabilidade de se usar a arte, em suas variadas formas, para auxiliar os envolvidos no universo escolar, oferecendo uma vida mais criativa e atraente para os envolvidos.

Uma vez concluída essa investigação, pode-se pensar-se o jogo no psicodrama e a arte a serviço da psicologia, em ambientes diversos, e não apenas escolares.

O psicodrama facilita a expressão de conteúdos desconhecidos pelo participante. E sendo feito num grupo, pode alcançar, dentro de uma brincadeira, a fantasia, que é uma face da realidade.

A vantagem dos jogos dramáticos para crianças, é que ele oferece recursos técnicos, principalmente para os iniciantes, além de contar com o diretor e o ego-auxiliar, que dão suporte ao grupo.

---

Entendo que a luta travada na situação do jogo dramático traduz a busca do desenvolvimento do potencial humano frente às dificuldades ou mesmo aos impedimentos encontrados. É a luta pela transformação, diante das ameaças do desconhecido e das contradições inerentes à própria vida. (MAZZOTA, 1995, p. 17)

Busca-se então explorar os papéis nos jogos, favorecendo o aprofundamento na intersubjetividade do grupo, podendo-se por exemplo explorar papéis opostos ao representado, e oferecendo-se a cocriação dramática, onde a criança, possa participar livremente, dando voz a conteúdos desconhecidos.

O jogo abre possibilidades entre outras de se explorar antagonismos, expressão de sentimentos bloqueados, o fortalecimento e a transformação dos participantes.

Os jogos dramáticos com adolescentes, precisam levar em conta a necessidades desses integrantes, que se encontram numa fase da vida onde a proposta pode ser invasiva, levando à resistência. Por isso, o cuidado e a sensibilidade para implementar uma proposta é sempre necessário. A criação de um clima lúdico irá favorecer o grupo, assim como o movimento exigido nessa fase. O jogo deverá ser uma atividade voluntária, como se propiciasse um intervalo em sua rotina diária.

Sendo assim, poderão ocorrer insights por parte dos jogadores, desde que as técnicas de aquecimento sejam bem conduzidas, e propiciem a espontaneidade e a criatividade.

As etapas dos jogos são o aquecimento, que prepara o participante para o jogo propriamente dito; o jogo que se propõe a atender a necessidade de simbolização de conflito grupal. Segundo Castanho (1995), pode-se dividir o jogo em 3 momentos: o eu comigo, o eu com o outro e o eu com todos. Embora essa seja uma conceituação didática da autora, nem todos os jogos terão todos esses momentos, dependerá da dinâmica e da necessidade do grupo. A última etapa é o compartilhar, que é o momento de se desvelar o conflito, que foi estimulado no jogo. Deve-se cuidar para não haver críticas ou conselhos, e sim para que cada um possa contar sobre a vivência própria no grupo e falar de seus sentimentos e experiências, sendo reconhecido, acolhido e respeitado .

Os temas típicos para trabalho com adolescentes são os jogos com corpo, sobre imagem corporal, sexualidade, projeto de vida futura; há jogos que trabalham a sociometria e aqueles para temas angustiantes como violência, drogas, abandono entre outros.

O trabalho como psicólogo, dentro do psicodrama, é conduzir a transformação do ser, através do autocuidado, sem desconsiderar a importância do grupo, tão importante em todas as fases da vida humana. A

busca pela plenitude passa pela espontaneidade em se descobrir e se revelar, tendo o outro como facilitador dessa descoberta ao mesmo tempo, em que serve de referencial e suporte para que os outros integrantes do grupo também se descubram.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de todas as transformações ocorridas no mundo nas últimas décadas, o espaço escolar ainda é um ambiente que necessita de muitas transformações, principalmente na forma como as relações se dão, tanto no universo micro, que são os indivíduos mais próximos dentro da escola, como no macro universo, que se refere as políticas sociais e as sociedades de forma mais abrangente.

A escola necessita urgentemente de práticas que a tornem um lugar mais humano, e assim favoreçam a aprendizagem, a socialização, e a formação de pessoas que possuam bases mais sólidas, baseadas em noções de ética, cidadania e fraternidade. E o psicodrama, ao propor um olhar de (re)conhecimento para essas individualidades, propõe através da arte, que a criatividade e a espontaneidade sejam resgatadas, como um fator que favorece o desenvolvimento psíquico, que acaba se refletindo externamente, atingindo resultados imprevisíveis; contribuiu com a mudança nos ambientes de educação alcançando mesmo as propostas pedagógicas.

A partir dessa redescoberta de um campo infinito de possibilidades, não apenas dos alunos, mas dos profissionais e da família, que podem funcionar como redes de apoios e incentivos de uns para com os outros, tornando a escola um lugar em que é possível ser acolhido e acolher, se desenvolver e participar do desenvolvimento de outros, numa proposta inovadora que já transformou vários campos do conhecimento, e agora deve transformar atingindo também os ambientes educacionais.

Valorizar e respeitar o ser, para que ele possa “vir a ser” a melhor versão de si mesmo é responsabilidade de todos e de cada um. Essa é a base para uma sociedade mais justa e mais humana.

#### **REFERÊNCIAS**

CASTANHO, G. P. Jogos dramáticos com adolescentes. In: **O jogo no psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1995

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005

MAZZOTTA, M. C. E. Jogo dramático com crianças: a luta pela transformação. In: **O jogo no psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1995

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990

SILVA, S. M. C. **Psicologia escolar e arte – uma proposta para a formação e atuação profissional**. Campinas: Átomo/Alínea, 2005

---

## **PSICOPEDAGOGIA E LUDICIDADE COMO FERRAMENTAS NO DESENVOLVIMENTO DE APTIDÕES COGNITIVAS EM PACIENTES IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS**

ALMEIDA, JUNIOR, Silvio de  
Discente - UNIFRAN  
[silvioalmeidajr@yahoo.com.br](mailto:silvioalmeidajr@yahoo.com.br)

MIRANDA, Vinícius Machado  
Discente - UEMG  
[viniciusmachadomiranda@gmail.com](mailto:viniciusmachadomiranda@gmail.com)

FURTADO, Ricardo Andrade  
Docente - UNIFRAN  
[ricardo.furtado@unifran.edu.br](mailto:ricardo.furtado@unifran.edu.br)

### **1 INTRODUÇÃO**

Com o avanço tecnológico e a aplicação frente a área da saúde, é possível proporcionar uma melhor qualidade de vida aos pacientes acometidos por doenças crônicas e ainda, melhoras clínicas em quadros de patologias infecciosas, fazendo com que estes, aumentem a longevidade (MENDES et al., 2005). Com aumento da longevidade dos idosos, e diminuição da taxa de mortalidade, automaticamente relacionado com a melhoria na qualidade de vida, os idosos passaram a viver mais e melhor, fazendo com que aumentassem a massa populacional e realizassem a inversão da pirâmide etária, em que normalmente é constituída na base por adultos, o centro com adolescentes e jovens e o topo representado por idosos (BURLÁ et al., 2013).

Para países desenvolvidos, com perfil econômico estável e políticas efetivas de saúde e bem-estar para a terceira idade, as pessoas são consideradas idosas ao completarem 65 anos de idade. Em países em desenvolvimento, no qual as políticas públicas são menores, ou não atendem necessariamente a necessidade do idoso, como o Brasil, a idade pela legislação é de 60 anos (MENDES et al., 2005).

No Brasil, a perspectiva de projeção demográfica indicada pela Organização Mundial da Saúde é que até 2020, o país apresente um número significativo de 29,8 milhões de idosos acima de 60 anos, e quando falamos da segunda terceira idade, ou segunda velhice, o esperado é de 1,7 milhões para idosos acima de 80 anos. Tais dados quando comparados a década passada, demonstram um aumento significativo (CAMARANO e KANSO, 2010).



---

Mesmo com todos os avanços tecnológicos ocorrentes na sociedade atual, alguns processos ainda continuam acontecendo por serem fisiológicos, tais como diminuição de funções cardíacas, renais, desidratação natural da pele dando aspectos enrugados, perda parcial ou total de mobilidade, deixando o idoso mais dependente (VERAS et al., 1987).

As alterações fisiológicas ocorridas com a pessoa idosa podem trazer complicações quanto a convivência em seios familiares, principalmente quando o mesmo vive com filhos ou parentes próximos, tendo a necessidade de alterar a rotina da casa devido a permanência. Quando o idoso mora sozinho, o que torna a situação mais crítica, pois se algo ocorrer o socorro não será imediato trazendo grandes complicações e até o óbito. Frente a essa problemática, foram criadas “casas lares”, “asilos”, “residências pra idosos”, “ancionatos” ou instituições de longa permanência para idosos (ILPI), sendo o último a terminologia indicada a ser falado (CHAIMOWICZ e GRECO, 1999).

O idoso pode ser encaminhado a uma ILPI em caso de necessidade de reabilitação intensiva, visto que as instituições são preparadas com equipe multiprofissional (médicos, nutricionistas, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, farmacêuticos, etc) para tratamento digno e humanizado. Outra problemática que leva a internação nas instituições é a ausência de cuidadores domiciliares, seja por questão de adaptação ou ausência de colaboradores capacitados no mercado. Fatores como algumas doenças, principalmente neurodegenerativas demandam muito trabalho para a família e mesmo ao cuidador, o que leva a internação nas ILPI's para acompanhamento e tratamento assistido. Porém, um dos fatores principais e mais preocupantes é a internação de idosos devido à falta de paciência e tempo por parte da família para cuidar do idoso, que muitas vezes, não apresentam quatro patológicos complexos ou ainda, perda do nível de independência. Este último, é relatado em diversos lugares do mundo, visto que é algo semelhante a um abandono, entretanto não é julgado assim no Brasil, pois é provido de todo atendimento necessário prescrito em legislação (CAMARANO e KANSO, 2010; MENDES et al., 2005; CHAIMOWICZ e GRECO, 1999).

Uma forma de reverter essa situação é a recolocação do idoso como pessoa responsável por atividades, dando autonomia e trabalhando com protagonismo na terceira idade para que o mesmo se sinta útil. A apresentação de atividades que consistem em estimular o pensar, do fazer, do dar, do trocar, do reformular e principalmente, o aprender e reaprender são aspectos importantes que devem ser trabalhados, através de metodologias ativas como jogos e brincadeiras, trabalhando de forma lúdica e divertida (CAMARANO e KANSO, 2010; MENDES et al., 2005).

Frente ao que é encontrado na literatura científica, o presente trabalho tem por objetivo avaliar através de intervenções lúdicas orientadas pelas diretrizes da psicopedagogia o desenvolvimento de aptidões cognitivas e reforço de memória de curto e longo prazo com pacientes idosos institucionalizados, através da utilização de jogos desenvolvidos por alunos do curso profissionalizante de Cuidador de Idosos de uma cidade do interior paulista.

## **2. MATERIAL E MÉTODOS**

### **2.1 Delineamento experimental**

Para construção deste trabalho, foram realizadas oficinas pedagógicas com alunos do curso de cuidador de idosos de uma escola profissionalizante de um município do interior paulista. Frente as necessidades abordadas pelos alunos quanto ao desenvolvimento cognitivo dos idosos, foi proposto a criação de jogos com intuito de melhorar a qualidade de vida do idoso, auxiliar na promoção da saúde e desenvolvimento cognitivo através da ativação de memória de curto e longo prazo.

### **2.2. Confeção e seleção dos jogos**

Os jogos foram confeccionados pelos alunos em material de baixo custo e que não oferecesse risco para paciente idoso, visto que como critério de inclusão, o mesmo deveria ser colorido, apresentar facilidade para idade e idealizado para que levasse o idoso a pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Na confeção dos jogos, foram obtidos: 1- jogo de palavras: letras confeccionadas em E.V.A., em tamanho suficiente para facilitar a manipulação, para formação de palavras, sendo o material acompanhado de instruções (lista com palavras) para o cuidador de idosos direcionar a atividade; 2- jogo da memória realizado em papel cartão com imagens de frutas e insetos, sendo as cartas distribuídas com face da figura para baixo, cabendo ao idoso juntar os pares, ou seja, o idoso com maior número de cartas, ganhava; 3- semelhante ao jogo anterior foi confeccionado um jogo da memória com cartas retangulares pintadas a mão com cores sólidas em formato; 4- dominó confeccionado em E.V.A. com cores para desenvolvimento cognitivo do idoso.

### **2.3 Aplicação dos jogos**

---

Os jogos foram apresentados como atividade recreativa para pacientes idosos residentes em Instituição de longa permanência na cidade de Franca. Como escolha, foi selecionado uma instituição com parceria previamente firmada com a instituição de ensino, para estágios não obrigatórios do curso de cuidador de idosos.

### **3. RESULTADO E DISCUSSÃO**

A atividade desenvolvida dentro de sala de aula com os discentes do cuidador de idosos de uma escola profissionalizante foi avaliado pelo docente como positivo, levando ao desenvolvimento profissional e pessoal, melhora no desempenho cognitivo, pois os alunos precisaram pensar para elaborar os jogos e como direcionar isso com desenvolvimento cognitivo do paciente idoso e como trabalhar a memória do mesmo com eventos antigos. Como feedback dos alunos, os mesmos compreenderam que a tendência de criação de atividades de custo baixo, que traga efetividade e melhora no bem-estar do paciente é benéfico, sendo capaz de ocorrer promoção da saúde através de coisas simples.

O jogo das palavras, confeccionado em E.V.A. com letras impressas em papel sulfite (figura 1), traz ao cuidador inúmeras possibilidades. As distribuições das letras são uniformes fazendo com que o cuidador direcione o idoso a construir palavras e a partir desta construção pode realizar questionamentos sobre a palavra formada. Como exemplo, a imagem traz a palavra maracujá, podendo o cuidador relacionar a palavra a um gosto alimentar tal como suco ou doces, um momento recente, como quando foi a última vez que o idoso fez a ingestão do alimento, ou ainda, algo que mexa na memória do mesmo, perguntando se comia maracujá quando criança ou se tem alguma história interessante envolvendo o fruto.

Figura 1: Jogo de palavras construído em E.V.A. para realização de estimulação cognitiva e de memória de pacientes idosos institucionalizados.



O jogo da memória já é algo comum e bem antigo trabalhado com crianças em período de alfabetização e para desenvolvimento cognitivo. No curso, os discentes realizam a construção de jogos da memória no qual representa frutas e insetos (figura 2) e cores (figura 3). Neste jogo é possível trabalhar com as imagens juntas ou separadas dependendo do nível de raciocínio do paciente. As mesmas características do jogo de palavras demonstrados na figura 1 são aplicáveis no jogo da memória, visto que a intenção é estimular o pensamento e desenvolvimento cognitivo destes pacientes.

Assim como o exemplo utilizado no jogo das palavras, o jogo da memória auxilia no desenvolvimento de aptidões cognitivas destes pacientes reforçando não somente a memória, mas também o raciocínio lógico e o trabalho motor, visto que o idoso necessita realizar pequenos esforços para virar as peças.

Figura 2: Construção de jogo da memória utilizando papel cartão com figuras de frutas e insetos para estimular o desenvolvimento cognitivo e de memória de pacientes idosos institucionalizados.

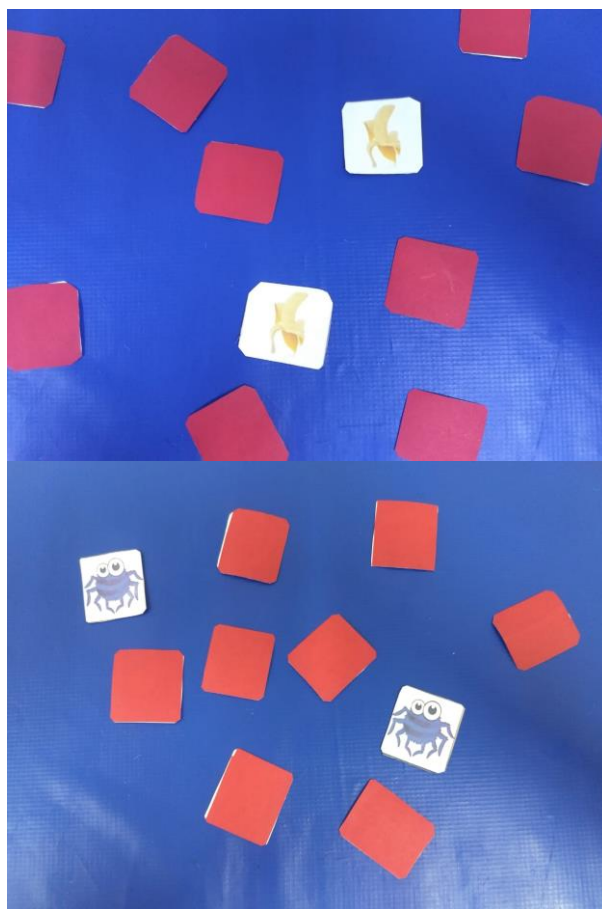


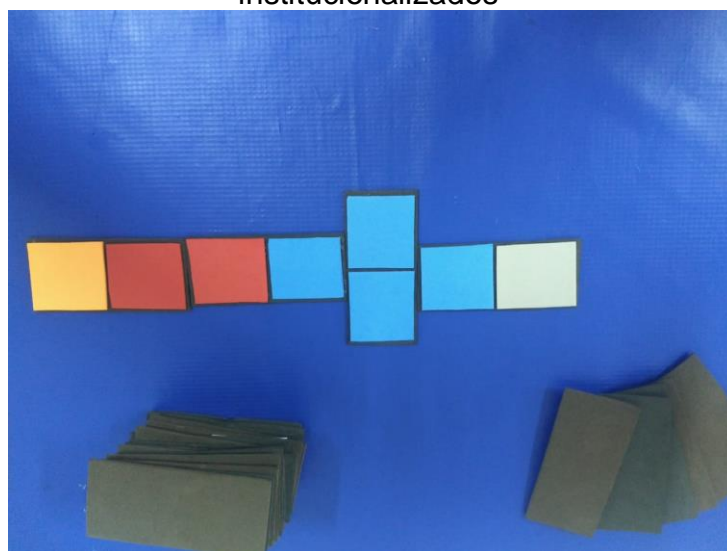
Figura 3: Construção de jogo da memória utilizando papel cartão e cores pintadas a mão para estimular o desenvolvimento cognitivo e de memória de pacientes idosos institucionalizados.





Outro jogo desenvolvido é o jogo de dominó, atividade frequentemente desenvolvida em nosso país, geralmente utilizado em praças por idosos que ao final da tarde se reúnem para uma “partidinha”. No jogo desenvolvido pelos discentes, o mesmo não apresenta números, visto que o paciente pode não ser “letrado”, então para solucionar isso, alteraram o formato para um dominó de cores (figura 4). O mesmo possibilita o desenvolvimento psicomotor, visto que o idoso precisa de organização, estratégia e memória para realização deste jogo. Além disso, a locomoção motora de membros também é trabalhada.

Figura 4: Construção de dominó de cores para desenvolvimento psicomotor, melhoramento de aptidões cognitivas e memória de pacientes idosos institucionalizados



Na aplicação, os cuidadores, os realizaram após o período de café da manhã e explicaram as regras dos jogos e trabalhavam sempre o desenvolvimento de aptidões cognitivas, desenvolvimento psicomotor, fazendo com que o idoso movimentasse as peças na hora de virar as cartas, além do reforço de memória por estimular o idoso na contagem de histórias do passado vividos por ele, ou situações que fossem agradáveis e que os mesmos desejassem compartilhar a partir do jogo escolhido.

Nos dias seguintes após a aplicação dos jogos, os colaboradores da ILPI disseram que houve melhora no humor dos pacientes internados, maior colaboração para atividades diárias como auxílio no transporte de cama-



---

cadeira, ingestão de medicamentos e higiene pessoal (banho, escovar os dentes, pentear cabelos e etc).

Como a transição do idoso de suas moradias, ou ainda, do seio familiar para uma ILPI pode ser traumático ao mesmo, levando a quadros de alterações psicológicas como tristezas, prostração constante, aparência apática e se não identificado, até o desenvolvimento de quadros mais complexos como depressão, se torna viável o desenvolvimento de técnicas que minimizem essa condição, pois tais sintomas são associados a crises no idoso, que podem ser causadas muitas vezes por fatores externos como a retirada dos mesmos do mercado de trabalho, ou ainda fatores internos como a superproteção da família ou até mesmo do próprio cuidador. Sentimentos originados pela senilidade podem levar a quadros tais como insatisfação pessoal, baixo autoestima, sentimento de abandono, exclusão social, entre outros, levando ao afastamento da vida social, devido o sentimento de inutilidade (MENDES et al., 2005).

Uma forma de trabalhar com essa problemática é através de ferramentas lúdicas e de metodologias ativas que são conjugadas na intenção de melhorar a qualidade de vida do idoso e promover saúde de forma simples e singular, visto que cada indivíduo reage de uma forma diferente. Com o avançar da idade, o idoso tende a perder a capacidade cognitiva e a utilização de jogos e brincadeiras, desde que bem direcionadas, podem melhorar alguns aspectos tais como recuperação de informações ocorridas no passado próximo ou ainda do passado distante. Estimulam a melhora da deficiência cognitiva e estimula o pensar, melhora o raciocínio lógico e psicomotor. Além disso, o índice de dependência do cuidador ou da família melhora, acentuando a autoestima e qualidade de vida do indivíduo assistido (PAULA et al., 2019).

O lúdico pode ser definido como canal de experimentação, onde você pode exercer uma problemática e a partir de então procurar por estratégias para solucionar casos abordados. O mesmo pode ser desenvolvido a partir de novas tecnologias ou ainda, a utilização de velhas tecnologias, sendo imprescindível que o mesmo seja aplicado de forma correta para evitar desinteresse aos participantes, principalmente quando se trata de idosos. A criação de problematização a partir de jogos foi selecionada por ser algo já evidente no mundo, em que, através de jogos que estimulam o pensar, abrem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cognitivo (MELO e MORAES, 2016).

A ludicidade geralmente é referida ao ato de brincar, muitas vezes implicada diretamente a crianças. Entretanto, o desenvolvimento lúdico vai muito além disso, podendo ser aplicado em diversas idades, assim com finalidades diferentes, sendo algo cultural, histórico, social, visto que o

aprendizado a partir do brincar é algo instintivo, no qual, traz sentimentos positivos para os participantes (SOUZA, 2019).

O brincar, ou desenvolvimento lúdico é visto muitas vezes como algo inútil, sendo caracterizado pela sociedade de forma geral como perda de tempo, devido ser algo característico de crianças, contrapondo a cultura de que o adulto deve se prender a assuntos mais importantes (FERREIRA et al. 2004). Outros, acreditam que o lúdico auxilia o aprendizado de jovens, adultos e idosos através de metodologias ativas, melhoram a interação social dos indivíduos, auxiliando na construção biopsicossocial do mesmo e trazendo satisfação ao indivíduo que o pratica, visto que remete a infância, momento que traz “boas lembranças” ou quadros efetivos esquecidos com a correria do dia-a-dia (HUIZINGA, 2014).

O desenvolvimento cognitivo do idoso tende a entrar em declínio devido à idade, processo fisiológico, já esperado. Com a aplicação do lúdico, o brincar e brincadeiras, eles se divertem, passam por momentos de distração, visto que muitas ILPI's não ofertam atividades que preencham todo o tempo. Sendo assim, acabam por aprender, desde que o psicopedagogo direcione a atividade para a construção do desenvolvimento social, raciocínio, pensamento crítico e autoestima, pois o mesmo se sente parte de algo, sendo útil (CARDOSO et al., 2019).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Frente a atividade elaborada e direcionada a pacientes idosos institucionalizados é possível afirmar que o desenvolvimento lúdico traz benefícios para os mesmos, seja pela melhora do humor, ou ainda, pelo desenvolvimento cognitivo que ocorre durante os jogos implantados. O lúdico quando aplicado de forma correta e conjugado com a psicopedagogia auxilia na minimização do declínio da capacidade cognitiva, melhorando condições de bem-estar do processo de envelhecimento.

#### **5. AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradecimento a equipe pedagógica da Euro Anglo Cursos Profissionalizantes e a Universidade de Franca, Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal.

---

**REFERÊNCIA**

- BURLÁ C., CAMARANO A.A., KANSO S, et al. (2013). Panorama prospectivo das demências no Brasil: um enfoque demográfico. *Ciênc. Saúde Coletiva*. 18, 2949–2956.
- CAMARANO AA, e KANSO S. (2010). As instituições de longa permanência para idosos no Brasil. *Rev. Bras. Estud. Popul.* 27, 232–235.
- CARDOSO L., MOLLICA AMV, SALES AM., et al. (2019). O lúdico e a aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Rev. Científica FAGOC – Multidiscip.* 3,33-41
- CHAIMOWICZ F., e GRECO DB. (1999). Dinâmica da institucionalização de idosos em Belo Horizonte, Brasil. *Rev. Saúde Pública.* 33, 454–460.
- FERREIRA AF, VASCONCELOS AF; GOMES CVB et. al. (2007). O lúdico nos adultos: um estudo exploratório nos frequentadores do CEPE - Natal/RN. *HOLOS*, [S.l.], 2, 1-7.
- HUIZINGA J. (2014). Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 8<sup>o</sup> edição. ed. São Paulo: **Perspectiva S.A.** p. 248
- MELO MFAQ e MORAES MO. (2016). Ludicidade, Tecnologias e Teoria Ator-Rede: agregando contribuições. *Rev. Pensam. E Investig. Soc.* 16, 189–205.
- MENDES MRSSB, GUSMÃO JLF, FARO ACM, et al. (2005). A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração. *Acta Paul. Enferm.* 18, 422–426.
- PAULA GLM, MELO LF, SANTOS MH, et al. (2019). Efeitos Sensoriais em Jogos Cognitivos para Idosos: Jogo do Stroop. An. **Simpósio Bras. Comput. Apl. À Saúde SBCAS.** 187–198.
- SOUZA NR. (2019). Ludicidade do adulto: como recursos lúdicos podem ser utilizados para o auxílio nos processos de enfrentamento em casos de transtorno de ansiedade e depressão. *Psicologia pt.* 1-4.
- VERAS RP, RAMOS LR, e KALACHE, A. (1987). Crescimento da população idosa no Brasil: transformações e consequências na sociedade. *Rev. Saúde Pública.* 21, 225–233.

---

## ÍNDICE

### A

ALMEIDA JUNIOR, Silvio de, 58  
ALMEIDA, Gabriela Maia de, 181  
ALMEIDA, JUNIOR, Silvio de, 217  
ANDRADE, Antônio dos Santos, 34,  
190  
AROS, Ana Carla Silvas Pompêo  
de Camargo, 84

### B

BARBOSA, Natasha Pereira, 34,  
84, 98, 181, 190  
BOLZANI, Berenice, 24  
BUENO, Paula de Andrade Prado,  
207  
BULGO, Danilo Cândido, 58

### C

CAETANO, Liandra Aparecida  
Orlando, 24

### F

FEREIRA, Gabriela Silva, 168  
FERREIRA, Gabriela Silva, 113  
FERREIRA, Laís Pimenta, 9, 190  
FURTADO, Ricardo Andrade, 217

### G

GALERANI, Thiago da Silva, 49

GERA, Raissa Porto, 157, 166  
GREGORUTTI, Gabriel Souza, 73

### M

MARQUES, Marina Resende  
Girardi, 98  
MIRANDA, Vinícius Machado, 217  
MORETI, Rebeca Silva, 157, 159

### O

OLIVEIRA, Janete Carla de, 121  
OLIVEIRA, Leticia Natália de, 58  
OLIVEIRA, Paulo de Tarso, 141

### P

PARZEWSKI, Célia Fontes, 9  
PIRES, Daniel Facciolo, 121

### R

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo,  
98, 157, 181, 207  
RIBEIRO, Lucas, 73

### T

TRISTÃO, Laura Aparecida, 24

### V

VALENTE, Michelle Antequera, 141

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688

unifacef.com.br |     

---

16 3706.8700  
franca.unesp.br

unesp 

**Uni-FACEF**  
Centro Universitário Municipal de Franca