

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  
Vânia de Fátima Martino  
Genaro Alvarenga Fonseca  
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano  
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

# As Interfaces Entre a Educação e a Saúde

Coleção Educação e Educandos

# 13

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



## **AS INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE**

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  
Vânia de Fátima Martino  
Genaro Alvarenga Fonseca  
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano  
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

## **AS INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE**

**ISBN 978-65-88771-25-9**

**FRANCA  
Uni-FACEF/UNESP  
2022**

### **Comissão Científica**

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)

Antônio César Peron (Uni-FACEF)

Fábio Senne (USP/Unesco)

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)

Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)

João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)

Maria Madalena Gracioli (FFCL)

Rodrigo Humberto Flauzino (USP)

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)

Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)

Sofia Marques (Universidade do Porto)

Talita Bordignon (UFG)

Vânia de Fátima Martino (UNESP)

### **Conselho Editorial**

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)

Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2022 dos autores  
Direitos de publicação Uni-FACEF  
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v.13.

O51d	Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.) As interfaces entre a educação e a saúde. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca; Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano; Silvia Regina Viel (Orgs.). – Franca: Uni- FACEF; Unesp/Franca; 2021. (Coleção: Educação e educandos, v.13). 144p.; il.  ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3 ISBN Volume: 978-65-88771-25-9 DOI  1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional. 3. Saúde . I.T.
------	--

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca  
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

## PREFÁCIO

Este Volume, intitulado *As interfaces entre a Educação e Saúde*, é produto de artigos e ensaios apresentados durante o *Simpósio de Educação e Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação*, em 2021, realizado bianualmente pelo Centro Municipal Universitário Municipal de Franca (UNIFACEF), em parceria com a UNESP (Franca). Dentre a coleção, destacamos as produções, elaboradas por diferentes pesquisadores na área da Educação e da Saúde, voltadas para as áreas que podem ser representadas pelas interfaces dessas duas ciências.

As abordagens multidisciplinares ou interprofissionais (tema mais recente na literatura) integram estudos que contêm informação, educação, comunicação e saúde! Torna-se necessário destacar o grande potencial que possuem e a contribuição para a melhoria dos serviços de saúde e de educação. As análises e experiências apresentadas indicam a potencialidade dos estudos nas respectivas áreas e a importância de suas junções teóricas e práticas.

Os artigos e 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 as áreas da saúde e educação, bem como o entrelace científico entre elas.

A produção apresentada nos brinda com temas tais como: linguagem não verbal e o método canguru; os agentes comunitários de saúde e o processo saúde-doença; a relação família escola e violência; a medicalização escolar, a saúde mental em contexto universitário; projetos sociais com foco na educação; autismo, direitos humanos e educação.

Há muito se considera a necessidade de se atender a demandas no âmbito educacional e da saúde, considerado o momento histórico e social dos contextos estudados. Assim, é salutar que se considere as produções científicas que transitam em modelos de investigação e ações que primam pelos contextos sociais estudados, considerando a complexidade dos diferentes cenários e a intersubjetividade envolvida entre os diversos atores sociais contemplados nos referidos estudos.

O Simpósio e o Encontro citados aqui, têm como objetivo principal dentre outros fomentar a prática da pesquisa científica, ampliar os horizontes de investigação, na maioria das vezes, obtendo dados que nos remetem a reflexões políticas, educacionais e sociais nas diversas áreas estudadas, além de considerar as mudanças paradigmáticas da ciência, do conhecimento tradicional ao contemporâneo.

Assim, os leitores com certeza vão apreciar as respectivas produções apresentadas e considerarem a perspectiva de uma reflexão crítica sobre as interfaces apresentadas, bem como potencializar e problematizar os estudos já desenvolvidos sobre os temas aqui relatados, enriquecendo suas práticas e estudos futuros.

Profa Dra Maria de Fátima Aveiro Colares  
Coordenadora do Curso de Psicologia

UNI-FACEF



## SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NÃO VERBAL DO MÉTODO CANGURU PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECÉM-NASCIDOS PREMATUROS: Revisão Integrativa de Literatura .....	7
AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE COMO PROMOTORES DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA: normatizadora ou transformadora.....	18
DO CABO DE GUERRA A UMA ALIANÇA POSSÍVEL: uma pesquisa intervenção sobre a relação família-escola em contexto de violência .....	31
O ROTEIRO DA MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR: protagonismo farmacêutico e figuração de professores e alunos.....	54
PRODUÇÃO DE SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: pesquisa-intervenção com estudantes .....	70
PROJETOS SOCIAIS COM FOCO EM EDUCAÇÃO COMO ALTERNATIVA DE MUDANÇA SOCIAL: Projeto Franca Digital na cidade de Franca/SP e iniciativas convergentes.....	88
UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE ATENÇÃO COMPARTILHADA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO .....	108
UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO: a realidade de jovens brasileiros em vulnerabilidade social.....	121
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO .....	130
ÍNDICE .....	141

## **A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NÃO VERBAL DO MÉTODO CANGURU PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECÉM-NASCIDOS PREMATUROS: Revisão Integrativa de Literatura**

Lorrayne Jasmim Ferreira  
E-mail: Jasmim\_loh@hotmail.com  
Universidade de Franca/UNIFRAN  
Mestranda em Promoção de Saúde. Fisioterapeuta.

Lorena Rodrigues Pereira  
E-mail: lorena.7rp@hotmail.com  
Universidade de Franca/UNIFRAN  
Mestranda em Promoção de Saúde. Fisioterapeuta.

Marilurdes Cruz Borges  
E-mail: marilurdescruz@gmail.com  
Universidade de Franca/UNIFRAN  
Doutora em Linguística. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Promoção da Saúde.

### **1. INTRODUÇÃO**

Diante do cenário mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) firmou, em 2020, com 189 países, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a ser conquistado até o ano de 2030. Com 169 metas, os 17 objetivos atendem a todas as áreas necessárias ao desenvolvimento sustentável. O ODS 3 versa sobre “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades” e uma das metas desta ODS é a redução da mortalidade infantil já que é algo a ser discutido internacionalmente se tratando de prioridade na saúde populacional (PEREIRA et al., 2021).

Em âmbito nacional, políticas públicas, com ações do Ministério da Saúde, já caminhavam em prol da redução da mortalidade infantil. Em 2011, criou-se a Rede Cegonha, política essa que contempla todos os períodos natais, desde o planejamento adequado até o momento do puerpério, inclusive os direitos das crianças no seu nascimento juntamente com o seu desenvolvimento saudável (PEREIRA et al., 2021).

São consideradas crianças prematuras aquelas em que o nascimento ocorreu com a chamada idade gestacional – dias contados a partir do último dia da última menstruação da mãe e posteriormente confirmado com a ultrassonografia,



observando o tamanho e desenvolvimento do feto – menor que 37 semanas e com o peso inferior a 2.500 gramas (SILVA et al., 2021).

A prematuridade pode ocorrer tanto por motivos intrínsecos como má formação do sistema reprodutor da gestante, gestação múltipla, abortos de repetição, hipertensão arterial, sofrimento fetal; ou por motivos extrínsecos como uso de drogas, álcool ou tabaco durante a gravidez (SILVA et al., 2021). Essas complicações podem vir acompanhadas de alteração na saúde mental dessas mães com o medo da mudança, medo de não conseguirem lidar com a situação, brigas familiares ou mesmo conjugais o que podem levar ao nascimento prematuro e, assim, a separação precoce, interferindo na relação mãe e filho e, conseqüentemente, no desenvolvimento saudável.

Ao nascerem prematuros, esses bebês são levados para as unidades de terapia intensiva neonatal (UTIN), pois necessitam de um acompanhamento em tempo integral e multidisciplinar. Os bebês prematuros possuem dificuldade na adaptação extrauterina por não estarem totalmente preparados e desenvolvidos o suficiente para enfrentarem esse período. Por isso, ao observar os recém-nascidos prematuros nas incubadoras, pode-se notar alto nível de estresse, aumento da frequência cardíaca, diminuição da oxigenação, o baixo ganho de peso, entre outros sinais e sintomas. Com essas alterações, o desenvolvimento saudável pode estar comprometido, podendo ocasionar alguma patologia grave (SHATTNAWI et al., 2019).

Com todos esses fatores associados, a preocupação com a alta mortalidade infantil, principalmente na população prematura, é inevitável. Porém, deve-se observar também como essa criança irá se desenvolver na sua totalidade de saúde. Atentar-se aos aspectos psíquico e cognitivo é a grande necessidade tanto do prematuro quanto de toda a família, especialmente da mãe, visto que em questões fisiológicas a mãe já enfrenta o puerpério. Logo, esse afastamento dos laços causa um grande prejuízo. Por isso, conhecer métodos para evitar ao máximo as complicações relacionadas ao nascimento prematuro, para essa população extremamente frágil, é de suma importância.

Em 1970, em Bogotá, na Colômbia, os neonatologistas Rey e Martines, médicos do Instituto Médico Infantil (IMI), com o objetivo de lidar com os recém-nascidos pré-termos – popularmente conhecidos como prematuros e/ou aqueles com

baixo peso (RNPT/RNBP) – devido à grande complexidade dos casos, as mortalidades e a superlotação das UTIN, desenvolveram o Método Canguru. No Brasil, este Método foi incluso no Programa de Humanização do Pré-Natal e Nascimento, instituído pelo Ministério da Saúde, sob Portaria/GM nº 693, de 5 de julho de 2000, como forma de assistência humanizada e pelo princípio de cidadania da família, atualizada por meio da Portaria GM/MS nº 1.683, de 12 de julho de 2007 (SILVA et al., 2021).

O método deve ser iniciado precocemente, assim que o bebê é admitido na UTIN, mas para iniciá-lo deve ser avaliado o peso, considerando recomendado para intervenção menor de 2.000g. Além disso, criança sem a presença de doenças pré-existentes e que seja capaz de realizar sucção e deglutição (SILVA et al., 2021). Após a avaliação, deve ser iniciado o protocolo pela primeira etapa, já que o mesmo possui três etapas de aplicação. A primeira está voltada à estimulação da amamentação, à participação dos pais nos cuidados e à estimulação pele a pele, quando a criança se encontrará encostada por completo ao corpo da mãe e/ou pai, com o mínimo de roupa possível nos locais de contato entre os dois, se as condições clínicas permitirem tal ato. Na segunda etapa, ambos se encontram na enfermaria e a posição canguru, citada acima, deve ser trabalhada o maior tempo possível; na terceira fase, busca-se a alta hospitalar com o peso recomendado de 2.500 gramas (SILVA et al., 2020).

São muitos os benefícios adquiridos com a utilização desse método como, por exemplo, melhora da confiança dos pais diante do recém-nascido; melhora dos sentimentos de medo e de tristeza; auxilia no ciclo do sono do bebê e da mãe; diminuição do tempo de agitação e de choro; estimula o sistema sensorial da criança; melhora da oxigenação corporal; diminuição do estresse; melhora no ganho de peso. Nos recém-nascidos de baixo peso (RNBP), a manutenção da temperatura corporal é necessária. Como a quantidade de tecido adiposo é muito baixa, a temperatura desses bebês tende a ser sempre baixa, mas com essa manutenção, a temperatura fica agradável para ele, diminuindo o risco de hipotermia, de hipóxia, de hipoglicemia e de aumento exagerado do metabolismo a fim de regular a temperatura (LOPES et al., 2020). Deve também ser levado em conta como benefício do Método Canguru a diminuição do tempo de internação desses bebês prematuros e os efeitos deletérios dessa internação.

O desenvolvimento humano não começa apenas quando compreendemos o que se é falado, o desenvolvimento começa assim que nascemos,

com o toque, com os sentimentos e, quando algo acontece e interfere nesse primeiro contato, muito pode ser prejudicado nesse desenvolvimento. Por esse motivo, o contato pele a pele deve ser estimulado sempre que possível para a conquista plena e total do desenvolvimento e criação dos laços familiares. Sendo assim, o presente estudo teve por escopo a realização de uma revisão integrativa para análise da linguagem não verbal do Método Canguru no desenvolvimento de recém-nascidos prematuros.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado por meio de uma revisão integrativa de literatura. Para Souza; Silva; Carvalho (2010, p. 102-106) “A revisão integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”. Com isso, buscou-se nas bases de dados BVS e PubMed, a pesquisa bibliográfica foi realizada no mês junho de 2021, sendo utilizados os descritores “Comunicação não Verbal”, “Método Canguru” e “Recém Nascido de Baixo Peso” com o operador *booleano AND entre elas*.

**Tabela 1:** *Descritores utilizados e seus significados.*

<i>Comunicação não Verbal (DeCs).</i>	A transmissão de emoções, ideias e atitudes entre indivíduos, de maneiras outras que não através da linguagem falada.
<i>Método Canguru (DeCs).</i>	Método de carregar continuamente um bebê parcialmente coberto no peito, envolvendo contato pele a pele. Originalmente, era um método para carregar RECÉM-NASCIDO DE BAIXO PESO em países em desenvolvimento e agora é mais divulgado em países desenvolvidos. Além de estimular a amamentação, o sono extra que o lactante adquire ajuda na regulação da temperatura corporal, ajuda o bebê a conservar energia e redireciona os gastos de calorías em direção ao crescimento e ganho de peso.
<i>Recém-Nascido de Baixo Peso (DeCs).</i>	Recém-nascido que tem um peso de nascimento de menos de 2500 gramas (5.5 lb.), mas o termo RECÉM-NASCIDO DE MUITO BAIXO PESO está disponível para crianças que têm um peso de nascimento de menos de 1500 gramas (3.3 lb.).

Como critérios de inclusão, foram selecionados aqueles no recorte

temporal 2011 a 2021, nos idiomas português e inglês, disponibilizados em sua íntegra. Foram excluídos aqueles em forma de tese e de dissertação e os que não atende ao tema proposto pelo estudo.

### 3. RESULTADOS

*Depois de toda a separação dos dados metodológicos e da busca, foram apontados o total de 272 estudos. Com a utilização dos filtros de inclusão e exclusão com ano, assunto e idioma, restaram o número de 151 artigos. Com uma breve leitura de título e resumo, foram selecionados 30 para leitura mais aprofundada e ao final 09 foram selecionados para compor as referências bibliográficas deste estudo.*

Para garantir um bom aproveitamento da leitura e compreensão dos resultados provenientes de cada estudo, foi utilizada a Tabela 1, especificando ano de publicação, o objetivo geral e posteriormente quais as principais conclusões encontradas nas obras.

**Tabela 1** - Relação dos artigos encontrados para elaboração da revisão integrativa de literatura.

AUTOR/ ANO	OBJETIVO	CONCLUSÕES
SILVA et al., (2021)	Discutir a partir de achados na literatura a utilização do método canguru em unidades de terapia intensiva neonatal com enfoque nos seus benefícios.	Observa-se que são amplos os benefícios de tal método, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do RNPT em vários aspectos, além de promover um maior vínculo entre mãe e bebê. A equipe deve estimular o método canguru apoiando os pais durante todo o processo, sendo empáticos com os familiares. E ainda, ressalta-se a necessidade dos profissionais de saúde se capacitarem para promover esclarecimentos e promover o suporte necessário aos familiares, trabalhando, portanto, de forma eficiente e eficaz para prestar uma assistência digna e de qualidade.
SILVA et al.,(2020)	Analisar o significado da vivência de mães no Método Canguru.	Evidenciou-se que a assistência e os cuidados neonatais, associados ao Método Canguru, reforçam seu valor para a sobrevivência e a redução da

		<p>morbidade de neonatos. Ao lado disso, as questões individuais que facilitam ou atendem às necessidades singulares de cada mãe são significativas para essa sobrevivida e constituem-se em elementos primordiais para sua autodeterminação e autonomia, além de importantes para o alcance da cidadania.</p>
<p>LOPES <i>et al.</i>,(2020)</p>	<p>Escrever a vivência paterna durante a realização da posição canguru com o seu recém-nascido de baixo peso.</p>	<p>Portanto, o MC pode ser considerado uma política pública destinada a estimular os cuidados paternos desde a UTIN, prevenindo a violência contra crianças e mulheres através do fortalecimento do vínculo, promovendo a igualdade entre os sexos e a paternidade responsável.</p>
<p>AKBARI <i>et al.</i>, (2018)</p>	<p>Foi realizada uma revisão sistemática e uma meta-análise para examinar a relação entre o KMC e os resultados biopsicossociais do lactente/dotador.</p>	<p>O KMC administrado a recém-nascidos vulneráveis durante um período sensível de desenvolvimento cerebral tem um impacto duradouro nas capacidades de auto-regulação mais tarde na infância. É necessária mais investigação que examine o efeito a longo prazo do CMK sobre o desenvolvimento cognitivo e motor, as capacidades sócio-emocionais e o temperamento.</p>
<p>SHATTNAWI <i>et al.</i> (2019)</p>	<p>Este estudo teve como objetivo avaliar o efeito da curta duração do contacto pele a pele (SSC) (5 dias) nos resultados fisiológicos e comportamentais a curto prazo dos bebês prematuros</p>	<p>O estudo salienta a importância da duração precoce e curta da SSC para os bebês prematuros. Implicações práticas: a iniciação de SSC nos primeiros dias de vida pode ter uma influência significativa nos resultados a curto prazo do recém-nascido.</p>
<p>MAZUMDER <i>et al.</i>, (2019)</p>	<p>Avaliar o efeito dos cuidados maternos de canguru de iniciativa comunitária prestados a bebês com peso entre 1500-2250g na sobrevivência neonatal e infantil.</p>	<p>O cuidado materno canguru de iniciativa comunitária melhora substancialmente a sobrevivência do recém-nascido e da criança. Em países de baixos e médios rendimentos, a incorporação de cuidados maternos de canguru para todos os bebês com baixo peso à nascença, independentemente do local de nascimento, poderia reduzir substancialmente a mortalidade neonatal</p>

		e infantil
HARDIN et al.,(2020)	Foi realizado um ensaio de controle aleatório para investigar os efeitos do contato pele a pele, do contato tórax a tórax (cuidado de canguru, KC) em díades mãe-infantes sobre os padrões de atividade cerebral infantil e as liberações de neurônios hormonais mãe-infante associadas.	O estudo atual fornece provas de que a fisiologia das mães e dos seus bebês a termo é influenciada pela obtenção de formação KC e a sua utilização durante o período pós-parto. O KC é mais frequentemente ministrado a bebês pré-termo a fim de melhorar o desenvolvimento de um sistema nervoso imaturo; no entanto, mesmo os bebês a termo têm um desenvolvimento prolongado do lóbulo frontal. Os nossos resultados sugerem que os bebês a termo e as suas mães podem beneficiar da experiência de utilização prolongada do KC.
BISANALLI et al., (2019)	Para determinar a viabilidade do KMC em bebês LBW em pressão positiva contínua das vias aéreas ou ventilação intermitente sincronizada obrigatória	Em conclusão, o KMC é viável e seguro entre os bebês em suporte respiratório em ambientes de poucos recursos e foi bem aceito por todas as mães neste estudo. São necessários estudos maiores para estudar os benefícios dos primeiros KMC entre os bebês sobre o apoio respiratório em contextos de poucos recursos.
PEREIRA et al., (2021)	Relacionar as taxas de mortalidade infantil e as políticas públicas em saúde sob o olhar dos ODM e ODS nas macrorregiões e regiões de saúde do Estado de Goiás, de 2000 a 2019. Além disso, mensurar o impacto da estratégia Rede Cegonha na taxa de mortalidade das macrorregiões de saúde do estado de Goiás, no contexto da implantação dos seus componentes, de 2011 a 2019.	Constata-se que nas últimas décadas houve uma redução significativa da mortalidade infantil no Brasil, no entanto, é preciso avançar para que se tenha uma TMI ainda menor, pois se trata de um indicador que serve para mostrar o quanto um país vem avançando no desenvolvimento humano. Espera-se que os resultados aqui apresentados sirvam para evidenciar acertos e eventuais arestas a serem aparadas, no intuito de promover uma Saúde de qualidade para a população e, assim, diminuir cada vez mais a Mortalidade Infantil no Estado.

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

#### 4. DISCUSSÃO



O Método Canguru é uma ferramenta de baixo custo, isso o torna um método de fácil aplicação e de inúmeros benefícios, alguns deles de forma incalculável como: redução dos estímulos de dor devido aos procedimentos invasivos da internação, diminuição dos custos de recursos humanos e de materiais, favorece a homeostase fisiológica, o ganho de peso, a melhora da oxigenação, entre muitos outros. Proporciona também o conforto à criança com a diminuição de ruídos, baixa luminosidade, manuseio mínimo e o contato reduz a incidência de iatrogenias e melhora as condições para o melhor desenvolvimento infantil possível dada a situação (SILVA et al., 2021).

Segundo o estudo de Akbari et al. (2018), a intervenção mostrou benefícios ao longo de 6 meses de idade das crianças internadas devido a prematuridade, a diminuição do estresse a melhora da organização do estado infantil, o ciclo sono-vigília melhor modulado, o que leva a melhor maturação dos sistemas relacionados. Dessa forma, quando comparado a diferentes grupos de estudos, nota-se a diferença na necessidade de alimentação com fórmula, na diminuição do choro contínuo e na melhora do sono (SHATTNAWI et al., 2019).

O método tem a capacidade de potencializar o desenvolvimento das redes neurais do cérebro de bebês prematuros através de informações sensoriais passadas pelo contato de pele a pele. Com essas informações, são traçadas trilhas onde ocorre o favorecimento da plasticidade sináptica e promove a organização de comportamentos neurocomportamentais. Vários são os caminhos de entrada sensorial, táteis, visuais, proprioceptivas, auditivas e olfativas, que contribui para o desenvolvimento e regulamentação do bebê (AKBARI et al., 2018).

Uma das competências necessárias para a aplicação do Método Canguru é ter uma equipe capacitada, disposta e humanizada, que explique o passo a passo do que será feito e transmite tranquilidade para o que será realizado posteriormente; ter um ambiente aconchegante e acolhedor; ter a comunicação verbal entre equipe e mãe é extremamente importante para a conquista dos objetivos com a linguagem não verbal do método. Vínculos serão estabelecidos e, com isso, os pais se sentirão mais seguros, confortáveis e comprometidos com a saúde integral e com o desenvolvimento saudável (SILVA et al., 2021).

Segundo Mazumder et al., (2019), entorno de 70% de 2,5 milhões de

mortes neonatais ocorrem com prematuros que possuem baixo peso e geralmente as mortes ocorrem após o primeiro dia de vida. Com a intervenção do Método Canguru nos primeiros 28 dias de vida, há eficácia de 30%, pois ele tem a capacidade de prevenir em torno de 236 250 mortes neonatais somente nos primeiros dias. Quanto maior for a cobertura com a intervenção, maior será o número de mortes evitadas.

Uma das barreiras para aplicação da intervenção são aqueles bebês que se encontram em Ventilação Mecânica, os ventiladores, cânulas e todos os componentes utilizados para a ventilação causam espanto em muitas famílias o que é um fator negativo, além de dificultar a posição necessária para o método. Deve-se levar em consideração os pontos negativos da ventilação mecânica, em contrapartida ele não deve ser um fator limitante para a aplicação do método, já que os benefícios são comprovados para a melhora do desenvolvimento (BISANALLI et al., 2019).

Em se tratando do desenvolvimento infantil a partir da utilização do Método Canguru, há evidências, com o estudo de Hardin et al., (2020), que mesmo em bebês nascidos a termo, suas mães possuem melhoras na fisiologia com benefícios a longo prazo, melhor evolução do lobo frontal, aumento da oxitocina, levando a diminuição do estresse. Todos os fatos favorecem a sistema neurológico e neurobiológico da criança. São, portanto, necessários maiores números de estudos com grupos de crianças pré-termos e a termos para se comparar os resultados, porém o que é evidenciado em todos é a melhora que se tem com o Método Canguru.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Método Canguru é uma ferramenta que demonstrou ser de grande ajuda no desenvolvimento de recém-nascidos prematuros, pois trouxe benefícios em todos os aspectos da saúde, mas para isso ser conquistado, os responsáveis pela aplicação do Método devem ser capacitados e ter o olhar humanizado para com a família, fornecendo-lhe todo suporte necessário. Além das crianças, os pais também apresentaram melhora da qualidade de vida e melhora da insegurança frente a distância em relação ao bebê prematuro. Diante desses resultados, conclui-se que o Método Canguru é de grande valia e com o benefício de ser baixo custo para os hospitais de países em desenvolvimento.

## 6. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

## REFERÊNCIAS

AKBARI, Emis et al. Kangaroo mother care and infant biopsychosocial outcomes in the first year: a meta-analysis. **Early human development**, v. 122, p. 22-31, 2018.

BISANALLI, Shridevi et al. Kangaroo Mother Care in Hospitalized Low Birth-Weight Infants on Respiratory Support: A Feasibility and Safety Study. **Advances in Neonatal Care**, v. 19, n. 6, p. E21-E25, 2019.

HARDIN, Jillian S. et al. Parent-training with kangaroo care impacts infant neurophysiological development & mother-infant neuroendocrine activity. **Infant Behavior and Development**, v. 58, p. 101416, 2020.

PEREIRA, Felipe Zibetti et al. Mortalidade Infantil e sua relação com as políticas públicas em saúde sob o olhar dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Estado de Goiás. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 3331-3348, 2021.

LOPES, Luisamara Leal et al. Vivências paternas na realização da posição canguru com recém-nascidos de baixo peso. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 3, 2020.

MAZUMDER, Sarmila et al. Effect of community-initiated kangaroo mother care on survival of infants with low birthweight: a randomised controlled trial. **The Lancet**, v. 394, n. 10210, p. 1724-1736, 2019.

SHATTNAWI, Khulood Kayed; AL-ALI, Nahla. The effect of short duration skin to skin contact on premature infants' physiological and behavioral outcomes: a quasi-experimental study. **Journal of pediatric nursing**, v. 46, p. e24-e28, 2019. (SHATTNAWI et al., 2019)

SILVA JMQ, Almeida MS, Coelho EAC, Anjos KF, Borges TP, Medeiros ÍF. Aprendizados e cuidados de mães no Método Canguru. **Rev baiana enferm.** 2020;34:e36994.

SILVA, Mariana Pereira Barbosa et al. A utilização do método canguru em Unidades de Terapia Intensiva Neonatal. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e29310615901-e29310615901, 2021.

---

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de.  
Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, (p. 102-106, 2010).

**AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE COMO PROMOTORES DA  
EDUCAÇÃO NO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA: normatizadora ou  
transformadora**

Ana Paula Ghedini Lopes  
Uni-Facef  
Mestranda do curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional  
anapaulaghedinilopes@gmail.com.br

Marinês Santana Justo Smith  
Doutora em Ciência da Informação pela UNESP- Marília-SP  
Docente titular no Centro Universitário Municipal de Franca –Uni-FACEF  
marjustosmith@gmail.com

## **1. INTRODUÇÃO**

Orientada pelos princípios de universalidade, integralidade, equidade e participação social do Sistema Único de Saúde (SUS), a estratégia Saúde da Família (eSF) constitui o novo modelo de atenção em saúde no Brasil. Dentre seus objetivos, o planejamento e desenvolvimento de ações com contribuam nos condicionantes e determinantes do processo saúde-doença das pessoas e coletividade (QUEIROZ; et al, 2014).

E, através do incentivo a programas de educação em saúde, que se sobrevém o enfrentamento de maneira compartilhada sobre os determinantes do processo saúde-doença, incentivando a autonomia, o autocuidado e a responsabilidade do indivíduo neste processo (Cardoso e Nascimento, 2010).

Portanto, a educação em saúde pode ser entendida como um conjunto de saberes e práticas orientados para prevenção de doenças e promoção de saúde. Também, a maneira como o conhecimento cientificamente produzido no campo da saúde e intermediado pelos profissionais de saúde, atinge a vida cotidiana das pessoas a fim de fazer entender os determinantes do processo saúde-doença oferecendo subsídios para a adoção de novos hábitos e condutas de saúde (Alves, 2004/2005).

Sendo assim, a educação em saúde, de acordo com o Ministério da Saúde, é de responsabilidade de todos que compõem a equipe da

estratégia Saúde da Família (ESF), seguindo o princípio da integralidade, uma vez que permite à equipe, juntamente com a comunidade, identificar situações que coloquem em riscos as famílias acompanhadas (Cardoso e Nascimento, 2010).

Os serviços de saúde na atenção básica são considerados fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas em saúde devido a maior proximidade com a população (Alves,2005). Considera-se que o trabalho educativo nos serviços de saúde está presente nas várias funções que o trabalhador da saúde desempenha, mas principalmente nas ações de prevenção de doenças e promoção de saúde (MOROSINI, et al, 2007).

O agente comunitário de saúde (ACS) tem a mediação como um dos elementos principais do seu trabalho. Dentre suas atribuições, a responsabilidade pela interação e mediação da informação entre equipe de saúde com a comunidade. Suas atribuições consistem ainda em estar em contato permanente com as famílias, identificar de indivíduos expostos a situações de risco, acompanhar pessoas com problemas de saúde e desenvolver ações educativas, visando à promoção da saúde, à prevenção das doenças (BRASIL, 2012).

Dessa forma, os ACS têm importante papel na comunidade como educadores sociais, uma vez que são sujeitos estratégicos na complementação dos processos de informação, educação e comunicação, nas ações de promoção da saúde, junto aos indivíduos, famílias e comunidades (PAIXÃO, 2011). Portanto, diante do exposto, indaga-se qual o papel do ACS nas ações de promoção da saúde e prevenção de doenças na população adscrita?

Portanto, o objetivo deste artigo é refletir sobre as ações em educação de saúde desenvolvidas pelo Agente Comunitário de Saúde no exercício de suas atribuições e as contribuições para o fortalecimento da promoção da saúde.

## **2. EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO PRÁTICA SOCIAL: PROFISSIONAIS E USUÁRIOS NO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA**

A transferência de informações é um processo dinâmico que



envolve o compartilhamento de saberes com a finalidade de resolução de problemas cotidianos (PROENÇA, et al, 2008).

O intercâmbio de saberes técnico-científico e populares entre os profissionais de saúde e os usuários, são determinantes no compartilhamento de condutas no processo saúde-doença, fortalecendo suas relações. Desta maneira, as mudanças de hábitos e comportamentos para a saúde, tem se mostrado mais duradouras, quando são construídos novos sentidos e significados individuais e coletivos no processo saúde-doença (Alves, 2005).

Entende-se como Educação em Saúde “uma prática social, cujo processo contribui para a formação da consciência crítica das pessoas a respeito de seus problemas de saúde a partir da sua realidade, e estimula a busca de soluções e organização para a ação individual e coletiva” (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, refletindo sobre as práticas de educação em saúde, Alves (2005) propõe dois modelos, o tradicional e o dialógico, que se encontram em polos extremos. No modelo tradicional, as práticas de educação em saúde, tendem a apresentar um discurso biologicista, autoritário e normatizador que reduz a participação do indivíduo no processo saúde-doença. E no modelo dialógico propõe práticas de educação em saúde sensíveis, baseadas nas necessidades subjetivas e culturais dos usuários

As estratégias do modelo tradicional tendem a não considerar as particularidades individuais de cada um, como condições de vida e de trabalho. Ademais, as informações são verticalizadas, que determinam comportamentos a serem adotados para a manutenção da saúde. Sendo assim, a relação estabelecida pelos profissionais de saúde e usuários dos serviços públicos de saúde é assimétrica, uma vez que um detém um saber técnico-científico, enquanto o outro precisa ser informado, assumindo, a comunicação profissional-usuário, caráter puramente informativo (ALVES, 2005).

Desta maneira, pressupõe-se que a partir da informação recebida, os usuários seriam capazes de tomar decisões para prevenção de doenças e agravos e assumir novos hábitos. No entanto, faz-se crítica a esse modelo de educação uma vez que não são considerados determinantes psicossociais e

culturais dos comportamentos de saúde (ALVES, 2005).

Já no modelo dialógico, a orientação das ações de saúde baseia-se na necessidade de conhecer o indivíduo, suas crenças, hábitos e condições em que vivem. Além disso, deve-se envolver os indivíduos nas ações e considerá-los como sujeitos portadores de um saber, mesmo não sendo técnico-científico, não pode ser deslegitimado. Deste modo, o objetivo da educação dialógica não é somente informar, mas de transformar saberes existentes, buscando a autonomia e a responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde, tornando essas emancipatórias como práticas em saúde (ALVES, 2005).

A partir desse intercâmbio de saberes técnico-científico e populares, profissionais de saúde e usuários podem compartilhar condutas no processo saúde-doença, fortalecendo suas relações. Nesse modelo, as mudanças de hábitos e comportamentos para a saúde, tem se mostrado mais duradouras, pela construção de novos sentidos e significados individuais e coletivos no processo saúde-doença (Alves, 2005).

Ademais, comunicação em saúde deve envolver, além de um conjunto de serviços e tecnologias na área, processo de produção, circulação, e apropriação de sentidos que permitam a indivíduos e coletividades constituírem a si próprios, os acontecimentos no mundo e na sociedade que habitam.

Nesse sentido, a comunicação não pode ser entendida como persuasão ou divulgação e nem ficar restrita aos meios de que pode se valer, como às ações, produtos técnicos e categorias profissionais que os produzem (Cardoso e Rocha, 2018).

A comunicação permite a interação entre os trabalhadores e os usuários do SUS, servindo como instrumento laboral, uma vez que, a implementação de uma comunicação dialógica, pautada no intercâmbio e na troca de saberes, permite melhores práticas de promoção de saúde e no processo terapêutico (Coloriano-Marinus et al, 2014).

### **3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DA COMUNIDADE**

A assistência à saúde pelo SUS deve abranger tanto as ações assistenciais curativas e atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças. Considera-se a Atenção Básica, organizada em Redes de Atenção de Atenção à Saúde (RAS), a responsável pelo cuidado integral da pessoa em sua singularidade e na sua inserção sociocultural, incorporando as ações de vigilância em saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012-2017).

Portanto, as Redes de Atenção à Saúde são estruturadas com a finalidade de organizar ações e serviços de saúde, de acordo com diferentes níveis de complexidades, buscando garantir a integridade do cuidado à saúde (MINISTERIO DA SAÚDE, 2010).

Ficou estabelecido através da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), que a estratégia de Saúde da Família (eSF) seria a estratégia prioritária de atenção à saúde, responsável pela reorganização da Atenção Básica. A composição mínima de uma equipe de saúde deve contar com pelo menos um médico, um enfermeiro, auxiliar e/ou técnico de enfermagem e agente comunitário de saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017).

Neste contexto, o agente comunitário de saúde (ACS), assim como todos os membros da equipe, deve ser capaz de identificar problemas de saúde, planejar estratégias de intervenção clínica necessárias e ações de promoção de saúde e prevenção de doenças (BRASIL, 2017).

A atividade do ACS teve origem no Programa Nacional de Agentes Comunitários de saúde (PNACS), em 1991. Tinha por finalidade, contribuir para a redução da mortalidade infantil e materna nas regiões Nordeste e Norte do Brasil. Neste momento, não era exigido do agente comunitário grau de escolaridade, apenas precisavam ser alfabetizados (MOROSINI; FONSECA,2018). O programa obteve o reconhecimento do Ministério em 1992, quando foi modificado para Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e em 1994, foi integrado ao programa Saúde da Família (PSF).

Entretanto, a primeira regularização da atividade do ACS foi 1999

e, a criação da profissão de ACS ocorreu em 10 de julho de 2002 com a Lei 10.507, definindo que o seu exercício seria exclusivamente no âmbito do SUS e sob supervisão do gestor local. Então, a Ementa nº 51/2006 define a contratação do ACS por meio de processo seletivo público e a Lei nº 11.350/2006 estabelece o regime jurídico de Consolidação das Leis de Trabalho para esses profissionais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

Então, ficou definido pelo Ministério da Saúde e pelas Secretarias Municipais de Saúde, que independentemente do nível de escolaridade, os ACS deveriam cumprir os seguintes requisitos: residir há pelo menos dois anos na comunidade onde atuaria, ter no mínimo de 18 anos, saber ler e escrever e ter disponibilidade de tempo integral para exercer suas atividades. Eles podem participar de uma unidade básica de saúde ainda não organizada na lógica de saúde da família ou estar ligados a uma unidade básica de saúde da família como membro da equipe (BRASIL, 2004, p.13).

Refletindo sobre a importância do ACS no aprimoramento e consolidação da eSF através de suas ações de saúde e considerando que recebem capacitações incipientes, faz-se necessário incentivar a educação permanente a fim de suprir as lacunas identificadas no cotidiano do trabalho (QUEIROZ, 2014). E a reponsabilidade de desenvolver ações para o aperfeiçoamento de políticas para a formação, educação permanente, valorização do trabalhador e democratização das relações de trabalho no SUS, fica sob a responsabilidade da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Além do mais, tem o objetivo de assegurar a gestão do trabalho e da educação com relação a qualificação dos trabalhadores e pela organização do trabalho em saúde, atendendo as necessidades de saúde da população (BRASIL, 2011).

A promoção de saúde foi definida pela carta de Ottawa de 1986 como “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo”.

Tal definição reforça a relevância do ACS junto à comunidade, o seu papel como educador e transformador de condutas no processo saúde-doença, fortalecendo a relação suas relações para incentivar e imprimir

mudanças de hábitos e comportamentos para a promoção de saúde e êxito no processo saúde-doença.

Para Morosini, Fonseca e Pereira (2007), as relações sociais são potencialmente educativas, sendo que as ações educativas podem ocorrer espontaneamente ao longo da vida e em lugares sociais, como no ambiente familiar, de trabalho, na escola. Mas, consideram que o trabalho educativo tem uma intenção e que, reflexões são necessárias para alcançar objetivos previamente propostos. Os autores destacam ainda que, para que o ACS realize seu trabalho, na sua formação, deva permitir a reflexão sobre questões específicas da educação em saúde. Para isso, precisam desenvolver habilidades para pensar criticamente sobre situações vividas e desenvolver ações que possibilitem que a população se veja como construtor da sociedade, podendo alterá-la.

Em complementação, para exercer seu trabalho em saúde, o ACS precisa conhecer e considerar a cultura e a identidade da comunidade. Diante disso, devem esclarecer a população sobre as condições de vida que levam ao adoecimento e desenvolver argumentos que convençam a população dos determinantes para uma vida saudável (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2007).

Como elemento central no trabalho de mediação do ACS entre serviços de saúde e a comunidade, a atividade preponderante é a visita domiciliar (VD). Possibilita ao agente de saúde maior proximidade com a população cadastrada, acompanhamento das condições de saúde das famílias, além de permitir realizar orientações diversas, (MOROSINI; FONSECA, 2018).

A finalidade da visita domiciliar, que deve ter uma periodicidade estabelecida no planejamento da equipe e conforme as necessidades de saúde da população, é de monitoramento e identificação de situações de risco das famílias e indivíduos.

É nesse âmbito, em que as ações de educação em saúde são estimuladas, uma vez que possibilita ao ACS informar e orientar a população sobre sintomas, riscos de doenças e incentivar medidas de prevenção de agravos e promoção de saúde. Ademais, dentre suas atribuições, o ACS deve

estimular a participação da comunidade nas políticas públicas voltadas para a área da saúde (BRASIL, 2017).

No estudo sobre a atuação do ACS na promoção da saúde e na prevenção de doenças, Araújo e Assunção (2004) destacam que o agente de saúde tem executado todas as atribuições preconizadas pelo Ministério da Saúde. Dentre as ações de promoção de saúde, estão a orientação de criação de ambientes favoráveis à saúde, o desenvolvimento de habilidades e reforço da ação comunitária. Observaram ainda que, em relação à educação para saúde, o ACS atua por meio da visita domiciliar e organização de palestras, articula com a comunidade a participação popular e compartilhar informações e conhecimento sobre o processo saúde-doença.

Seguindo nesse mesmo sentido, Santos e Fracoli (2010), demonstraram que a visita domiciliar consiste na base para o desenvolvimento de ações junto a comunidade. Foram observadas, dentre as competências, as de orientar a comunidade sobre o funcionamento da Atenção Básica, atividades e campanhas de orientação quanto às ações para resoluções de problemas de saúde e desenvolvidas nos diversos serviços de saúde. No entanto, apontaram que, o grande desafio do ACS é conciliar contextos sociais, culturais e linguísticos da comunidade com questões técnico-assistenciais de intervenção da equipe de saúde.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O papel educativo do Agente Comunitário de Saúde tem contribuições e grande potencial transformador, pois sua função como educador em saúde, contribui com o desenvolvimento de políticas locais de orientação do modelo de atenção à saúde.

Uma vez que participa da integração entre equipe de saúde com a população adscrita, mediando os saberes locais com ações de planejamento e avaliações em saúde, espera-se que o ACS seja capaz de realizar atividades que busquem a promoção da saúde e prevenção de doenças.

No entanto, considerando a importância do ACS no aprimoramento e consolidação da eSF através de suas ações de saúde, faz-se



necessário uma reflexão sobre o incentivo da educação permanente desses profissionais a fim de suprir as lacunas identificadas no cotidiano do trabalho, garantindo, assim, a qualidade e resolubilidade da atenção à saúde prestada a população.

Avanços para a formação do ACS permanece um desafio, pois deve ser considerado o contexto de trabalho e rotina desse profissional, de acordo com a demanda local. Sendo assim, a educação permanente em saúde, baseada na aprendizagem-trabalho, propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde ocorram a partir da problematização do processo de trabalho, a partir dos problemas enfrentados na realidade.

Ademais, considera-se o Agente Comunitário de Saúde com atribuições importante papel na comunidade como educadores sociais e desta forma, sujeitos estratégicos na complementação dos processos de educação e comunicação, nas ações de promoção da saúde, junto aos indivíduos, famílias e comunidades. Portanto, espera-se do ACS a constante busca por novos conhecimentos, habilidades e atitudes para que ampliem a capacidade de reconhecer a necessidade de buscar, identificar, avaliar e usar eficazmente a informação e contribuir para a tomada de decisão autonomia dos indivíduos com relação ao cuidar da saúde.

Será que você está questionando a necessidade de educação para o ACS como educador, ou seja, para ele desempenhar melhor seu papel de educador??

Gostei de tudo no seu artigo, gostei muito da questão da seção 2 sobre educação transformadora, ou seja você poderia terminar resgatando isso, para o ACS ser um educador que transforma primeiramente ele precisa de incentivos de educação e treinamentos (será isso)???

Se sim, Gosto muito desta “pegada” e acho que poderia explorar um pouco mais, mais 2 parágrafos, o que acha??

## **REFERÊNCIAS**

**ALVES V.S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo**

**assistencial.** Interface, Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu-SP, v.9, n.16, p.39-52, fev. 2005.

ARAÚJO M.R.N.; ASSUNÇÃO R.S. **A atuação do Agente Comunitário de Saúde na promoção da saúde e na prevenção de doenças.** Rev Bras Enferm. Brasília, v.57, p.19-25, jan/fev, 2004.

BARRETO I.C.H.C.; *et al.* **Complexidade e potencialidade do trabalho dos Agentes Comunitários de Saúde no Brasil contemporâneo.** Saúde Debate. Rio de Janeiro, v.42, p.112-129, set, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual do Agente Comunitário de Saúde.** Fundação Nacional de Saúde. Programa Nacional de Agentes Comunitários de Saúde. Brasília, 1991.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica.** Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Série E. Legislação em Saúde. Brasília, 2012. Disponível em:  
<http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>  
Acesso em 30 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 22 de set. 2017. p.68.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Referencial curricular para curso técnico de agente comunitário de saúde: área profissional de saúde.** Ministério da Educação Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Políticas e ações.** Brasília-DF, 2011. Disponível em:  
[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/SGETS\\_politicas\\_acoes.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/SGETS_politicas_acoes.pdf)

BRASIL. Ministério da Saúde. **Curso de Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde**. Brasília-DF; 2005. Disponível em:

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/curso\\_facilitadores\\_unidade\\_trabalho.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/curso_facilitadores_unidade_trabalho.pdf)

BRASIL. Ministério da Saúde. BRASIL. **Diretrizes para Capacitação de Agentes Comunitários de Saúde em Linhas de Cuidado**. Brasília-DF, 2016.

Disponível em:

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_capitacao\\_agentes\\_comunitarios\\_cuidado.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_capitacao_agentes_comunitarios_cuidado.pdf)

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Diretrizes de educação em saúde visando à promoção da saúde**. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://www.funasa.gov.br/documents/20182/38937/Educação++em+Saúde++Diretrizes.pdf>

CARDOSO A.S; NASCIMENTO M.C. **Comunicação no Programa Saúde da Família: o agente de saúde como elo integrador entre equipe e a comunidade**. Ciências & Saúde Coletiva, v.15, p. 1509-1520, 2010.

CARDOSO M.L.M.C.; *et al.* **A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde nas Escolas de Saúde Pública: reflexões a partir da prática**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22(5), p.1489-1500, 2017.

CORIOLO-MARINUS M. W. L.; *et al.* **Comunicação nas práticas em saúde: revisão integrativa da literatura**. Saúde Soc. São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1356-1369, 2014.

COSTA S.M.; *et al.* **Agente Comunitário de Saúde: elemento nuclear das ações em saúde**. Ciência & Saúde Coletiva, v.18, p. 2147-2156, jul/2013.

LOTTA G.S. **Saberes locais, mediação e cidadania: o caso dos agentes comunitários de saúde**. Saúde Soc. São Paulo, v.12, p. 210-222, 2012.

MARCO M.A. **Do Modelo Biomédico ao Modelo Biopsicossocial: um**

**projeto de educação permanente.** Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro-RJ, v.30, jan/abr, 2006.

MOROSINI M.V.; CORBO A.D.; GUIMARÃES C. **O Agente Comunitário de Saúde no âmbito das Políticas voltadas para a Atenção Básica: concepções do trabalho e da formação profissional.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 5 n. 2, p. 261-280, jun/2007.

MOROSINI M.V.; FONSECA A.F. **Os agentes comunitários na Atenção primária à Saúde no Brasil: inventário de conquistas e desafios.** Saúde Debate. Rio de Janeiro-RJ, v.42, p. 261-271, set/2018.

PROENÇA D.; SIMEÃO E.; MELO C. **Estudo da mediação entre Agentes Comunitários de Saúde e as comunidades do Distrito Federal: formação e capacitação para pesquisa integrada sobre Comunicação, Informação e Cidadania.** IX ENANCIB. São Paulo 2008.

QUEIROZ D.M; SILVA M.R.F; OLIVEIRA, L.C.O. **Educação Permanente com Agentes Comunitários de Saúde: potencialidades de uma formação norteada pelo referencial da Educação Popular e Saúde.** Interface Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.18, p. 1199-1210, 2014.

SANTOS L.P.G.S; FRACOLLI L.A. **O Agente Comunitário de Saúde: possibilidades e limites para a promoção da saúde.** Ver Esc Enferm USP, v.44, p.76-83, 2010.

SILVA J.A.; DALMASO A.S.W. **O agente comunitário de saúde e suas atribuições: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde.** Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v.6, p.75-96, fev, 2002.

**O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE NO BRASIL** *Daniela França de Barros<sup>1</sup>, Ana Rita Barbieri<sup>2</sup>, Maria*

---

*Lúcia Ivo<sup>3</sup>, Maria da Graça da Silva* Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2010  
Jan-Mar; 19(1): 78-84.

Educação e Saúde na Prática do Agente Comunitário

Márcia Valéria G. C. Morosini Angélica Ferreira Fonseca Isabel Brasil Pereira

<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39166/2/Educação%20e%20Saúde%20-%20Educação%20e%20Saúde%20na%20Prática%20do%20Agente%20Comunitário.pdf>

## **DO CABO DE GUERRA A UMA ALIANÇA POSSÍVEL: uma pesquisa intervenção sobre a relação família-escola em contexto de violência**

Gabriela Maia de Almeida  
(16) 991691214  
bi31maia@gmail.com

Daniela de Figueiredo Ribeiro  
(16) 37134688  
danifiribeiro@yahoo.com.br

### **1. APRESENTAÇÃO**

#### **1.1 Introdução**

Esta pesquisa se propôs a investigar a relação família-escola em contexto de violência, buscando dar voz aos agentes escolares e a família participante da pesquisa.

A literatura aponta que a relação família e escola é um tema que ainda necessita de estudos. A relação entre ambas as instituições é fundamental para a formação psicossocial da criança e do adolescente. Apesar de diversos autores (RIBEIRO 2004; DESSEN E POLONIA 2007; ABRAMOWICZ 2013; CORTELLA 2014; VIDOTTI, 2017) apontarem que a participação da família na educação é de suma importância, percebe-se ainda, que a presença da violência, estigmas, preconceitos, ausência de vínculo e de relação tornam essa aproximação difícil.

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, havendo 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



reconheceram a relação família e escola como uma possibilidade de apoio e transformação.

Outras perspectivas da relação família-escola foram apontadas por Ribeiro (2004) e Vidotti (2017), que contribuíram para compreender que a escola possui um modelo de família ideal no qual os papéis sociais são estereotipados. Ainda, que há uma falsa crença de não comprometimento de pais mais vulneráveis. As autoras afirmam que os pais possuíam interesse pela vida escolar de seus filhos e interesse em poder fazer parte da dinâmica escolar, diferentemente do discurso que se ouve frequentemente no ambiente escolar.

Em relação às ações como forma de atrair a participação das famílias por meio de eventos, por exemplo, dia das mães, festa junina ou apresentações, percebeu-se que era uma colaboração significativa para a aproximação e formação de vínculo com a escola, no sentido de 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).

Além dos desencontros, ciclos de culpa e insatisfação de ambas as instituições, Ribeiro (2019) observou a violência dentro do contexto escolar. Este agravante provocou o êxodo escolar de 38.126 crianças nos anos finais do fundamental. Neste sentido, mapear a violência proporciona o reconhecimento do tipo de relação entre família e escola, e como ambas as instituições lidam com a diversidade. As questões relacionadas às práticas violentas, o clima escolar e as relações interpessoais permitem uma análise do fenômeno de discriminação e estigmatização presente no contexto escolar.

Ainda, pensando no enfrentamento da violência do contexto escola, as pesquisas de Abramowicz (2013) e Silvério (2013) discutem pontos fundamentais da exclusão social brasileira e a sua relação violenta com a diversidade, que reverbera na relação família e escola. Além disso, refletem sobre como as transformações do final do período do autoritarismo brasileiro transformaram o campo social em segmentos considerados discriminativos e

estigmatizados em relação à diversidade cultural.

Abramovay e Rua (2003), também apontaram que a violência nas escolas possui inúmeras complexidades e multifaces. No passado, a percepção de violência no contexto escolar se mantinha na relação professor e aluno, em punições e castigos, atualmente há uma ampliação da visão sobre violência escolar. Esta se faz presente nas relações professor e aluno, aluno e aluno, família e escola e no âmbito institucional. Além disso, a violência vai além da violência física, incluindo assim a ética, política e a violência simbólica. A conjuntura desse paradigma novo de violência dá visibilidade para compreender o contexto escolar atual brasileiro.

Na perspectiva do reconhecimento da singularidade, respeito a diversidade e o cuidado com o vínculo, pode-se constituir o espaço escolar como um ambiente de despertar para a humanização. Para isso, a escola precisa ser reconhecida como um espaço de pertencimento para todos, de dimensões múltiplas, compartilhadas pela família, alunos, gestores e professores.

Segundo Ramos (2011), a escola e a comunidade com posturas destrutivas, autoritárias e excludentes necessitam de uma reconstrução como instâncias acolhedoras, inclusivas, interessadas na diversidade e na interação das relações sociais e seus vínculos. Neste sentido, observou-se que o aprender está extremamente relacionado à construção de vínculos.

Cuidar do vínculo entre os atores escolares exige um estado de sensibilidade e predisposição para o educador acolher, sustentar e confrontar de forma amorosa, permitindo, desse modo, a expressão criativa, espontânea para o educando ser, aprender e viver a plenitude da experiência na relação. Para romper com esse círculo vicioso de insatisfação, de distância e indiferença, que permeia a relação professores e estudantes, é mister, portanto, cuidar da relação, construir vínculos mais sintônicos que permitam a convivência e o aprendizado como funções fundamentais da escola. (RAMOS, p. 78, 2011).

Ramos (2011) compreendeu o impacto da falta de investimentos para promover atividades voltadas para o convívio e o aprender a ser, que em sua falta gera violência e muitas vítimas. Diante do cenário de professores e

alunos entrando em choque, famílias e escola distanciadas, a autora realizou intervenções para recuperar as relações na comunidade escolar, por meio do sociodrama. Segundo ela, optar por uma abordagem sociodramática significa cuidar de um drama coletivo, da integração grupal. As intervenções escolhidas buscaram a ação numa perspectiva da educação, encorajando os atores da educação a vivenciarem por inteiro as experiências, expressarem a criatividade e espontaneidade, singularidades e potencialidade na solução de conflitos.

Como resultado das intervenções sociodramáticas obteve-se a co-construção de um espaço relacional e a revelação dos conflitos camuflados pelo ideal de escola, que reprime os corpos e as emoções. Dar voz aos conflitos dos jovens permitiu que fossem identificados os sentimentos de rejeição, exclusão e violência. O jovem podendo se ver e ter voz foi o primeiro passo para recuperar o espaço de vínculo amoroso e desenvolvimento humano.

Observou-se que a temática da relação família-escola foi discutida por diversos autores abordando as posições hierárquicas, os estereótipos, os desencontros e a culpabilização. Estes aspectos foram também abordados no atual estudo, levando em consideração o contexto de violência. Além disso, buscou-se intervir na realidade, tal como realizado por Ramos (2011), através do Sociodrama.

O Sociodrama é um dos métodos do Psicodrama, também conhecido como Socionomia, teoria criada pelo psiquiatra Jacob Levy Moreno. O Psicodrama pode ser utilizado como abordagem de pesquisa-intervenção, pois se propõe à construção do novo e criação de alternativas inusitadas aos grupos estudados. Alguns autores realizaram pesquisas nessa abordagem (Ribeiro 2004, Leite 2016, Vidotti 2017 e Marques 2020). Nessa perspectiva, se propõe pesquisar “com” e não “sobre” alguém, o que convida o pesquisador a uma intersubjetividade, a mergulhar na incerteza e no desafio de adaptar-se ao contexto e movimentos apresentados pelos participantes da pesquisa.

Barbosa et al. (2018) e Ferreira et al. (2017) realizaram pesquisa-intervenção sociodramática com alunos e familiares em contextos escolares. Abordaram o sociodrama nas escolas como um fator de favorecimento para as modificações relacionais, afetivas e expressões dos atores no eixo espontâneo-

---

criador.

Gomes (2019) e Lima (2015) abordaram a utilização do Sociodrama na pesquisa, sendo que nesta abordagem os participantes têm status de pesquisadores e são também responsáveis pelo trabalho grupal. A criação/pesquisa é entendida como uma ação coletiva e conjunta.

## **1.2 Justificativa**

Albuquerque e Aquino (2018), Dove, Zorotovich e Gregg (2018) e Vidotti (2017) de modo amplo buscaram compreender a comunidade escolar e sua conectividade. A família e escola são reconhecidas nesses estudos como duas instituições responsáveis pelo desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Cortella (2014) apontou considerações semelhantes a dos autores supracitados, porém aborda a diferença do educar e da escolarização, como também a importância da cidadania e valores no contexto escolar.

Dessen e Polonia (2007) e Chechia e Andrade (2005) refletiram sobre a importância da aproximação entre família e escola, bem como investigaram o impacto das práticas de culpabilização que impedem a integração e vinculação dessas duas instituições.

As referências técnicas para a atuação das (os) psicólogas (os) na educação básica (2017) apontam formas de enfrentamento da violência dentro do contexto escolar, lançando o olhar sobre a diversidade como forma de modificar os padrões de violências presentes, assim como apontado no estudo de Martins e Gerando (2013).

A diversidade e a violência no contexto escolar foram discutidas por Abramowicz e Rua (2013), que por meio de um estudo profundo sobre as violências nas escolas revelaram a estigmatização, discriminação e as diversas violências exercidas pela dificuldade de conviver com o diferente, entre outros fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que colaboram para esse panorama atual.

Ribeiro (2019) apontou a gravidade da evasão escolar os anos

finais do ensino fundamental. A vulnerabilidade das famílias, a precariedade de recursos e a assimetria na relação família-escola alimentam a hierarquização dos papéis de poder e a violência, que tem sido o palco de discussões no contexto escolar, como uma das causas dessa evasão.

Deste modo, orientada na mesma perspectiva, a atual pesquisa buscou estudar a dinâmica da relação família-escola em contexto dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de periferia, com queixas de violência em seu cotidiano, a fim de compreender e ao mesmo tempo intervir na realidade conflituosa.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1.1 Objetivo geral**

Observar os entraves e as aproximações entre as famílias e uma escola em um contexto escolar público com queixas de violência em seu cotidiano.

### **2.1.2 Objetivos específicos**

- A. Conhecer a visão da escola sobre as famílias.
- B. Propor uma intervenção grupal para aproximar e compreender a visão das famílias sobre a violência na escola.
- C. Conhecer a perspectiva de uma família sobre a escola, cujos filhos estão frequentemente envolvidos em situações de violência escolar.

## **3. DESENVOLVIMENTO**

### **3.1 Metodologia**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Esta visa entender e compreender os significados nas ações e comportamentos dos sujeitos que participam do estudo. Desse modo, trabalha-se 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).

Além desta característica este trabalho também se propôs a desenvolver uma pesquisa-intervenção que é concebida como um conhecimento de ação sobre a realidade que é construída no curso da pesquisa com a presença ativa da comunidade participante do processo e 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).

Como método de condução da pesquisa intervenção optou-se pelo Psicodrama, teoria criada pelo psiquiatra romeno Jacob Levy Moreno. Para Contro (2006), o Psicodrama busca a transformação social, aproximando-se tanto da pesquisa-intervenção como da pesquisa-ação crítica. O pesquisador acompanha a singularidade dos modos de subjetivação, e não visa a obtenção de um resultado a ser interpretado.

Utilizou-se, ainda, nessa pesquisa, a etnografia. Vidotti (2017) compreende que o modelo etnográfico na pesquisa qualitativa tem enfoque no comportamento social, no cenário e contexto onde ocorrem as observações, interpretações e vivências. Para Ribeiro (2004) a abordagem etnográfica permite uma investigação sistemática das situações do cotidiano observado e vivenciado pelo pesquisador. A autora ressalta também que por meio dessa abordagem se obtém uma compreensão profunda sobre a visão dos sujeitos sobre o meio social que os circundam.

### **3.1.1 Local e participantes**

A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual localizada num bairro periférico da cidade de Franca- SP, que apresentava queixas de violências no cotidiano escolar – depredação, vandalismo, brigas, desinteresse, e dificuldades na relação entre a família e escola. Em 2019 iniciou-se uma intervenção com o objetivo de favorecer a participação da família no contexto escolar, investigar as violências vivenciadas no cotidiano e aproximar a relação família-escola.



O estudo caminhou junto ao estágio de Psicologia Escolar sob a orientação e supervisão da orientadora desse estudo. O estágio contou com a participação de estudantes dos 4º e 5º anos de graduação em Psicologia.

Propôs-se inicialmente uma intervenção com as famílias por meio do projeto Cinema na Escola, em que os pais foram convidados a assistirem filmes e conversarem sobre a educação dos filhos. Participou como ego auxiliar da pesquisa intervenção uma estagiária de Psicologia Escolar, devidamente treinada para a participação na pesquisa.

### **3.1.2 Processo da pesquisa**

Partindo da proposta teórico-metodológica adotada, inicialmente a pesquisadora e a estagiária criaram a estratégia de intervenção, como uma forma de aproximar as famílias da escola, trabalhando com trechos de filmes e animações. O sociodrama seria a metodologia de condução de grupo para criar um espaço de expressão, criatividade, espontaneidade e transformação para os pais e responsáveis dentro do ambiente escolar.

Para trazer os pais para a escola, inicialmente se pensou na construção de vínculos. Portanto, a pesquisadora e a estagiária visitaram as famílias indicadas pela escola, tanto por serem parceiras quanto aquelas que tinham queixas ligadas a violência escolar, tema da pesquisa. Foram visitadas 28 famílias. O primeiro grupo visitado, o de alunos indicados por queixa violência na escola, teve 18 indicações de alunos dos anos finais do ensino fundamental e 5 indicações de alunos do ensino médio. Todas as famílias dos alunos indicados foram visitadas pelo menos uma vez.

Conforme foram ocorrendo as visitas, a pesquisadora e a estagiária tentavam se aproximar das famílias, retornando as visitas para levar convites para o Cinema na Escola e para tentarem se vincular com o seu contexto, porém apenas uma família se mostrou aberta a participar do projeto e a conversar sobre a relação família e escola. Já entre as 5 mães indicadas como parceiras e participativas na escola, nenhuma se mostrou disposta a participar do projeto Cinema na Escola ou da pesquisa.

A falta de maior investimento e apoio no projeto por parte da

escola, que no ano de 2019 passava por diversas mudanças governamentais, dificultou a realização do projeto. A diretora se mostrava disposta a ajudar e a colaborar, no entanto notou-se que ela dispunha de pouco tempo e energia para outras questões, além das mudanças que a escola passava e as inúmeras queixas de violência.

Além disso, não se obteve adesão da maioria dos pais e responsáveis, tornando difícil o trabalho grupal. Desse modo, passou-se a pensar em outro modo de intervir. A pesquisadora e a estagiária continuaram a visitar a casa da família que se mantinha aberta para a pesquisa. Essa é a família de Maria (nome fictício), que teve seus três filhos indicados pela escola por queixa de violência: Beto, Bruna e Bianca (nomes fictícios). A família foi acompanhada por cerca de cinco meses. Foram realizadas duas entrevistas com Maria e sua família.

Foi entrevistada também a diretora da escola, que dentre os membros da equipe técnico-administrativa, mostrou-se mais empenhada em investir e buscar um bom vínculo com as famílias.

### **3.1.3 Coleta de dados**

As visitas à escola e às casas das famílias de alunos indicados, foram registradas em um diário de campo. Nele foram descritas informações sobre os aspectos socioeconômicos, culturais e as percepções da pesquisadora e a estagiária em cada encontro. Além disso, contém os avanços e frustrações vivenciados no projeto e na pesquisa, bem como as mudanças adotadas ao longo do processo.

Investigou-se a relação entre uma família e a escola, permeada por desencontros, queixas mútuas e situações ligadas à violência. A família de Maria foi escolhida e escolheu participar da pesquisa, realizada por meio de observações participantes e entrevistas. Buscou-se criar três momentos durante as entrevistas. O primeiro de interação e envolvimento entre a pesquisadora e os integrantes da pesquisa, como uma preparação ou aquecimento. No segundo momento se explicava como funcionaria a

entrevista, que ela seria gravada e depois transcrita pela pesquisadora. No terceiro momento, os participantes eram incentivados a discorrerem livremente sobre os temas. Nas entrevistas realizadas com a família escolhida para a pesquisa e a diretora, utilizou-se a entrevista cartográfica. Segundo Tedesco, Sade e Caliman (2015) a cartografia “requer que a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatada na entrevista”. O pesquisador fica atento para perceber as pistas, as expressões faciais, a hesitação e o discurso que não é linear. A primeira entrevista com a mãe ocorreu no quinto encontro e a segunda entrevista foi realizada no sétimo encontro com a pesquisadora.

Nas entrevistas com a mãe, a pesquisadora buscava reservar cerca de 1 hora e 30 minutos, pois quase 40 minutos eram dedicados a conversa livre, que funcionava como uma preparação ou um “aquecimento” para a entrevista. Na primeira entrevista foram abordados os temas: “escola do meu filho”, “violência na escola” e “violência no bairro”.

Na segunda entrevista, quando havia um vínculo maior entre a pesquisadora e a mãe, buscou-se explorar temas mais profundos: “relação familiar”, “relação família e escola”, “violência no bairro”, “violência na família”, “aspectos positivos da escola”, “aspectos negativos da escola” e “mudanças necessárias”. A segunda entrevista contou com a participação dos três filhos de Maria.

Para a entrevista com a diretora, a pesquisadora reservou um tempo maior, pois foi observado nos encontros anteriores com ela, que diversas vezes precisou de tempo para desabafar e expor a complexidade de sua função, os desafios enfrentados na escola, entre outras temáticas. O primeiro momento da entrevista foi a preparação ou “aquecimento”. Em seguida tratou-se dos temas desenvolvidos na entrevista, que foram inspirados nos encontros anteriores entre a diretora e pesquisadora. Os temas abordados foram: “diretor na escola”, “relação família e escola”, “família de Maria”, “aspectos positivos da família de Maria”, “aspectos negativos da família de Maria”, “maior desafio com a família de Maria” e o “seu sonho para a escola”.

Para a realização de todas as entrevistas foram apresentados cartões com os temas que seriam tratados, pedindo que o participante fizesse

livre associação de ideias e registrasse em um papel, antes de explicar sobre cada um deles. Essa estratégia tem sido utilizada nas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas "Subjetividade e Educação" - GEPSEd, coordenado pelo Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, na USP Ribeirão Preto (Carraro, 2003; Silva, 2003; G; Luciano, 2006; Peres, 2006 e Carraro, 2008) para conseguir profundidade nas entrevistas.

Além disso, como forma de incentivar e facilitar o envolvimento da entrevistada com o tema adotou-se uma conversa mais livre, ou convites para café da tarde, pois assim criou-se um campo mais relaxado para os participantes. Além disso, antes de iniciar as entrevistas foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, só após a assinatura do termo a entrevista se iniciou. Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética sob CAAE 08975119.6.0000.5384.

#### **3.1.4 Análise dos dados**

Para Passos, Kastrup e Tedesco (2015), a experiência cartográfica está em se implicar, cultivar uma posição de estar com a experiência e não sobre esta. A cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e ação. O conhecer e o agir passam a habitar uma experiência comum e não mais distintas. Uma das tarefas principais para a análise nessa perspectiva é sustentar a abertura para multiplicidade de sentidos e percepções, que se dá ao longo do processo.

Barbosa (2020) aponta que para efetivar a pesquisa cartográfica e seu tipo de análise, após as transcrições dos áudios gravados durante as entrevistas, deve-se submeter as mesmas a leituras sucessivas. Primeiro, para buscar apreender os múltiplos sentidos que cada entrevistado apresenta em sua fala sobre cada tema. O segundo, nas releituras das transcrições, observar as experiências vivenciadas e afetos expressos.

Para este estudo, buscou-se seguir esta mesma metodologia. Do ponto de vista teórico, na Pesquisa Cartográfica se assume na coleta e análise,

aspectos do cartografo aprendiz. “A investigação é cuidado ou cultivo de território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontram”. Ao longo do processo de pesquisa, procurou-se ter um olhar para a singularidade e não a generalidade dos dados (Passos, Kastrup e Tedesco, 2015).

### **3.2 Análise**

Este estudo buscou apresentar os aspectos singulares de uma relação família e escola. Esse olhar para a singularidade foi nascendo ao longo do estudo e suas mudanças, bem como a parceria e os vínculos que foram se estabelecendo ao longo de todo um processo. Os dados coletados foram apresentados em duas partes, a primeira: Contextualização da entrada no campo de pesquisa e a segunda: Um olhar para a singularidade de uma relação família-escola.

A primeira parte dos resultados teve como objetivo apresentar o processo da pesquisadora dentro do campo de pesquisa: o primeiro contato com a escola, o contato com os agentes escolares, as observações sobre a relação família-escola e a tentativa de intervenção grupal, por meio do projeto Cinema na Escola, desenvolvido para aproximar as famílias da escola. Foram realizadas cinco tentativas diferentes de aproximação com as famílias. A primeira foi pedir à escola indicação de alunos que tinham queixa de violência. Foram visitadas 28 famílias, sendo que apenas uma se mostrou aberta para participar da pesquisa e do projeto. A segunda estratégia foi entrar em contato com as mães que procuravam ajuda da escola para resolução de conflitos. A terceira tentativa foi realizar o primeiro Cinema na escola, mas nenhuma família visitada compareceu. A quarta tentativa solicitar a ajuda da escola e dos professores, porém notou-se que não havia disponibilidade desses atores para o desenvolvimento do projeto. Por fim, a última estratégia de aproximação foi visitar as mães indicadas como participativas e parceiras da escola, no entanto, nenhuma se mostrou aberta.

Observando as mudanças e processos vivenciados pela pesquisadora foi estruturado no grupo de supervisão e com a orientadora da pesquisa uma nova estratégia de pesquisa. Esta optou por acompanhar a

dinâmica da relação da escola com a família disposta a participar. Desse modo, a segunda parte da pesquisa: Um olhar para a singularidade de uma relação família-escola, apresentou a percepção da diretora, de uma mãe e de três alunos sobre a relação família-escola e sua singularidade. Os participantes desta etapa da pesquisa foram escolhidos devido ao vínculo que a pesquisadora foi desenvolvendo ao longo das visitas às casas de Maria e seus filhos Beto, Bruna e Bianca (nomes fictícios) e as visitas à escola e à diretora Camila (nome fictício).

Nos encontros com Camila e durante a entrevista, observou-se a intensidade dos sentimentos, percepções, enfrentamentos vividos no cotidiano. Chamou atenção o processo de judicialização da relação família-escola, além da relação difícil da diretora com a família escolhida para a pesquisa. Nos encontros com a diretora da escola e durante a entrevista três temas foram protagonistas: o desejo de relação com as famílias, as mudanças da escola no ano de 2018 e 2019 e o desafio do papel de diretora. A pesquisadora pode acompanhar a diretora durante o ano de 2019, participando um pouco do cotidiano complexo da escola, que envolve inúmeras ocorrências de violências, cumprimento de metas e prazos, que gera o adoecimento dos gestores. Um fato marcante, por exemplo foi o sentimento de solidão da diretora.

Na entrevista com Camila, ela mencionou as mudanças no ambiente escolar entre os anos de 2018 e 2019. Falou inicialmente sobre a reconstrução que a escola no seu primeiro ano de gestão (2018), a escola foi pintada com tintas que recebeu como doação por ela e seu marido nas férias. Em um ano de gestão, o ambiente da escola não estava mais depredado e a confiabilidade da comunidade na escola foi restaurada. No entanto, contou que o processo de mudança no ambiente escolar foi interrompido pela explosão de agressividade que demandou atenção. Foi discutido em supervisão que as metas educacionais foram modificadas após as eleições e mudanças de governo e o foco passou a ser o cumprimento de metas pedagógicas muito exigentes que tirou o foco da reconstrução das relações sociais dentro da escola. O resultado foi a explosão de agressividade.

*“O ano passado eu encontrei um ambiente físico destruído e um*

*ambiente escolar de certa forma destruído, desmotivado. Então tudo é construção. Então é assim você desconstrói o que existia e vai reconstruir e assim vai cansando né? Ano passado eu melhorei muito o aspecto físico e conseqüentemente eu melhorei a parte de humanização. Esse ano eu não consegui caminhar muito, então isso me deixou muito angustiada, muito frustrada, parece assim que houve uma explosão de agressividade. Não que surgia na escola, mas que vinha dos pais com ambiente escolar, dos alunos com eles próprios. Então assim, esse ano foi um ano muito sabe? Muito sofrido eu achei” (linha 4, página 1).*

Além disso, observaram-se as tentativas de relação entre a escola e as famílias, muitas delas fracassadas, levando a percepção da diretora sobre a necessidade de judicialização da relação, por conta dos conflitos recorrentes de violência na escola.

*“Alunos que sofrem agressões em casa, uso de drogas na família, então assim é muito né? Um peso muito grande, porque eu tenho que olhar o pedagógico, eu tenho que olhar o aluno, eu tenho que respeitar as diferenças dele, mas ao mesmo tempo eu tenho que exigir uma postura” (linha 4, página 1).*

Outro aspecto da entrevista com Camila foi sua fala sobre a função da escola na vida do aluno, bem como sua afirmação de que a educação deve ser pautada no amor. A temática da educação por amor é representativa na fala de Camila, pois ela a menciona com frequência.

*“A escola ela é formada por vários...tipo ela tem um lado pedagógico, o lado distrativo que está ligada ao burocrático, sim a questão da família e eu acho precisa muito conscientizar qual é a função da escola. O aluno saiu de casa com qual fundamento? O que ele veio fazer aqui? Acho que falta muito amor do professor. Não são todos os professores porque eu tenho professor que assume e veste a camisa. Mas tem muitas pessoas que tão muito, sabe? Para trabalhar educação você não pode trabalhar pelo valor que você ganha e sim pelo amor que você tem na profissão. De fazer o aluno um cidadão de bem. Então a escola tem que caminhar muito nessa parte. De conseguir levar todo mundo a ter um único olhar, sabe? Caminhar com uma única visão (linha 66, página 10) “Então eu falei eu quero o melhor para o filho de vocês. Eu tento fazer na escola o que eu*



*gostaria que fosse feito para o meu filho. A gente não trabalha aqui só por conta de salário, que pelo salário eu já teria largado isso aqui há muito tempo. Então eu falei muito... é questão de amor, questão de amor as vidas, amor pelo o que faz. A gente não está aqui em vão (linha 16, página 4).*

Quanto à solidão vivida por Camila no papel de diretora, ela descreveu as dificuldades de liderança e o peso de cuidar de uma escola.

“É assim o que eu vejo, eu sempre trabalhei em gestão, faz 10 anos e hoje eu acho muito complexo, porque quando a gente é vice-diretora e por mais que você esteja sozinha você não tem o peso de estar usando o seu CPF o tempo todo, então parece que eu me sentia mais leve. Hoje, enquanto titular de cargo gestora eu acho muito difícil, eu me sinto muito sozinha. Então todas as decisões são tomadas por mim. Por mais que eu tenha a vice-diretora e peça opinião quem bate o martelo sou eu. Então é um cargo solitário, um peso muito grande, muito grande mesmo, por muitos momentos assim... a gente pensa em desistir. É por conta da necessidade que a gente permanece mesmo. A gama de situações é grande e diversificados os problemas né? Então, nós temos problemas sociais, alunos com problemas psicológicos, com distúrbio comportamental, alunos que sofrem agressões físicas (linha 2, página 1).

Já nos encontros com a família de Maria e durante as duas entrevistas, observou-se um processo de abertura da mãe para falar sobre a violência vivenciada no bairro, na escola e na família. Além disso, foi possível ouvir as diferentes perspectivas dos filhos, alunos da escola com diversas queixas de violência. Os primeiros encontros e entrevistas com a mãe foram primordiais para o estabelecimento de um vínculo de confiança. Nesse momento inicial, alguns temas foram bastante representativos, como exemplo, a percepção da mãe sobre a violência, o sentimento de impotência e de não ser ouvida na escola e as preocupações com os filhos que se envolvem em situações de violência. Na segunda entrevista, que contou com a participação dos filhos, observou-se que os temas principais estiveram centrados na relação com a escola, na visão da mãe e dos filhos sobre o contexto escolar, familiar e

do bairro, além das situações de violência vivenciadas no ambiente escolar.

Apesar dos desencontros entre Maria e Camila (a diretora), observou-se que a mãe falou sobre as mudanças mencionadas pela diretora nos anos de 2018 e 2019 e reconhece a melhora na escola.

*“Mais nossa a escola ali, essa em si, no começo eu fiquei com medo eu ia na reunião, carteira não tinha, porta nas salas de aula, era um vandalismo total. Hoje, se você ver essa escola como ela era, faz o que 2 ou 3 anos atrás que eu voltei pra cá, nossa hoje eu tenho confiança de deixar os meus “fios” ir pra escola e ficar tranquila. Mas antes era preocupante” (página 4, linha 54).*

Maria falou de situações que ela teve que intervir na escola devido aos filhos se envolverem em conflitos. Em uma dessas situações Beto foi suspenso por causa de um conflito em sala de aula. Segundo ela, alguns alunos, pegaram as coisas de Beto durante a aula e ele tentou recuperá-las, porém nessa tentativa a borracha escapou e pegou próximo da professora. Sem compreender o motivo, a escola chamou a polícia, e seu filho foi tratado como bandido, além de ter sido suspenso.

*“ah tava. Ai semana passada depois dessa suspensão eu fui lá e conversei com eles. Eu peguei e falei assim oh, toda vez que vocês me liga eu venho, eu compareço, só que eu vim aqui conversei, porque o menino pegou o caderno de desenho dele e não devolveu, o outro menino fica xingando, eles fica catando material dele e fica jogando na sala. Ai ela pegou e falou assim: “- Ah, mais ele não relata nada disso”, ai eu então, diz ele que relata pra professora e a professora não ta resolvendo, ai eu falei na frente da professora, na frente da diretora e peguei e falei assim: eu, autorizei o meu filho o seguinte: a partir de hoje o que acontecer na sala de aula, se ele relatar a professora e ela não resolver, eu autorizo ele a sair da sala imediatamente e procurar a diretora, ou me ligar pra mim vim na hora. Assim quando ele dá “problema” e eu venho na hora, quando ele tiver problema com alguém aqui eu também quero ser informada. Outra coisa que eu sempre falei, menino todo dia você tem que tá de olho, cê num tem que deixar pra me falar depois que ele fez 4 ou 5 vezes a mesma coisa. Então não deixa chegar no extremo. Ele fez alguma coisa hoje? Manda hoje pra mim!” (página 6, linha 76).*

Buscando identificar o sentimento de Maria, que foi chamada pela escola diversas vezes para resolver problemas que os filhos se envolviam, a

pesquisadora perguntou como ela se sentia com as ligações e convocações da escola.

*“A gente sente mal. Sente mal, porque não é isso que você quer para o seu filho né? Entendeu? Cê luta, cê batalha, cê pega firme para tornar a pessoa de bem. Que nem eu sempre falo pra ele: - Você não precisa me amar, você não precisa ser meu amigo, eu to aqui para te fazer cê ser homem. De caráter, de conduta, responsável e ele me olha, ele para, ele pensa. Só que assim oh, né porque é meus filhos não, eles são uns meninos bons, eles são assim sabe... que nem as meninas é responsável. Que nem sábado o pai dele chamô ele pra ir trabalhar, ele foi e carregou lata de concreto, “e nossa pai...” meu marido contando, “que isso olha, minha mão” (página 7, linha 86).*

Na entrevista com Beto, Bruna e Bianca a pesquisadora pode ouvir os protagonistas das conversas com Maria e Camila, que até então tinham sido mencionados pela mãe e diretora, mas não haviam sido escutados. Pode-se entender a perspectiva dos conflitos de violência a partir de seus olhares e as suas percepções sobre a relação da sua família com a escola.

*Bruna: “Ah depois daquela situação lá que a menina me agrediu... (página 6, linha 7) aí ela (a menina) entrou e falou: “eu preciso conversar com você”, aí eu falei: “então fala!”. Aí ela começou a discutir comigo falar um monte de coisa... E começou a por a mão ni mim. Aí eu empurrei ela e ela me prensou na mesa apontou o dedo na minha cara e começou a falar um monte de coisas” (página 6, linha 79). O professor não fez nada. Ele não tomou nenhuma atitude. Ficou parado olhando e não fez nada. Depois que a minha mãe foi lá na escola e conversou com todo mundo a situação nem foi mais da menina, foi com o diretor e foi com o professor, porque a diretora além focar toda culpa em mim, até hoje fica me olhando com o rabo de olho sabe? Ela fica chamando mais atenção minha e eu não sei por qual motivo” (página 7, linha 81).*

*Beto: “assim, só me chamava de macaco (por ser negro), essas coisas, eu contava com o professor e ele não fazia nada. (página 5, linha 63) Eu falava professor eu posso ir na diretoria falar que tá fazendo bullying comigo? Aí ele falava não e eu ia assim mesmo. Não tava nem aí. Aí eu contava para a diretora e não adiantava de nada também (página 6, linha 65).*

*Bianca: “Bianca: “eu não gosto da relação escolar. Eu acho que tinha que mudar tudo” (página 12, linha 157) o respeito (página 12, linha 159) a maioria ali não tem respeito. Tem um menino na minha sala que você precisa de ver. Ele é super homofóbico, ele é homofóbico demais da conta, não tem cabimento. Então eu acho que se trabalhasse o respeito com o próximo e todo o ser humano ia ser bom” (página 12, linha 161).*

Observa-se que os estudantes estão em sofrimento e apontam muitas queixas sobre sua vida escolar. No entanto, são pouco ouvidos e as situações de violência em que se envolvem são resolvidas de forma precária e autoritária pela escola, de forma que o problema permanece e se repete indefinidamente. Dessa forma, as situações violentas não cessam e eles passam a ser vistos como culpados, sendo a família toda vista como problema. Observa-se na família uma descrença de que os conflitos serão devidamente resolvidos, o que os coloca numa atitude defensiva com relação à escola.

Por outro lado, a diretora sente que nada que propõe resolve a situação e passa a ver a família de forma estigmatizada, culpabilizando-os ainda mais pela violência escolar.

Em síntese, observando esta relação família-escola, nota-se que ambas estão em sofrimento devido a perpetuação da violência que incide por vários ângulos. No caso, observou-se a presença da violência institucional por parte do governo cobrando metas e prazos, as violências cotidianas, queixas de como os alunos, pais e responsáveis convivem com a escola, o racismo e a falta de diálogo. Percebe-se ao longo do estudo que em vários momentos a família e a escola se mostram conservadas em seus papéis gerando mais sofrimento na relação e conseqüentemente mantendo o ciclo de violência.

Nesse sentido, os problemas recorrentes ocorrem por uma falta de escuta mais aprofundada, por causa dos vínculos restritos entre a escola e algumas famílias, estabelecendo uma relação de desencontro. A família percebe a escola como uma instituição que não conhece seus problemas e que apresenta um ambiente violento e racista. A escola percebe a família como problemática, que despeja lá suas mazelas e que não resolve as queixas recorrentes de mau comportamento dos filhos, não conseguindo mudanças efetivas.

Nesta relação família e escola observa-se que ambas se sentem impotentes, não percebendo o quanto são vítimas de violência institucional. Buscam culpados ao invés de investirem no diálogo e escuta verdadeira do outro. Nota-se aqui uma relação cheia de desencontros e tentativas frustradas de aproximação. No entanto, apesar desse cenário, observa-se a manutenção do intenso desejo de Encontro e resolução das dificuldades por ambas as partes.

#### **4. CONCLUSÃO**

A pesquisa sobre a relação família-escola em contexto de violência se revelou à pesquisadora como um processo de acompanhamento de desencontros. Uma boa metáfora para representá-la seria o jogo “Cabo de Guerra”, em que cada um puxa uma ponta da corda, buscando vencer o adversário e não construir uma aliança. Observa-se um jogo de forças permeado pela impotência, culpabilização e desistência.

Vale notar que a pesquisadora mergulhada no campo de pesquisa se propôs a pesquisar “com” e não “sobre”, sendo essa a perspectiva da cartografia e da pesquisa-Intervenção, que se propõe à experimentação de inúmeras estratégias, mesmo que inviabilizadas pela realidade, como o Projeto Cinema na Escola.

O contexto social violento que foi vivenciado na pesquisa revelou a desigualdade, a exclusão e os preconceitos que inviabilizam a função da Educação no Brasil. Segundo a Constituição de 1988, a Educação é um direito de todos e dever do Estado, da família e promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Em contexto violento ela se vê impedida de acontecer de forma adequada e algumas habilidades de resolução de conflitos são exigidas para que os obstáculos sejam removidos.

Na lei BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são propostas competências e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para que se possa lidar com essas questões educacionais complexas que assolam a educação brasileira. Essa nova lei (2017) propõe a formação integral do estudante para o enfrentamento de situações complexas da vida cotidiana.

Nesse sentido, há uma preocupação com o desenvolvimento do aluno para além do conhecimento tradicional voltado para o cumprimento de tarefas e aquisição de conteúdo. Propõe-se como necessário nas escolas a promoção de autonomia, o processo de criação, a formação de vínculos afetivos e o acolhimento de cada transição do estudante, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e posteriormente para o Ensino Médio.

Tal como Nussbaum (2009) também afirma, a meta da Educação seria produzir um mundo digno para se viver, com cidadãos que possam compreender os problemas globais e se colocar no lugar dos outros. Essa habilidade precisa ser adquirida pelos atores escolares, uma vez que são pouco incentivadas pela educação tradicional, do tipo mercadoria. Observa-se que para atingir as novas metas que poderiam modificar a situação de violência atual, tanto a família quanto a escola precisam adquirir novas habilidades, uma vez que parece predominar na relação estudada conflitos mal resolvidos, que fazem perpetuar os desencontros.

Por outro lado, para a efetivação das habilidades propostas tanto pela lei quanto por autores que primam por uma educação para a paz e para o desenvolvimento humano, é necessário que gestores e professores sejam formados e preparados para escaparem do “Cabo de Guerra” que se mantém tanto na relação da escola com as famílias quanto com os estudantes.

Ressalta-se que o olhar lúcido e a compreensão do “Cabo de Guerra” pode ser um caminho para a construção de alianças na relação família-escola, desde que a partir dele se escute as vozes dos envolvidos, que trazem razões latentes que motivam o desencontro, ao mesmo tempo que fornecem pistas para a sua superação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. Violências nas escolas. Ed. Unesco, 2003.

ALBUQUERQUE, J. A. e AQUINO, F. de S. B. Psicologia Escolar e Relação FamíliaEscola: Um Levantamento da Literatura. Psico-USF. Campinas, v. 23, n.2, p. 307-318, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230210>>Acesso em: 15 março 2019.



BARBOSA, N. P. Processos de produção de subjetividade sobre a infância e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2017.

CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao).

CHECHIA, V. A. e 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. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300012>> Acesso em: 15 de Março 2019.

CONTRO, L. Veredas da pesquisa psicodramática: entre a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-intervenção. *Revista Brasileira de Psicodrama*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 13-24, 2009.

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. Disponível em: <<https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p49>> Acesso em: 29 de Março 2019.106

DESSEN, M. A e POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paidéia*. Ribeirão Preto-SP, 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.

GOMES, A. T. Sociodrama com estudantes universitários: um instrumento de investigação e promoção de saúde mental. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

LEITE, L. F. A ESCOLA PENSADA E A ESCOLA VIVIDA: DISCURSOS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLI-ESCOLA. 2016. Dissertação (Programa de Pós Graduação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

MARTINS, L. R. R. e PERES, V. L. A. A produção subjetiva da violência nas escolas: indicador de sentido para avaliação e desenvolvimento de políticas educacionais. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v. 29, n. 90, p. 320-329, 2012.



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.

MARQUES, R. G. AS VIOLÊNCIAS ESCOLARES E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS MODOS DE CONVIVÊNCIA ALINHADOS À PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE: uma pesquisa-intervenção com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação). Centro Universitário Municipal de Franca, Franca-SP, 2020.

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.

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

PASSOS, E., KASTRUP, V. e TEDESCO, L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

RAMOS, A. L. L. Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*. São Paulo, v. 19, n. 2, p.73-84, 2011.

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. Os bastidores da relação família-escola. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

VIDOTTI, L. S. Percepções dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos. 2017. (Tese de mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. 2017.

TEDESCO, S. H., SADE, C. e CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa

cartográfica: a experiência de dizer. IN: Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, L.  
Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e plano comum.  
Porto Alegre: Sulina, 2015, cap. 4, p. 92-127

## **O ROTEIRO DA MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR: protagonismo farmacêutico e figuração de professores e alunos**

Santiago Castigio e Monteiro  
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Thiago Teixeira de Petta  
Universidade de São Paulo

### **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo é produto final apresentado à disciplina de *Neuropsicologia e Educação: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*, ofertada no primeiro semestre do ano de 2021, para o Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, ministrada pela Profa. Dra. Joana de Jesus de Andrade. Nosso objetivo foi trazer apontamentos iniciais sobre a questão da medicalização na educação escolar brasileira e seus impactos para o desenvolvimento humano, pensando-se, neste recorte, o jogo de papéis dos principais atores envolvidos na relação pedagógica, alunos e professores, e sua “docilização” em face da disputa mercadológica do chão da escola pelos interesses da indústria farmacêutica. Para tanto, desenvolveu-se um estudo de revisão assistemática (VOLPATO, 2012), possuindo certo caráter ensaístico (PAVIANI, 2009), dado seu propósito de síntese das reflexões produzidas na disciplina, bem como estabelecendo-se interrelações com os campos de estudos dos autores. A pesquisa se restringiu à consulta de fontes documentais: bibliografia disponibilizada na disciplina, bem como, a trabalhos acadêmicos publicizados nas plataformas Google Acadêmico e Scielo, tendo como ponto de partida o conjunto de descritores: Educação Escolar Básica; Neuropsicologia; Psicologia Histórico-Cultural; Medicalização; Privatização. Também, consultou-se documentos institucionais e legais disponibilizados em sites oficiais do governo e entidades da sociedade civil organizada.

### **2. DESENVOLVIMENTO**

Inicialmente, necessária a diferenciação dos termos medicalização e medicalização, que, apesar de sua proximidade de grafia, possuem sentidos diferentes e muitas vezes são equivocadamente empregados em substituição um do

outro (NEGREIROS *et al.*, 2019). O primeiro trata especificamente do ato de uso ou prescrição de remédios, enquanto o segundo possui uma abrangência muito maior, produzindo reflexos no fazer científico (campo epistemológico) e na própria percepção existencial humana (campo ontológico). Neste texto, nos debruçamos ao segundo termo, mas temos consciência que são termos correlatos e, como veremos adiante, a medicamentação é uma das estratégias da medicalização, bem como, nos focaremos no recorte espacial escolar, tendo lupa de análise a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural.

Ivan Illich (1975), na obra *A exploração da saúde: nêmesis da medicina*, apresenta que a medicalização passa pela apropriação do discurso e autoridade médica para justificar problemas que, inicialmente, seriam de ordem social, passando a ser compreendidos como doenças. Este debate é extremamente conflituoso e está longe de ser pacificado, sendo enfrentado tanto pelo campo acadêmico (CAPONI, 2009; CAMARGO JR., 2013), como, também, pela sociedade civil (MANIFESTO, 2012), pelo poder público (TESSER; POLI NETO; CAMPOS, 2010; SARDENBERG, 2016; BRASIL, 2015a, 2015b) e organismos internacionais (MERCOSUL, 2015).

Quanto a uma conceitualização mais elaborada do termo medicalização, vale destacar aquela apresentada pelo *Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*, que produziu um manifesto crítico acerca da temática, produto do *Seminário de Educação Medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos*, sendo signatários diversas associações, sindicatos e conselhos das mais diversas áreas do conhecimento e da sociedade (ENTIDADES, 2021):

Entende-se por medicalização o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades. (MANIFESTO, 2012, on-line).

Concluindo que a medicalização:

[...] tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos; cumpre, inclusive, o papel ainda mais perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando essas pessoas em “portadores de distúrbios de comportamento e de aprendizagem. (MANIFESTO, 2012, on-line).

Ou seja, a medicalização busca se imbuir de um discurso de autoridade, muitas vezes, pseudocientíficas (WHITAKER, 2017), para justificar a utilização de medicamentos como forma de controle e de padronização de comportamentos e ações na vida cotidiana, transloucando à individualidade biológica a causa dos problemas sociais, desconsiderando-se o tempo histórico em que se dá essas relações e descontextualizando-se, assim, as materialidades econômicas, políticas e culturais em que se inserem esses indivíduos, o que acaba por incorrer numa interpretação alienada e enviesada da realidade, uma vez, que o desenvolvimento humano passa ser encarado de forma fragmentada e permeado por interesses ideológicos e de classe (LIMA, 2020). Através do discurso biologizante (HOLOCAUSTO, 2016), os problemas que deveriam ser encarados também pela ordem social, passam a ser vistos meramente pelo elemento de ordem individual.

O social não apenas “interage” com o biológico, ele é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente. Como indica Vigotski (1995), é preciso compreender o desenvolvimento humano como um processo vivo, de permanente contradição entre o natural e o histórico, o orgânico e o social. (MEIRA, 2012, p. 136).

Tal assertiva sobre a perspectiva fragmentada do desenvolvimento humano tem sido historicamente contestada pelo campo científico, em particular pelos pesquisadores da neuropsicologia, com destaque para as contribuições de Vigotsky, Luria e Leontiev, com a *teoria sociohistórica (sociocultural)* e a perspectiva dialética entre o funcionamento intelectual individual e o contexto social em que se insere (PINHEIRO, 2005). Para esta corrente de investigação, o desenvolvimento humano se daria numa imbricação complexa e inseparável entre diversos planos: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético, ou seja, “a constante inter-relação entre o desenvolvimento da espécie, o desenvolvimento do ser individual, a história do grupo cultural onde se insere o sujeito, e o aspecto microscópico do desenvolvimento humano” (MOURA *et al.*, 2016, p. 9).

[...] o ambiente não existe em absoluto; para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre. (PRESTES; TUNES, 2012, p.333)

Assim sendo, o espaço escolar, em particular as relações humanas que nele se instauram, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, consistindo em espaço privilegiado para a passagem do sincretismo à elaboração dos conceitos e, neste sentido, a lógica da medicalização incide sobre esses territórios e acaba por estruturar desintegrações do “eu” e, conseqüentemente, uma ruptura com a percepção e integração com o mundo (TULESKI, 2019), servindo à manutenção da ordem vigente, por meio da *docilização* de corpos e mentes (MOYSÉS; COLLARES, 2020; FOUCAULT, 1987).

Sem uma visão crítica, histórica e social, dos problemas escolares, amparados por uma visão instrumentalizada da vida, o chão escolar, centrando-se nos problemas individuais, reverbera uma série de preconceitos, atribuindo a culpa desse fracasso não só ao aluno, mas também no professor (NEGREIROS, 2019). No campo educacional, tal preconceito busca justificar uma suposta inferioridade dessas pessoas, não identificando ou compreendendo as raízes do problema, mas buscando respostas simplificadas, subjugando essas pessoas e as culpabilizando pelo seu insucesso. Portanto, caminha-se no sentido de responsabilizar o indivíduo, desconsiderando eventuais falhas inerente ao próprio sistema de ensino.

Os alunos são culpabilizados pelo seu próprio fracasso não pela sua incapacidade de aprender, mas devido a um sistema educacional tradicional e arcaico, que prejudica o desenvolvimento dos alunos, criando obstáculos e dificultando o processo de ensino (PATTO, 1990 *apud* NEGREIROS, 2019, p. 95).

A medicalização emerge no campo educacional como uma forma de controlar e “docilizar” alunos “fora de controle”, “hiperativos” e com “dificuldade de aprendizado”. O discurso médico emerge como panaceia de resolução rápida para os problemas de ordem educacional. Dopa-se em nome do regular funcionamento acríptico da instituição escolar.

Especificamente em relação à medicalização da vida de crianças e adolescentes, ocorre a articulação com a medicalização da educação na invenção das doenças do não-aprender e com a medicalização do comportamento. A medicina afirma que os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização. (COLARES; MOYSES, 2013, p. 5).

No processo de medicalização do palco escolar, dois personagens acabam por, logicamente, ocuparem papel de destaque e protagonismo: alunos e professores. Esse jogo cênico não é casual, nem meramente estilismo, deriva de uma possibilidade de análise dramática dos atores educacionais, em suas tensões e conflitos *inter e intrapsíquicos*, e a medicalização entraria neste espetáculo com o intuito de “melhorar” a performance desses atores no desempenho de seus papéis (TOASSA, 2021). Porém, essa construção discursiva, que é produzida e reproduzida nos códigos do sistema, acaba por maquiagem o real impacto que o elevado uso de medicamentos, no chão da escola, vem desencadear no desenvolvimento humano de todos aqueles envolvidos no processo.

Há enraizada a crença de que o uso de medicamentos pode ajudar alunos que apresentam dificuldades de aprender, sendo vista por muitos como uma forma até de cura do sistema educacional, pensamento que justifica o aumento das vendas de medicamentos que prometem o enquadramento esperado do aluno no processo de aprendizagem. Essa crença, baseada em saberes médicos, coopera, de certa forma, com a ideia reducionista, biologizante e patologizante de que o aluno não aprende por ser uma pessoa doente e que deve ser tratada através do uso de medicamentos.

[...]

No relato dos professores diante de seu papel no processo de medicalização, percebeu-se que, mesmo sabendo da importância de seus papéis como formadores de sujeitos sociais, eles afirmam que faz parte do trabalho do professor encaminhar alunos aos atendimentos de saúde, quando este não acompanha o método de ensino que eles usam, colaborando, mais uma vez, com a culpabilização do aluno. (NEGREIROS, 2019, p.96).

Ou seja, a esmagadora maioria de professores acredita que a medicalização é uma saída para melhorar a educação escolar. O mais impactante, neste estudo de Negreiros (2019), foi o registro, nas falas dos professores, da introjeção da lógica médica em substituição à possibilidade da ação pedagógica,



---

assumindo um papel de encaminhamento do aluno “fora dos padrões” aos cuidados dos agentes de saúde ou, pior, admitindo diretamente a possibilidade de ação clínica. Mas, essa atuação, engendrada à lógica da medicalização, expõe não a perversidade docente, mas evidencia o quão capilar esse discurso adentra no fazer escolar, pois a docência é a categoria profissional com o maior número de afastamentos por transtornos mentais e comportamentais (ACCORSI; DAL MAGRO, 2017).

O docente é colocado como figurante, e não autor, do seu próprio drama, que é vivenciado nas experiências sociais pelas quais ele tem que passar e assumir diversos papéis. O professor não tem direito a olhar o jogo de uma maneira diferente, *o improvisado não é permitido*, exceto para continuar a lecionar em condições psicossociais precárias. (TOASSA, 2021, itálico nosso).

Toassa (2021) evidencia um grande número de pedidos de afastamentos de profissionais da educação, principalmente em decorrência de problemas de saúde mental, sendo, proporcionalmente, mais ocorrente entre as professoras, tendo-se nos conflitos com a gestão escolar um dos principais motivos alegados. Outro fator que nos salta aos olhos, é a oscilação de diagnósticos de diferentes médicos para o mesmo indivíduo, bem como, a constante troca de medicamentos, o que acabou por reduzir essas pessoas à condição de cobaias humanas.

Em suma, o professorado acaba não somente participando da medicalização dos estudantes, como são vítimas das estruturas precárias de trabalho em que estão inseridos. Neste sentido, aqueles que deveriam ocupar o papel de destaque na relação pedagógica encerram-se enquanto figurante de sua própria história, não sendo um agente ativo do processo, mas um personagem que segue um roteiro engessado, sem improvisos, e garantidor da manutenção do *status quo*. Os problemas sociais que permeiam a realidade escolar são remediados pela lógica do campo da saúde, seus principais atores, professores e alunos, são anestesiados e alienados do protagonismo de seus papéis. Neste sentido, o *conceito de atividade*, apresentado pela Psicologia Histórico-Cultural, é fundamental para pensarmos o desenvolvimento humano e, assim sendo, “o aluno deve *manter-se ativo* no processo educativo fundamentalmente porque essa é uma condição indispensável à apropriação dos conteúdos escolares.” (MEIRA, 2012, p. 139, itálico nosso), bem como, “[...] a atenção depende do desenvolvimento da capacidade humana de selecionar os estímulos e do controle voluntário do comportamento, sem os quais não seria possível

aos homens desenvolver uma atividade coordenada com vistas a alcançar fins determinados.” (MEIRA, 2012, p. 138). Portanto, a medicalização atinge de forma severa o ensino-aprendizagem, quebrando a interação e a possibilidade de atividade entre os atores principais do processo, prejudicando o desenvolvimento da atenção, enquanto função psicológica superiora. Além disso, o estímulo precoce a medicamentos como os metilfenidatos podem gerar não só a dependência química como desencadear processos futuros de psicose (MORAN *et al.*, 2019). Alunos são dopados para se enquadrarem em um modelo autoritário de ensino e os professores para suportar cargas de trabalhos excessivas e falta de liberdade no processo de ensino-aprendizagem.

Então, resta-nos a dúvida: se alunos e professores são reduzidos à condição de coadjuvantes, quem ocupa o lugar de protagonista no espetáculo escolar da medicalização? Nos textos consultados para esta revisão por diversas vezes havia a menção implícita ou explícita aos interesses da indústria farmacêutica na construção do discurso da medicalização. Ora, essa relação não se dá em mero acaso, pois, inseridos que estamos no modo de produção capitalista, os meios de produção dos medicamentos encontram-se concentrados nas mãos de pequenos grupos que detêm o acesso material à produção e distribuição dos remédios, bem como, possuem as patentes e os meios legais para garantir a sua propriedade intelectual e, conseqüentemente, a expansão de seus negócios e, com isso, garantir com maior eficiência sua finalidade empresarial, qual seja, o lucro e a reprodução do seu capital.

Como qualquer setor empresarial, interessa à indústria farmacêutica estimular o máximo consumo. Em termos puramente mercadológicos, nos setores de produção e comercialização de medicamentos, interessa a ocorrência de um máximo de tratamentos, ou seja, de “medicalização” (esta inclui a “prescrição medicamentosa”, indo, no entanto, mais longe para abranger a colocação sob a alçada da medicina de “situações” ou “problemas” que têm origem na estrutura de classes da sociedade) (BARROS, 1983, p. 378).

Assim, a indústria farmacêutica apresenta um paradoxo no produto que desenvolve, uma vez que o desenvolvimento de um remédio de extrema eficácia significa sua extinção e, portanto, ou remedia-se controladamente ou cria-se novas doenças. Neste contexto, podemos depreender que a expansão da lógica da medicalização como resposta para os “distúrbios” de aprendizagem é uma estratégia

---

fundamental para a expansão de seus negócios e interesses.

O incremento das taxas de transtornos mentais na população ocorre, sustenta Frances, de dois modos: (1) pela criação de novos diagnósticos que transformam em patológicos comportamentos comuns na sociedade, que a indústria farmacêutica se encarregará de popularizar (como a tristeza, os pequenos déficit de cognição, as explosões de raiva, os comportamentos sexuais, as adições a certas condutas cotidianas como comprar, o uso de substâncias tóxicas, etc.); (2) estabelecendo um limiar de diagnóstico mais baixo para muitas patologias já existentes, como de fato ocorreu ao retirar a excepcionalidade concedida aos casos de luto para o diagnóstico de depressão (CAPONI, 2014, p. 752).

Neste contexto, estamos inseridos em uma realidade em que a vida humana é remediada a atender interesses empresariais. A indústria farmacêutica assume um papel de aparelho ideológico, uma vez que, ao docilizar os indivíduos, preservam-se os espaços de privilégio e formatando os limites de trânsito social, roteirizando e distribuindo os papéis conforme os seus interesses privados.

[...] essa “epidemia” de diagnósticos produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários. Tal situação é altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista. Os grandes laboratórios vêm mostrando grande capacidade e eficiência na utilização de concepções equivocadas sobre doença e doença mental, amplamente enraizadas no senso comum, o que lhes permite alimentar continuamente o “sonho” de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos. (MEIRA, 2012, p. 136).

Outro elemento que obscurece sua atuação é a edificação estrutural e estruturante dos códigos do sistema (TOASSA, 2021), financiando-se discursos pseudocientífico, que almejam vender a ideia de uma solução fisiológica para os problemas de origem social. Como exemplo, temos o caso da venda de metilfenidato, mais comumente conhecido pelos nomes de Ritalina ou Concerta, que tem com uma de suas principais funções o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), porém, na imensa maioria dos casos, sua empregabilidade é altamente questionável e sua expansão de vendas retrata, muito bem, o significado de se transformar a escola em um balcão de negócios farmacêuticos:

Apesar da clara e assumida complexidade do diagnóstico, da imprecisão na própria definição do transtorno, do desconhecimento sobre todos os fatores envolvidos na ação do medicamento sobre o sistema nervoso central e das advertências feitas pelo próprio fabricante sobre reações adversas e riscos de dependência, o consumo do medicamento aumenta em velocidade crescente. De acordo com o Instituto Brasileiro de Defesa dos usuários de Medicamentos – IDUM, nos últimos anos o consumo do metilfenidato aumentou em 1616%. Em 2000 foram vendidas 71 mil caixas e em 2008 esse número chegou a 1.147.000 (um milhão e cento e quarenta e sete mil) caixas. (MEIRA, 2012, p. 138).

Temos, como um outro exemplo de como opera a lógica discursiva da medicalização, o caso da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), que tem explicitamente como missão capacitar profissionais da educação com informações “científicas” sobre o tratamento de TDAH:

Divulgar informações científicas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), *capacitar profissionais de saúde e educação*, oferecer suporte através de grupos de apoio e orientações aos portadores e seus familiares. (MISSÃO, 2017, on-line, itálico nosso).

Uma curiosidade interessante sobre a ABDA é que seu “Conselho Científico” é composto exclusivamente por médicos, psicólogos e fonoaudiólogos (DIRETORIA, 2021), o que representa uma não presença de profissionais da educação e de qualquer outro do ramo das ciências humanas e sociais. Contrassenso este que evidencia a perspectiva da medicalização e sua lógica biologizante das questões sociais.

A medicalização encerra uma forma de intervencionismo na educação pelo campo da saúde, em particular destaque para os interesses de mercado da indústria farmacêutica, e estas articulações não se limitam somente a ações diretas no espaço escolar, incidindo também nas políticas públicas, como é o caso das interferências no poder legislativo (Quadro 1) para tornar lícita a oferta pública de seus medicamentos, o que caracteriza, também, o acirramento do setor privado em disputar os recursos públicos.

**Quadro 1** – Projetos de lei relacionados à saúde de escolares em trâmite nas casas legislativas federais (Câmara e Senado), do estado e município de São Paulo

<b>Casa</b>	<b>Projeto</b>
<b>Câmara Federal</b>	Projeto de Lei nº929/2007 – Dispõe sobre o dia nacional de atenção à Dislexia.
	Projeto de Lei nº 4933/2009 – Dispõe sobre o reconhecimento e definição da Dislexia e dá outras providências.
<b>Senado</b>	Projeto de Lei nº402/2008 – Dispõe sobre o diagnóstico da Dislexia na educação básica.
	Projeto de Lei nº 438/2008 - Dispõe sobre o diagnóstico da Dislexia na educação básica.
<b>Assembleia do Estado de São Paulo</b>	Projeto de Lei nº 321/2004 – Dispõe sobre a criação do programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação.
	Projeto de Lei nº 292/2008 – Cria o “Programa de Diagnóstico de TDAH” na rede de Escolas Públicas do Estado de São Paulo e dá outras providências.
<b>Câmara Municipal de São Paulo</b>	Projeto de Lei nº 712/2005 – Dispõe sobre a criação do “Programa Permanente de Detecção e Combate à Dislexia na Cidade de São Paulo e dá outras providências.
	Projeto de Lei nº 328/ 2007 - Cria o “Programa Especial de Diagnóstico da Dislexia”, na rede Municipal de Ensino, para crianças na pré-escola.

Fonte: COLOMBANI, 2016, p. 91.

Há, ainda, articulação com o poder judiciário para impor ao poder público o direito de acesso aos medicamentos e garantia dos “tratamentos” prescritos pelos especialistas da saúde. Neste sentido, percebe-se uma *judicialização da medicalização*, excluindo-se a força do papel do saber educacional dessa discussão e planejamento público. Como exemplo disto, as ações judiciais para pedido de TDAH muitas vezes são alicerçadas em diagnósticos falso-positivo e acabam por onerar os disputados recursos públicos destinados à saúde (CORTEZ; BERNARDO, 2018), bem

como, em razão do elevado número de pedidos, criam-se estratégias que almejam a celeridade em detrimento de ações articuladas e que incidiriam sobre as causas reais do problema, como é o caso do Provimento do Conselho Nacional de Justiça n. 84/2019, que dispõe sobre o uso e o funcionamento do Sistema Nacional de Pareceres e Notas Técnicas (e-NatJus), em que juízes terão à pronta disposição a consulta a profissionais médicos que:

Sempre que solicitados pelos juízes, os profissionais de saúde avaliarão os pedidos e fornecerão o respaldo técnico necessário para atestar se a demanda é de fato urgente. Em caso positivo, os especialistas verificarão, *à luz do estado das ciências médicas*, se é pertinente a Justiça conceder a medida solicitada pelo paciente (ou sua família). (MÉDICOS, 2019, on-line. Itálico nosso).

Uma aproximação teórica interessante de se fazer entre esses estudos da medicalização, seus impactos no desenvolvimento humanos e suas implicações contrárias ao desenvolvimento das funções intelectuais superiores, é com as discussões acerca da *privatização* da educação, posto que a incidência da indústria farmacêutica no campo educacional em muito se aproxima com a lógica de mercado dos *edubusiness*:

O que é mais imediatamente visível na associação entre o gestor público e o setor privado, além da realização da escola como campo de negócios, considerando-se a reforma da gestão escolar, aparentemente diz respeito a naturalização da competência privada em detrimento da competência do setor público (GARCIA, 2018, p. 1372).

Diante dos estudos produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em políticas Educacionais (GREPPE), poderíamos qualificar a presença da indústria farmacêutica nas escolas como uma forma de privatização do currículo, pois a medicalização seria, assim como os sistemas apostilados de ensino, uma “solução” educacional, mas proveniente de uma tecnologia produzida pelo campo da saúde. Neste caso, o remédio seria um insumo pedagógico para o controle e garantia do regular funcionamento e reprodução do sistema escolar capitalista.

A última dimensão refere-se à *Privatização do currículo*. Trata-se de processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Trata-se da privatização dos



---

processos pedagógicos *strictu sensu*, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento. (ADRIÃO, 2018, p. 12).

Na realidade, a incidência da indústria farmacêutica possui elementos mais contraditório e perversos do que a própria incidência de empresas educacionais na oferta, gestão e currículo da escola, pois a medicalização acaba por subtrair, por completo, a possibilidade pedagógica do espaço escolar, camuflando políticas higienistas e convertendo a escola em uma espécie de manicômio contemporâneo.

### 3. CONCLUSÃO

Não se pretende com esta revisão esgotar a temática, longe disto, trata-se de uma aproximação inicial entre os campos de estudos dos autores e a problemática da medicalização escolar, tendo como referencial de análise algumas das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, bem como, os debates produzidos na disciplina de *Neuropsicologia e Educação*, ofertada no primeiro semestre do ano de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.

Isto posto, a temática da medicalização escolar precisa ser tratada com seriedade por toda a sociedade, um amplo debate crítico e democrático, sobre as implicações que ela tem surtido na vida da comunidade escolar, precisa ser enfrentado com urgência. Diante do levantamento bibliográfico aqui realizado, percebeu-se que os interesses dos grandes grupos farmacêuticos, através da construção de discursos pseudocientíficos, com o intuito de expandir seu mercado de venda de medicamentos, tem ocasionado implicações gravíssimas nos processos de ensino e aprendizagem, desconstituindo relações de natureza educacional em questões meramente biologizante e individualista. Neste sentido, na perspectiva de uma análise dramática da situação, alunos e professores estão sendo cerceados de seu protagonismo escolar, coercitivamente conduzidos por um roteiro autoritário e a serviço dos interesses do mercado da área médica, impossibilitando improvisos e a participação ativa dos envolvidos na relação pedagógica. Tendo em vista as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções superiores dos estudantes é gravemente afetado, bem como, gera-se situações de dependência química, desencadeando o surgimento de eventuais problemas médicos futuros, como, por exemplo, psicoses. Os professores, também, encurralados neste cenário, dada as



condições materiais precárias de trabalho, acabam, também, sendo vítimas de uma epidemia de diagnósticos, sendo anestesiados das frustrações cotidianas ao invés de se possibilitar o enfrentamento das reais causas dos problemas escolares. A escola acaba por se reduzir a um balcão de negócios para a atuação de profissionais da saúde e para a oferta de remédios, o que possibilita uma expansão das privatizações dos fundos públicos, valendo-se de estratégias legislativas e judiciais para garantir o direito aos “tratamentos”, perdendo-se de vista o real direito humano à educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ACORSI, Ana Cristina. DAL MAGRO, Márcia Luíza Pit. Saúde mental e medicalização na assistência ao servidor público. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/4065>. Acesso em: 8 jun. 2021.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1/articles/adriao.html>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BARROS, José Augusto C. Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 17, n. 5, pp. 377-386, out. 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101983000500003>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução n. 177, de 11 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos à excessiva medicalização. Brasília, DF: Conanda, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/old/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/Resoluo177Conanda.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação n. 19, de 08 de outubro de 2015**. Brasília, DF: CNS, 2015a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes/2015/Reco019.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CAMARGO JR., Kenneth Rochel de. Medicalização, farmacologização e imperialismo sanitário. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 5, p. 844-846, mai. 2013. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2013.v29n5/844-846/pt>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CAPONI, Sandra. Biopolítica e medicalização dos anormais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, pp. 529-549, nov. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000200016>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CAPONI, Sandra. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, pp. 741-763, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312014000300005>. Acesso em: 8 jul. 2021.

COLOMBANI, F. **Medicalização escolar e o processo normatizador da coação adulta**: a era da palmatória química em uma sociedade hiperativa. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136309>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CORTEZ, Mariele Tavares; BERNARDO, Denise Carneiro dos Reis. A judicialização do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e a oneração do erário público. **RAHIS**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 31-47, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/rahis/article/view/5156>. Acesso em: 8 jun. 2021.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, pp. 181-197, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhplJNNKkwn9xKqJbzTxm/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

DIRETORIA. **ABDA**, [S. l.], 9 fev. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/abda/diretoria/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

ENTIDADES signatárias. . Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/medicalizacao/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.  
GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232>. Acesso em: 8 jul. 2021.

HOLOCAUSTO brasileiro. Direção: Daniela Arbex e Armando Mendz. São Paulo: Vagalume Filmes, 2016. Disponível em: <https://youtu.be/y6yxGzIXRVg>. Acesso em: 8 jun. 2021.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde**: nêmesis da medicina. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/3205.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva. (In)Sucesso escolar e medicalização: historicidade e alternativa a partir da teoria histórico-cultural. **Doxa: Rev. Bras. Psico.**

**E Educa.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 96-107, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13656>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MANIFESTO do Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade. Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade, São Paulo, nov. 2012. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MÉDICOS auxiliarão juízes em pedidos urgentes sobre medicamentos. **Consultor Jurídico**, [S. l.], 19 ago. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-ago-19/medicos-auxiliarao-juizes-pedidos-urgentes-remedios>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MEIRE, Marisa Eugênia Melillo Meira. Para uma crítica da medicalização da medicação. **Psicol. Esc. e Educ.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Ata n. 01/15**. Medicalização de criança e adolescente. Buenos Aires: RAADH, 2015. Disponível em: [http://www.puntofocal.gov.ar/doc/cmc\\_acta\\_01-15.pdf](http://www.puntofocal.gov.ar/doc/cmc_acta_01-15.pdf). Acesso em: 8 jul. 2021.

MISSÃO, valores e visão. **ABDA**, [S. l.], 9 fev. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/missao/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MORAN, Lauren V. et al. Psychosis with Methylphenidate or Amphetamine in Patients with ADHD. **N. Engl. J. Med.**, New England, v. 380, n. 12, p. 1128-1138, mar. 2019. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa1813751>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MOURA, Elaine Andrade *et al.* Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 9, n. 1, p. 106-114, jun. 2016. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 57, p. 11-21, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, [S. l.], n. 1, v. 1, p. 31-44, 2020. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc/article/view/11>. Acesso em: 8 jul. 2021.

NEGREIROS, Fauston *et al.* Papel do professor face à medicalização: estudo exploratório no território brasileiro. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 49, p. 89-97, dez. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752019000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200010). Acesso em: 8 jun. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PAVIANI, Jayme. O ensaio como gênero textual. *In.*: Simpósio Internacional de Estudos e Gênero Textuais: O ensino em foco, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/65/o\\_ensaio\\_como\\_g\\_enero\\_textual.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/65/o_ensaio_como_g_enero_textual.pdf). Acesso em: 8 jun. 2021.

PINHEIRO, Marta. Aspectos históricos da neuropsicologia: subsídios para a formação de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 25, p. 175-196, jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8rdR9H6JnmnskrKb4rSnGWk>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, pp. 327-340,

out. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SARDENBERG, Maria Luiza Carrilho. As recomendações do Ministério da Saúde sobre o uso abusivo de medicamentos na infância completam um ano. **RHS**, [S. l.], 11 out. 2016. Disponível em: <https://redehumanizausus.net/95361-as-recomendacoes-do-ministerio-da-saude-sobre-o-uso-abusivo-de-medicamentos-na-infancia-completa-um-ano/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

TESSER, Charles Dalcanale; POLI NETO, Paulo; CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Acolhimento e (des)medicalização social: um desafio para as equipes de saúde da família. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 3615-3624, nov. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000900036>. Acesso em: 8 jul. 2021.

TOASSA, Gisele. **Do sofrimento psíquico à desistência do ensinar**: análise de dramas de adoecimento docente. [S. l.]: Academia.edu, 2021. Disponível em: [https://www.academia.edu/45793136/Aula\\_Inaugural\\_Do\\_sofrimento\\_ps%C3%ADquico\\_%C3%A0\\_desist%C3%Aancia\\_do\\_ensinar\\_an%C3%A1lise\\_de\\_dramas\\_de\\_adoecimento\\_docente](https://www.academia.edu/45793136/Aula_Inaugural_Do_sofrimento_ps%C3%ADquico_%C3%A0_desist%C3%Aancia_do_ensinar_an%C3%A1lise_de_dramas_de_adoecimento_docente). Acesso em: 8 jun. 2021.

TULESKI, Silvana Calvo. A unidade do psiquismo humano para Vigotski VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 8 jun. 2021.

VOLPATO, Gilson. **O que é um artigo de revisão?** Publicado pelo canal Gilson Volpato, 2012. Disponível em: <https://youtu.be/TB0wP6Jebfc>. Acesso em: 8 jun. 2021.

WHITAKER, Robert. **Anatomia de uma epidemia**: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

## **PRODUÇÃO DE SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: pesquisa-intervenção com estudantes**

Angélica Teixeira Gomes  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo EERP-USP  
angeltexgomes@gmail.com

Luiz Jorge Pedrão  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo EERP-USP  
lujope@eerp.usp.br

Daniela de Figueiredo Ribeiro  
Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF  
danifiribeiro@yahoo.com.br

### **1. INTRODUÇÃO**

A literatura especializada aponta como muitos são os desafios inerentes à formação universitária, que se constituem em um terreno fértil para o aparecimento do sofrimento psíquico. Diferentes estudos sobre a temática do sofrimento psíquico em estudantes universitários discutem a importância da atenção à saúde mental desses estudantes, à medida que o sofrimento psíquico tem sido frequentemente encontrado nessa parcela da população (ANDRADE et al. 2016; CERCHIARI, CAETANO; FACCENDA, 2005; ROCHA; SASSI, 2013; SILVA et. al., 2014, SILVA; COSTA, 2012; SOUSA et. al., 2013; SEQUEIRA et. al., 2013).

Estudos nacionais a respeito da temática do sofrimento psíquico em universitários brasileiros, encontrados por Andrade et al. (2016), destacam que, nas universidades públicas brasileiras, os índices de prevalência de Transtornos Mentais Menores variaram entre 25% e 58%. Os principais sintomas relatados e investigados são os níveis de estresse, distúrbios psicossomáticos, irritabilidade, fadiga e insônia, dentre outros possíveis. Ainda segundo os autores, a vivência estudantil na universidade e o sofrimento que pode acompanhá-la ainda é uma questão pouco estudada.

O termo vivências acadêmica procura abarcar o conjunto de situações ou variáveis próprias do contexto de vida do estudante universitário, buscando



compreender o cotidiano vivido pelos jovens após a entrada na universidade e durante o processo de formação, e que exercem significativa influência no desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos mesmos (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).

Para Gomes, Comonian e Araújo (2018), muitos fatores do contexto acadêmico devem ser levados em consideração para a compreensão da produção do sofrimento psíquico durante o processo de formação universitária, tais como: a relação professor-aluno, as metodologias de ensino e modos de atuação do corpo docente, o processo de fragmentação do saber e o distanciamento entre teoria e prática, a estrutura curricular e o ambiente competitivo.

Faz-se necessário o desenvolvimento de conhecimento aprofundado sobre essa fase estudantil, em que se deve levar em consideração não somente as características individuais e de personalidade do estudante, mas fatores do contexto e histórico institucional, práticas pedagógicas, relação professor-aluno, entre outros, que se relacionam com a produção do sofrimento psíquico na população universitária (PANÚNCIO-PINTO; COLARES, 2015).

Nesse sentido, o presente artigo, que se trata de um recorte de pesquisa de doutorado em Ciências da primeira autora, tem como objetivo apresentar e discutir os resultados de um processo de pesquisa intervenção sociodramática para a temática do sofrimento psíquico discente vivenciado durante os anos universitários.

## **2. REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA-INTERVENÇÃO SOCIODRAMÁTICA**

Para Brito (2006), apesar das contribuições iniciais do positivismo, a partir da Segunda Guerra Mundial, cresceram em volume e intensidade as críticas a este modo de pesquisa. No bojo dessas críticas, argumenta-se que toda ciência é socialmente produzida, posto que se realiza como atividade humana histórica e culturalmente situada, problematizando-se a influência do positivismo nas ciências sociais e a consequente utilização da filosofia e dos conceitos matemáticos para a explicação da realidade. Para a autora, o conhecimento é social e historicamente produzido, e os fenômenos e o significado deles modificam-se a partir de diferentes contextos. A autora irá defender o referencial teórico-metodológico do Psicodrama como uma das metodologias possíveis para o pesquisador social se utilizar, no âmbito da epistemologia qualitativa, e que pode ser integrada ao debate científico



contemporâneo em sua originalidade e complexidade.

Para Contro (2009), mais do que fornecer estímulos originários ao surgimento da pesquisa qualitativa, o método psicodramático tem se desenvolvido de modo simultâneo e entrelaçado a ela. Desde os anos 1930, Moreno já realizava pesquisas institucionais, por meio da Sociometria, questionando diferentes princípios das pesquisas sociais vigentes no período e já preconizando, por exemplo, alguns pressupostos da pesquisa-ação. Segundo o autor, a pesquisa psicodramática pode ser considerada como do tipo qualitativa e participativa, transitando ainda entre a pesquisa intervenção e a pesquisa-ação crítica. Após realizar um cartograma das principais características da pesquisa-ação crítica e da pesquisa-intervenção, que têm em comum, essencialmente, a preocupação de que a pesquisa seja motor de transformações sociais, o autor apresenta como o método psicodramático se aproxima dos referenciais de ambos os modos de pesquisar. Pode-se afirmar que o método psicodramático irá se aproximar da pesquisa-ação crítica quando esta se oferece ou é solicitada para um assunto a explorar. Apesar de o processo grupal manter-se importante como fluxo de criação, o foco continua sendo o tema estipulado previamente. Por outro lado, se aproxima da pesquisa-intervenção quando suas atenções estiverem mais voltadas para a produção de novos modos de subjetivação, ou “para a construção de alternativas inusitadas do vir a ser” (CONTRO, 2009, p. 21).

Segundo Rocha (2006), a pesquisa-intervenção traz como referencial teórico-metodológico a análise institucional que surge na França na década de 60 e na América Latina nas décadas seguintes, tendo como principais referências Lourau, Lapassade, Guattari, Barembliit, entre outros. Os principais conceitos que embasam essa visão servem como ferramentas de intervenção nas ações coletivas, e procede-se a uma reconceituação de grupo e da instituição: o método na análise institucional não se reduz a uma questão de procedimento, mas uma postura frente ao trabalho, ao outro, à vida. A pesquisa-intervenção traz como proposta a criação de “dispositivos de análise da vida dos grupos na sua diversidade qualitativa” (IDEM, p. 171). Nesse modo de pesquisar, busca-se apreender o movimento, as rupturas que as ações individuais e coletivas imprimem no cotidiano, observando-se os processos em desenvolvimento que “produzem permanentemente a realidade na qual cada um de nós e os diferentes grupos são um modo de expressão” (ROCHA, 2006, p. 171).

Para Nery et al. (2006), no Sociodrama como método de pesquisa

---

qualitativa, a interação grupal constitui-se como foco da investigação, pois nessa perspectiva, acredita-se que no microcosmos se refazem as relações vividas no macro, quando as pessoas, ao assumirem papéis e reproduzirem as dinâmicas relacionais, os conflitos, a cristalização de papéis, demonstram as principais dificuldades vivenciadas em determinado contexto social. Nesse sentido, a autora define o Sociodrama como um método de pesquisa interventiva, que busca compreender os processos grupais e intervir em uma de suas situações-problema, por meio da ação/comunicação das pessoas. Segundo Nery (2012), com relação à sua tipologia, o Sociodrama pode ser de dois tipos: os temáticos e os relacionados aos conflitos que surgem no momento do encontro grupal. Os Sociodramas temáticos induzem a um preaquecimento nos participantes, à medida que expõem previamente as demandas da clientela por meio dos temas que refletem seus dramas (Nery, 2012). Já os sociodramas dos conflitos que emergem no momento do encontro grupal permitem que o diretor e o grupo busquem um protagonista ou tema protagônico no decorrer do encontro. Na presente pesquisa, utilizou-se a segunda modalidade, e os conflitos trabalhados emergiram no decorrer dos encontros grupais, após aquecimento dos participantes do grupo. Quanto à sua utilização, pode-se ainda utilizar o Sociodrama em um único ato sociodramático, ou em vários encontros, constituindo-se assim como um processo sociodramático com uma clientela específica em que busca-se aprofundar temas, questões e conflitos vivenciados pela mesma. Na presente pesquisa- intervenção, foi conduzido um processo grupal de 15 encontros.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Local**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Psicodrama localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

#### **3.2 Participantes**

O grupo foi composto por 11 estudantes universitários de Psicologia de uma faculdade localizada no estado de São Paulo.

### **3.3 Análise de Dados**

Os encontros grupais sociodramáticos foram registrados na íntegra por meio de gravador de voz, diante da autorização dos participantes e foram confeccionados processamentos ao término de todas as sessões, que entendeu-se como uma das etapas da sessão de Sociodrama/Psicodrama (MALAQUIAS, 2012).

As sessões foram inicialmente transcritas na íntegra e resultaram em 1200 páginas a serem analisadas. Esse material foi lido repetidas vezes até que pudessem ser descritos de uma maneira compreensiva para o leitor. Buscou-se assim delinear e descrever o vivido conforme ocorrido nas diferentes etapas da sessão: aquecimento, dramatizações e compartilhar, buscando-se privilegiar o processo de produção de falas dos participantes, de modo a acompanhar o fluxo de criação produzido pelo grupo, a cada etapa da sessão.

Em seguida a essa descrição foram levantados e definidos os temas tratados em cada sessão, configurando as sínteses temáticas da sessão. Por fim, foram apresentados os processamentos escritos após as sessões e que incluíram uma análise psicodramática de cada uma das sessões, em que se buscava observar a sociometria, o protagonismo e os movimentos espontâneos-criativos.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como o volume de resultados produzidos no decorrer das sessões sociodramáticas com os estudantes foram amplos, optou-se por apresentar no presente artigo a discussão acerca do processo grupal elaborada a partir dos processamentos realizados pela pesquisadora após as sessões, haja vista que foram discutidos a partir de alguns aspectos da teoria psicodramática.

O processo grupal será apresentado de forma a discutir, de modo sintético, a estruturação sociométrica apresentada em cada um dos encontros, os temas protagônicos que emergiram e como puderam ser trabalhados no contexto dramático, de forma a favorecer uma maior compreensão, entre os participantes, do modo como estavam desempenhando o papel de aluno. Na perspectiva de Nery (2012), o sociodrama proporciona ao grupo a vivência terapêutica de seus conflitos no espaço dramático. Nesse espaço, permite-se a fluência da imaginação, ou do “como se”; é quando os participantes podem realizar a dramatização de suas situações-

---

problema, focando os papéis sociais e os sofrimentos coletivos.

A primeira sessão tinha o objetivo de realizar a apresentação dos membros do grupo, participantes e unidade funcional e o estabelecimento do contrato de sigilo grupal. Apesar de verbalizarem no contexto grupal que estavam tranquilos por estarem na presença uns dos outros, foi somente quando passaram ao contexto dramático e se reuniram em subgrupos conforme a série que estavam cursando na faculdade, que o campo tenso se transformou em campo relaxado e puderam compartilhar com os colegas de sala como estavam se sentindo como estudantes de Psicologia e produziram uma imagem coletiva a respeito desses sentimentos. O encontro com os colegas em cima do palco foi relatado como de grande emoção e muitos revelaram conter o choro nesse momento: as alunas do terceiro ano relataram que a partir da conversa que tiveram no palco, identificaram experiências em comum como estudantes de Psicologia e o sentimento de gratidão por estarem no terceiro ano da faculdade. Já os estudantes do quarto ano identificaram a possibilidade de estabelecerem relações de apoio uns para os outros nesse momento do curso, se conseguissem ir além das panelinhas e das relações conflitivas vivenciadas na sala de aula. Os participantes do quinto ano revelaram a emoção que sentiram ao se encontrarem no palco, pois se deram conta de que nesse momento do curso já não possuem o mesmo contato frequente em sala de aula e que estavam dando início ao último ano de faculdade.

No segundo encontro do grupo os participantes foram convidados a um trabalho corporal de aquecimento, já que a interação não fluía livremente no contexto grupal. Com o trabalho corporal de aquecimento realizado no contexto dramático, revelaram-se experiências de intenso sofrimento emocional. Nesse sentido, destacou-se a importância do aquecimento corporal como o mediador do contato dos participantes consigo mesmos e a necessidade de alguns em se manter mais voltados para dentro de si. Ingrid, Laura e Andressa permaneceram mais silenciosas, apesar das tentativas da diretora, utilizando a técnica do duplo, para que compartilhassem o que haviam acessado em termos de experiência e comentassem umas com as outras. Por outro lado, o grupo 1, formado pelos estudantes do quinto ano: Jéssica, Isis, Felipe, Aurora e Ícaro, do quarto ano, mostrou-se mais solto e integrado. Apropriaram-se do sofrimento vivido, expresso na dramatização com a participação de todos:

**Cena: “Eu grito”** (Os participantes em fila um ao lado do outro, e um a

*um se alternam para frente, dizendo uma frase para a plateia dando voz e sequência um à fala do outro).*

*Ícaro: eu fico aqui parado, não consigo mexer, não tenho reação, mas sei que eu posso sair disso, parece que tá contra mim...*

*Jéssica: eu fico aqui parada, e eu também fico aqui cansada, também fico aqui imóvel sem conseguir e querendo muito mexer...*

*Felipe: eu fico aqui parado, eu fico aqui cansado, tenho medo do fracasso*

*Isis: eu fico aqui parada, eu fico aqui cansada, com medo do fracasso, mas tentando, tentando, e tentando...*

*Aurora: eu tenho comodismo, tenho cansaço, tenho medo, posso fracassar, mas vou continuar tentando, porque diante de tudo isso, mesmo não sendo ouvida, eu grito...*

*Todos juntos: eu grito!*

Após a dramatização dessa cena, de volta ao contexto grupal, quando foram realizar o compartilhar, os participantes revelaram o tema protagônico do encontro, que identificaram como o “medo de crescer”: as falas revelaram sintomas de sofrimento psíquico relacionadas às vivências universitárias, especialmente as experimentadas pelos estudantes do quinto ano de psicologia, que protagonizaram o encontro. Os estudantes compartilharam sentimentos de desorganização, de vazio, de medo, principalmente em função dos estágios e dos atendimentos dessa etapa do curso, em que realmente entram em contato com o sofrimento humano e assumem a responsabilidade em desenvolver uma prática de acompanhamento psicoterapêutico. Apontaram também a quantidade de atividades a serem desempenhadas como um fator de desorganização, à medida que não conseguem “estar inteiros” em todos os compromissos e sentem-se atropelados. Ao final do encontro, algumas falas apontaram alívio em terem participado do encontro e a necessidade de buscarem novas respostas frente às situações vivenciadas no curso.

Nessa sessão, o grupo começou a assumir novas configurações sociométricas, em função das correntes emocionais vividas e possibilitando que fossem além da divisão por “salas”, abrindo espaço para uma nova configuração grupal, por maior identificação télica e não somente por pertencerem à mesma sala.

O terceiro encontro teve início com os participantes interagindo de forma livre e descontraída durante o café da manhã oferecido pela diretora em função da

troca do dia e horário da sessão. As participantes Isis e Anahí mostravam-se mais retraídas e silenciosas em um primeiro momento. Quando subiram ao palco como estudantes de Psicologia, no momento do aquecimento específico, todos os participantes apresentavam-se bem à vontade, o que se confirmou na conversa em duplas que realizaram. A interação entre os participantes pareceu ocorrer de forma natural e livre. Quando foram convidados para escolherem uma cena a ser dramatizada, a maioria dos participantes, e especificamente, todos os estudantes do quarto ano, escolheram a cena de Andressa, que se referia ao desenvolvimento de atividade grupal no contexto acadêmico. Andressa foi a protagonista nesse encontro e a dramatização revelou como sentiu-se mal por ter entrado em contato com sentimentos de baixa autoestima. A vergonha sentida em situações de exposição de si mesmo nas relações interpessoais pareceu se revelar, e a dramatização da cena permitiu que os participantes, a sua própria maneira, se remetessem às dores vivenciadas nas relações interpessoais e que geraram vergonha e sentimento de rejeição, assim como momentos em que não se sentiram aceitos e escolhidos pelos outros. Tadeu comentou a vergonha que sentiu muitas vezes quando precisou se colocar e acabou optando por se calar, por medo de parecer “bobo” (sic); Ingrid começou a falar sobre as dores vivenciadas nas relações em sua época do Fundamental II, em que vivenciou experiências de discriminação e preconceito. Bruna trouxe a vergonha que sentia de si mesma quando era criança; Ícaro falou sobre situações de discriminação vivenciadas na escola durante a adolescência. Anahí retomou a criança submissa que parece carregar dentro de si e que gostaria de superar para sentir-se mais livre. Isis também retomou sua adolescência e algumas experiências de discriminação vivenciadas nessa época, mas emocionou-se durante o compartilhar quando se deparou com a dor em ser considerada a melhor aluna da sala: sua fala marcada pelo choro permitiu que contasse para o grupo como sentia-se solitária e sobrecarregada pelo fato de *não poder errar* (sic). No começo da sessão, Jéssica compartilhou o quanto vinha sentindo-se rejeitada por profissionais da empresa em que estava realizando estágio e que a dramatização da colega lembrou sentimentos decorrentes da experiência de não ser escolhido, de ser rejeitado. No terceiro encontro, o grupo parecia tatear o quanto esse seria um espaço confiável para explorar as experiências de sofrimento no papel de estudante, para poder falar de si mesmo com liberdade, confiando nas outras pessoas e na possibilidade de ser aceito



como se é.

No quarto encontro, ao longo da sessão, os participantes revelaram a competição vivenciada entre os alunos para a realização das atividades acadêmicas e o quanto sentiam-se desconfortáveis com essa experiência. As participantes Jéssica, Bruna e Aurora pareceram ter se conectado entre si, principalmente após a fala de Aurora, que revelou o sofrimento que tem sentido como estudante, inclusive com dificuldade de frequentar a faculdade. As falas das participantes remeteram à experiências de dificuldade no desempenho de papel de aluna e um modo solitário de estar vivenciando esse papel. Nesse sentido, a diretora sentiu a importância de um trabalho de aquecimento específico que promovesse maior sintonia entre os participantes, provocando maior percepção de si mesmo e criando condições para um reconhecimento do outro e assim, trabalhar os conflitos que se revelavam no contexto grupal. O jogo dramático experimentado no palco relaxou o ambiente e permitiu que os participantes reconhecessem a si mesmos, as questões pessoais vivenciadas e o que estavam sentindo necessidade de afirmar a respeito de si, revelando o processo de busca de afirmação da própria singularidade. Ao trocarem de “papel” com os próprios sentimentos, falaram de modo mais livre de como estavam buscando entender o que sentiam, quem eram e o que estavam vivendo. Apareceram então diferentes estados emocionais como o reconhecimento e a afirmação de experiências de tensão e de solidão; um modo intenso de ser que pode provocar incômodos; a confirmação da busca pelo crescimento e a sensação de estar perdida dentro de si mesma, junto ao desafio de tornar-se quem se é. A busca de afirmação de si e diferenciação do outro, no processo de formação profissional apareceu como um processo de crescimento, porém instalando sofrimento emocional, sentido por eles como uma busca de afirmação da própria identidade.

A partir do quinto encontro, apareceram de forma mais clara as diferentes experiências de sofrimento vivenciadas pelos participantes no papel de estudante, e essa sessão foi particularmente marcante nesse processo. A fala de Ícaro emergiu como síntese do que estava sendo vivido no grupo, ainda no início da quinta sessão: “E ver o vínculo de confiança que a gente está criando aqui dentro né, porque não é fácil falar de muita coisa que a gente fala...e a gente está falando dessas coisas, então eu acho isso muito importante, foi o que mais ficou pra mim semana passada.” (Ícaro, 4º ano).

E nesse clima, começaram a se apropriar de como estavam sentindo-se como estudantes de psicologia, e diferentes sentimentos negativos emergiram, expressos por meio de diferentes palavras, solicitadas pela diretora no final do aquecimento inespecífico: incapaz; desesperança; pressão, fracasso, medo, força, “lá e cá”. No contexto dramático, os participantes realizaram movimentos corporais distintos, primeiro concretizando como estavam se sentindo no papel de estudante universitário, depois buscando uma saída, também corporal, para esse sentimento. Esse foi um momento importante, pois as ações corporais realizadas no palco buscavam novos modos de ser e de estar, em um movimento de liberdade que parecia demonstrar que o grupo estava em condições de aprofundamento nos possíveis conflitos mobilizados. A diretora então sugeriu a formação de subgrupos, com a proposta de que os integrantes de cada grupo menor compartilhassem uma cena vivida na faculdade recentemente, escolhendo uma delas para dramatizarem, representando o grupo todo. Orientou que a cena dramatizada deveria ter início, meio e fim. Os participantes trabalharam em grupo demonstrando descontração e liberdade e duas cenas foram escolhidas: a primeira, apresentada por Isis e que contou com Ícaro e Anahí como egos-auxiliares, revelava um conflito de Isis, vivido na relação com a supervisora de estágio. A segunda cena trabalhada foi apresentada por Ingrid e contou com Felipe, Jéssica e Ícaro como egos auxiliares; essa cena referia-se a uma experiência vivida por Ingrid na sala de aula quando precisou dirigir uma atividade vivencial e sentiu que a atividade havia sido um fracasso, sentindo-se culpada e incompetente como estudante, a ponto de ter medo de sua atuação profissional futura. As duas dramatizações promoveram, segundo termo empregado por Naffah Neto (1997), uma “desalienação do papel”, ou seja, as participantes iniciaram as dramatizações retomando o papel social de estudante, quando atuaram, como no contexto social, de modo a reproduzir o silêncio e a submissão que entendiam como adequadas ao papel. No entanto, durante a dramatização, Isis trocou de papel com sua supervisora e compreendeu o quanto precisava suportar o não saber enquanto estagiária de psicoterapia. Ingrid percebeu o quanto não ter construído a atividade vivencial em parceria cooperativa com suas colegas culminou em uma falta de integração e clareza do grupo no tocante à proposta de intervenção, dificultando que fizessem o trabalho de forma coerente.

Pode-se pensar que nesse momento, das duas dramatizações vivenciadas, as protagonistas, e o grupo, começaram um processo de superação da

clivagem entre papel social e pessoa privada, concebida por Naffah Neto (1997, p.194), trazendo para o centro do palco, no contexto dramático, as dificuldades singulares e o que se colocava como desafiador a ser superado no papel de estudante, de forma a assumir uma relação de interioridade, de sentido com aquilo que estava sendo aprendido. As duas participantes se permitiram uma abertura durante as dramatizações, indo além das feridas- entendidas por Ingrid como fracasso- e abrindo-se para o não saber, para a possibilidade de se colocarem no processo de construção do conhecimento e de si mesmo, vivido no decorrer da formação profissional. As dramatizações de Isis e Ingrid permitiram uma compreensão daquilo que era próprio, em termos de necessidade de enfrentamento de si e diferenciação do outro, no processo de assumir o papel de psicólogo.

No sexto encontro as participantes chegaram ainda processando o quinto encontro, revelando para as demais integrantes do grupo as reverberações daquilo que tinham vivido no palco. Ao contar para o grupo como a dramatização da sessão anterior teria sido importante para ela se retomar como estudante, saindo da paralisia que estava mergulhada, Ingrid comentou sobre a experiência vivida, abrindo espaço para que ela e Andressa pudessem compreender o padrão competitivo que permeava a relação entre os estudantes. As relações grupais se mostraram continentes a diferentes dramas das participantes nesse dia, e extrapolando questões relativas ao universo acadêmico e trabalhando também questões relacionadas às famílias dos participantes; o sexto encontro se encerrou no contexto dramático, concretizando a rede de apoio social que o grupo sociodramático estava se tornando para as participantes presentes nesse dia.

No sétimo encontro, os estudantes do quinto ano começaram a apresentar uma problemática relativa à formatura e uma participante retomou o quanto estava experimentando um sentimento de caos nesse momento final do curso, em função de diversos conflitos interpessoais vivenciados tanto em sala de aula quanto nos estágios, emergindo uma vivência de dúvida a respeito de si mesma e da própria capacidade de ser psicóloga.

No oitavo encontro, realizado em pleno final do semestre, os participantes demonstraram cansaço e desânimo com as atividades da faculdade. Dessa maneira, os alunos buscavam compreender o drama vivenciado por eles ao final do semestre, os efeitos das vivências acadêmicas em cada um. O sentimento expresso era de cansaço,

esgotamento, ansiedade, correria. Após o silêncio inicial, no decorrer da sessão e no contexto grupal os participantes conversaram livremente: complementavam as falas uns dos outros e interagiam sobre as diferentes percepções do que cada um estava vivenciando na faculdade. Depois que todos se colocaram, o clima no grupo ainda era de ansiedade e cansaço. Os participantes presentes nesse dia concordaram que se viam assim como estudantes ao final do semestre: engolidos pela quantidade de atividades que tinham para realizar. A diretora propôs a realização de uma imagem coletiva ao final, haja vista que compartilharam as pressões vividas no plano verbal. Os participantes criaram a imagem conjuntamente e de forma corporal, sem programação ou planejamento. Essa atividade gerou descontração, intimidade e o clima tornou-se mais lúdico. Ao final, compartilharam em círculo uma música proposta por um dos participantes, demonstrando sintonia no drama compartilhado: o peso do final de semestre, a responsabilidade com as atividades acadêmicas, a frustração e os êxitos vividos no papel de aluno; a perda da espontaneidade-criatividade em função das demandas acadêmicas e os caminhos possíveis para o resgate da mesma.

O nono encontro constitui-se no último do primeiro semestre e os participantes iniciaram, já no aquecimento inespecífico, comentando sobre o processo, o que permitiu a avaliação do processo já vivido, revelando a importância das vivências em contexto dramático para maior reconhecimento dos conflitos vividos no contexto acadêmico, do sofrimento psíquico vivido e em consequência a liberação da espontaneidade-criatividade, como a necessidade de reconhecimento do próprio jeito de ser aluno, na busca de uma relação de sentido com a vida, como estudante.

O décimo encontro ocorreu após uma pausa de 40 dias, em função das férias escolares. A diretora considerou importante reiniciar o grupo retomando o contrato de participação dos estudantes com o processo sociodramático. Nesse encontro em especial, os participantes refletiram, no contexto grupal sobre as diferentes questões que os incomodavam ao se perceberem retornando às aulas. Aspectos da vivência institucional que provocam sofrimento psíquico, por não haver, na percepção dos participantes, muito espaço para considerar a singularidade das pessoas no processo de aprendizagem. A quantidade de relatórios, disciplinas, trabalhos e provas despontaram como os grandes “vilões” dos estudantes universitários de psicologia participantes do grupo, que relataram sentir-se massacrados e muitas vezes perdidos em meio ao excesso de atividades e demandas.

Passaram todo o encontro revelando o modo de funcionamento do curso e as questões que os incomodavam, que não faziam sentido ou provocavam um sentimento de estar perdido, esgotado.

No décimo primeiro encontro, a estudante escolhida como protagonista pelo grupo, trouxe em sua dramatização a relação com sua orientadora do trabalho de conclusão de curso e as dificuldades que encontrava nessa relação, sentindo-se “pequena” perto da orientadora, que ela sentia tratá-la com indiferença. Trouxe também o medo de não conseguir ser uma estudante nota 10 e não se formar do modo como havia sonhado. O grupo foi acolhedor e ao final do encontro, uma das participantes propôs que todos cantassem um trecho de uma música, revelando-se solidária com a protagonista e todo o sofrimento que ela havia trabalhado no contexto dramático.

No décimo segundo encontro, no contexto grupal foi realizada a leitura de um poema e os participantes comentaram as ressonâncias sentidas por eles, após a leitura. No contexto dramático, dançaram juntos, resgataram brincadeiras infantis, permitiram-se uma liberdade corporal e compuseram, juntos, novos movimentos no palco. A diretora solicitou que realizassem solilóquios, em que foram convidados a buscarem cenas vividas e pensarem alto sobre a emergência dessas cenas. As falas revelaram a busca por se permitir ser mais um na multidão; o desejo de não ser comparada com a irmã e ser aceita como é; a necessidade de se comportar de modo mais livre, para além da busca por aceitação; o desejo de afastamento de uma família que faz sofrer; a necessidade de fazer o que tem vontade; o olhar para “os buracos” que aparecem na vida. Falas que promoveram liberdade de expressão, oportunizando o resgate da espontaneidade-criatividade apesar das exigências das conservas culturais.

No décimo terceiro encontro, a diretora propôs a formação em subgrupos como iniciador e convidou os participantes para a criação de uma escultura. Os participantes conversaram animadamente entre eles enquanto estavam no subgrupo, mas no momento de apresentação da escultura, apresentaram uma cena em que discutiam o desejo de não realizar a escultura proposta pela diretora, aja vista que estavam esgotados de “ter que fazer coisas” (sic). Apareceu o desejo de dizer não às muitas e diferentes demandas vivenciadas na faculdade e na vida, que pôde se concretizar no palco ao dizerem “não” à proposta da diretora. Tadeu externalizou o que viveram no encontro no subgrupo:

*“Fico nessa angústia de ter que fazer as coisas e não estar vivendo nada direito, tudo tem que fazer por obrigação e aí não tem tempo pra fazer as coisas que eu quero fazer, as coisas que eu gosto de fazer não tem mais o mesmo gosto sabe? A gente até discutiu, a Ingrid perguntou, será que o tédio é o contrário do tesão, porque eu falei isso, eu não tenho tesão, tenho tédio de estar fazendo” (Tadeu, 4º ano).*

Poderíamos entender o referido tédio como o oposto da espontaneidade-criatividade, intensamente buscada pelos participantes nessa sessão, e que muitas vezes não conseguem viver no contexto institucional, em função das diversas e muitas demandas, mas também pelo modo como desempenham os papéis de estudantes, quando não conseguem superar a clivagem existente entre o papel social e a pessoa privada, e permanecem continuamente não encontrando um modo de ser sujeito atuante no mundo, em uma relação de interioridade com a vida, nos termos propostos por Naffah Neto (1997).

No décimo quarto encontro, houve a dramatização de uma cena trazida por uma participante, quando os colegas de sala prepararam para ela uma festa surpresa e a participante pôde expressar o profundo afeto sentido pelos colegas, demonstrando a importância das relações de amizade desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo de formação e a gratidão sentida pela oportunidade de realização do curso, à medida que reconheceram os aspectos de crescimento e diferenciação de si mesmo.

O décimo quinto encontro foi marcado pela finalização do processo e a avaliação dele. Durante a avaliação, emergiu o desejo de alguns em continuarem com os encontros grupais, mais livres para trabalharem questões pessoais e não somente aquelas ligadas ao papel de estudante. Ao resgatarem as diferentes vivências realizadas durante os encontros grupais, os participantes discutiram acerca das diferentes possibilidades de ser estudante universitário, externalizando dificuldades, dúvidas, anseios, o que foi problematizado pela participante Anahí como um convite à atuarem no papel de outras maneiras, não como tradicionalmente: vítimas ou contraventores do sistema educacional. Nesse sentido, a sessão de avaliação permitiu que revelassem aquilo que teria sido possível perceber durante os encontros do processo sociodramático: a atenção ao modo como desempenhavam o papel e o quanto se apropriavam daquilo que fazia sentido para eles, fazendo-se presença na instituição, nas relações, no modo de aprender. Os questionamentos que ecoaram



durante o encontro de avaliação permitiram que se percebesse o padrão de estudantes que estavam sendo: enquanto vítimas de um sistema ou contraventores dele, mas em ambas atuando um papel social de maneira alienada. Nesse sentido, parece que compreenderam uma saída possível do sofrimento do papel de estudante, que seria justamente a possibilidade de ser mais espontâneo-criativo: reestabelecendo um corpo em ação, comprometido, responsável, indo além de um corpo estático ou inerte, retomando a possibilidade de ações espontâneas, entendidas como exercícios de liberdade. Algumas conservas culturais, tanto do papel de estudante quanto relativas ao funcionamento institucional, foram percebidas e experimentadas ações espontâneo-criativas de superação. Além disso houve incremento da Tele nas relações interpessoais, possibilitando diálogos francos e novos acordos, a partir da revelação das diferenças nos modos de ser dos participantes.

Observou-se ainda que o corpo em ação e a vivência da realidade suplementar, experimentados no contexto dramático, possibilitaram investigações e compreensões que não seriam possíveis no contexto social e por meio somente da linguagem verbal, o que afirma a especificidade e importância do método sociopsicodramático na condução da pesquisa, que produziu dados originais, além de transformações nos diversos modos de sofrimento apresentados pelos estudantes de Psicologia.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados oriundos do processo grupal sociodramático permitiram observar que esse se constitui em uma potente ferramenta de intervenção com grupos de estudantes universitários, na medida em que permite um resgate de relação de interioridade com a vida, promovendo uma maior consciência, por parte dos participantes, no modo como desempenham o papel de estudante e quais fatores bloqueiam sua experimentação de forma mais autêntica, saindo de ações repetitivas e automáticas. A vivência da realidade suplementar experimentada no contexto dramático possibilitou investigações e compreensões que não seriam possíveis no contexto social e por meio somente da linguagem verbal, o que afirma a especificidade e importância do método psicodramático na condução da pesquisa, que produziu

dados originais, além de transformações nos diversos modos de sofrimento apresentados pelos estudantes de psicologia.

Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas, ampliando a intervenção para o nível institucional e para estudantes de todas as etapas do curso de Psicologia sendo que na atual pesquisa optou-se pelos anos finais.

Os próprios alunos possuem recursos de enfrentamento do sofrimento proveniente da vida acadêmica, desde que tomem consciência de suas vivências, desafios e dificuldades, encontrando saídas individuais e coletivas para as questões que emergem durante o curso de graduação. As vivências acadêmicas, se bem trabalhadas e refletidas, podem ser fonte de amadurecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. S. et al. Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-846, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932016000400831&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400831&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 ago. 2017.

BRITO, V. Um convite à pesquisa: epistemologia qualitativa e psicodrama. In: MONTEIRO, A. M.; MERENGUÉ, D.; BRITO, V. **Pesquisa qualitativa e Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v.10, n.3, p. 413-420, Natal, 2005.

CONTRO, L. Veredas da pesquisa psicodramática: entre a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-intervenção. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 13-24, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932009000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932009000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grupos de apoio ao processo de trabalho em saúde: articulações teórico-práticas entre Psicodrama e Análise Institucional**. Campinas, 2009. 272f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GOMES, A.T; PEDRÃO, L. J.; RIBEIRO, D. F; ANDRADE, A.S. Sociodrama com estudantes universitários: um instrumento de investigação e promoção de saúde mental. In: FADEL, B; CARVALHO, S.N. (Org.). **Desenvolvimento Regional em perspectiva: sociedade, políticas e desenvolvimento**. Franca: Uni-FACEF, p. 81-89,

2016.

GOMES, C., COMONIAN, J. O., ARAÚJO, C. L. Sofrimento psíquico na universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. **Revista Psicologia, diversidade e saúde**, Salvador, v.7, n.2, p. 255-266, 2018.

MALAQUIAS, M.C. Teoria dos grupos e psiquiatria. In: NERY, M.P.; CONCEIÇÃO, M.I.G. (orgs). **Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos**. São Paulo: Ágora, 2012.

MATIAS, R. C.; MARTINELLI, S.C. Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 15-33, 2017. Disponível e: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00015.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

MATTA, C. M. B; LEBRAO, S. M. G; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000300583&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300583&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, 1993.

NAFFAH-NETO, A. **Psicodrama: descolonizando o imaginário**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

NERY, M. P.; COSTA, L.; CONCEIÇÃO, M. I. G. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, 2006.

NERY, M.P. Sociodrama. In: NERY, M.P.; CONCEIÇÃO, M.I.G. (Orgs.). **Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos**. São Paulo: Ágora, 2012.

PANÚNCIO-PINTO, M.; COLARES, M. F. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. **Medicina (Online)**, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 273-281, 2015.

PELLÁ, L. M., MAGNABOSCO-MARTINS, C. R. Vidas em formação: narrativas de acadêmicos sobre a experiência na graduação em Psicologia. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v.7, n.3, p. 385-399, 2018.

RIBEIRO, D. F. Desenvolvimento como liberdade e educação: a pesquisa- intervenção sociodramática e a promoção da condição de agente. In: ZAMBAUM, N.J. **Estudos sobre Amartya Sen: pesquisa e repercussão social**. Erechim: Deviant, 2018.

ROCHA, M.L. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa intervenção em movimento. **Psico.**, v.37, n.2, p. 169-174, 2006.

ROCHA, E. S.; SASSI, A. P. Transtornos mentais menores entre estudantes de medicina. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 210-216, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022013000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

SILVA, A.G.; CERQUEIRA, A. T. A. R.; LIMA, M. C. P. Apoio social e transtorno mental comum entre estudantes de Medicina. **Rev. bras. epidemiol**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 229-242, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2014000100229&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000100229&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 mar. 2017.

SILVA, R.S.; COSTA, L. A. Prevalência de Transtornos Mentais Comuns entre estudantes universitários da área da saúde. **Encontro: Revista de Psicologia**, Londrina, v. 15, n. 23, p. 105-112, 2012.

SOARES, A.; MELLO, T.; BALDEZ, M. Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.15, n.1, p. 59-69, 2011.

SEQUEIRA, C.; CARVALHO, J.C.; BORGES, E.; SOUSA, C. Vulnerabilidade mental em estudantes de enfermagem no ensino superior: estudo exploratório. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, v.3, n.2, p.170-181. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/3551>>. Acesso em 14 de ago. 2017.

SOUZA, A. R. Adaptação acadêmica dos alunos da psicologia do CESUCA ao Ensino Superior: uma proposta de avaliação e intervenção. **Mostra de iniciação científica do CESUCA**, [S.l.], 7, 2013. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/446>>. Acesso em 14 de ago. 2017.

O presente trabalho foi produzido com o apoio da CAPES.

## **PROJETOS SOCIAIS COM FOCO EM EDUCAÇÃO COMO ALTERNATIVA DE MUDANÇA SOCIAL: Projeto Franca Digital na cidade de Franca/SP e iniciativas convergentes.**

Janete Carla de Oliveira  
Mestre em Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF  
janetecod@gmail.com

Daniel Facciolo Pires  
Doutor em Física Aplicada à Medicina e Biologia - Universidade de São Paulo (USP)  
daniel@facef.br

### **1. INTRODUÇÃO**

Definir a importância da educação isoladamente dentro do processo de desenvolvimento não é possível, do mesmo jeito que defini-lo somente pelo viés econômico. Em torno de tudo isso ainda existe um dilema, o qual Sen (2000) defende e ressalta que só através de oportunidades haverá a diminuição de desigualdades e o direito à educação deve vir junto com a melhoria da saúde, moradia, trabalho decente, transportes, com reflexões nucleadas em direitos humanos e bem-estar da sociedade.

Por isso, cada dia se torna mais imprescindível criar iniciativas para dar oportunidades e que ajudem a formar cidadãos que atendam necessidades e anseios da sociedade, além de profissionais qualificados que atendam minimamente alguns requisitos demandados pelas empresas. Menezes-Filho (2019) corrobora com a necessidade de o indivíduo se qualificar pela educação para ter mais oportunidade, melhora da qualidade de vida e remuneração.

Entretanto, existem lacunas que o setor público, sozinho, não consegue transpor. Parcerias com o setor privado ou projetos sociais são formas de diminuir distâncias impostas por esta impossibilidade. Tem crescido o número de iniciativas e projetos que visam melhorar a qualidade de vida e diminuir a desigualdade com acesso à educação e oportunidades às pessoas menos privilegiadas.

Porém não é uma tarefa simples. Ainda vivemos em um mundo de desigualdades sociais e de oportunidades, ficando claro que nem todos recebem as mesmas oportunidades, o qual temas como injustiça e pobreza estão no centro dos problemas.

---

A isso, junta-se a revolução tecnológica que vem para potencializar as pessoas, abrir portas e oportunidades e, com isso, o conhecimento e o domínio das tecnologias se tornaram essenciais para ingressar e se manter no mercado de trabalho. Vive-se um processo de transformação e evolução que afeta o ser humano e seu comportamento, inseridos num contexto em que expectativas e incertezas quanto ao futuro são empurradas para a busca por conhecimento e qualificação.

A educação é um importante instrumento agente de desenvolvimento e transformação, tendo as instituições de ensino como ator estratégico para qualificar o capital humano e instrumento de promoção das capacitações tecnológicas. Neste momento abre-se uma lacuna entre o que é requerido de habilidades e conhecimento no século XXI e o que é oferecido pelo sistema educacional.

Então, nascem aí os projetos sociais com a intenção de cobrir estes hiatos deixados pelo poder público e na busca por desenvolver e aprimorar tais competências atualmente requeridas pela sociedade e pelo mercado de trabalho. Os projetos sociais surgem como alternativa para o enfrentamento dos problemas. Flacso (2016) sintetiza projeto social como um plano ou esforço solidário com o objetivo de melhorar um ou mais aspectos de uma sociedade, por meio de iniciativas que atraem pessoas em torno do propósito de construir um futuro melhor, por meio da consciência social e cidadania dos envolvidos.

Franca/SP não é diferente. Para a melhoria da qualificação do capital humano oferecido atualmente, adequação das habilidades demandadas por organizações sediadas na cidade e região, busca por melhores chances de emprego e renda, além do anseio de oferecer oportunidades a pessoas menos favorecidas, é necessária a implementação de projetos que atendam tal anseio. Somando-se a isso, a cidade está em busca da diversificação de suas atividades econômicas e tem experimentado o surgimento e a crescente de diferentes indústrias. Nesta diversificação, abre-se espaço para prestação de serviços tecnológicos, incubadora de base tecnológica, além de *startups*, empresas de investimentos, Data Center, Laboratório de Inovação e Pesquisas Tecnológicas. Porém sua vocação singular para atividades de baixo valor agregado, como o comércio varejista e atividades manufatureiras, precedida pela atividade calçadista, existentes na cidade faz com que a força de trabalho não esteja preparada para esta nova demanda que está surgindo,



nem desenvolveu habilidades demandadas pelo século XXI.

Com a intenção de corroborar com esta crescente demanda municipal e mundial, por conseguinte, nasce o Projeto Franca Digital, por meio da criação de iniciativas e expectativas na direção de inserir a cidade no contexto digital, através da convergência da era digital com a educação não só voltados para a tecnologia, mas também para o pensamento inovador e empreendedor, dando oportunidade para crianças e jovens carentes de escolas do ensino público estadual.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa é apresentar o Projeto Franca Digital, implementado na cidade, com foco na educação como instrumento de transformação social e humano e ações em diferentes localidades, que pactuam e convergem com o referido projeto. Ainda, são traçados alguns objetivos específicos, a saber: Levantar a relação existente entre Desenvolvimento e Educação; Identificar as habilidades demandadas no século XXI; apresentar o Projeto Franca Digital e, discutir projetos sociais relacionados ao projeto Franca Digital.

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, o qual apresenta as habilidades e conhecimentos demandados no século XXI e a relevância da qualificação e da tecnologia no contexto social e de mercado. Na sequência, busca iniciativas, projetos sociais e casos de sucesso, que fomentam através da educação, o desenvolvimento, tanto dos indivíduos como comunidades e promovam transformações sociais com o desenvolvimento das habilidades e a formação digital de profissionais capacitados para a crescente demanda.

De acordo com a proposta de Vergara (2010), 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, com o intuito de identificar projetos sociais e iniciativas com foco na educação como agente de transformação, os quais se pretende comprovar com os resultados encontrados durante a pesquisa que a educação e a transformação digital são importantes aliados para o desenvolvimento da sociedade.

Através da busca em dados secundários, investigou ainda o projeto Franca Digital, para identificar as iniciativas implementadas com foco educacional que pode imprimir a mudança da realidade instalada e oferecer melhores chances de

---

oportunidades e qualificação. O artigo é estruturado em 6 partes: após a introdução, na seção seguinte, no Referencial Teórico, serão apresentadas discussões que permeiam o desenvolvimento com vistas para a educação, desenvolvimento do capital humano e as habilidades demandadas no século XXI. Na seção três, a apresentação do Projeto Franca Digital e iniciativas de projetos sociais com foco educacional implementadas em diferentes localidades. A seção quatro descreve os projetos sociais convergentes ao Franca Digital, enquanto a seção cinco encerra o artigo tecendo as considerações finais.

## **2. DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO**

Existem características e teorias que influenciaram e ainda influenciam a construção da noção de desenvolvimento. Porém o conceito possui uma diversidade de perspectivas que extrapolam a conotação econômica de acumulação de riqueza e que pode assumir diferentes enfoques, além de ser um processo contínuo de questionamento e embate entre essas diversas perspectivas, entretanto que se relacionam simultaneamente.

Sen (2000) desenvolveu em seus trabalhos, uma perspectiva que supera essa equivalência econômica, o qual diz que a concepção adequada de desenvolvimento deve ser vista muito além de variáveis de acumulação de riqueza, crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras relacionadas à renda, sem desconsiderar o importante papel do crescimento econômico. O autor ainda enfatiza que não há desenvolvimento sem que o ser humano seja o centro desse processo. Neste contexto, a educação e outros direitos sociais (a saúde, saneamento, emprego, entre outros), são fundamentais para o aproveitamento e a formação das capacidades humanas, através da geração de instrumentos para o exercício da autonomia e da liberdade e, desta maneira afasta o indivíduo da absoluta pobreza, o que possibilita sua dignidade e subsistência.

Alguns estudos mostram que investimentos em educação se traduzem na aceleração do crescimento econômico graças à melhoria da produtividade do trabalho. Entretanto, o conceito de desenvolvimento humano considera que apenas o crescimento econômico não é suficiente para medir o desenvolvimento de uma nação, o que reforça as impressões de Sen (2000). Desenvolvimento humano é um dos

conceitos base do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), o qual visa medir o progresso de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação (PNUD, 2020).

Muitas são as discussões e divergências entre os diversos meios para se proporcionar o desenvolvimento, que dificilmente encontra consenso. Porém, existe um ponto em comum: o caminho para o desenvolvimento, o aumento da renda e o bem-estar da população está diretamente ligado ao nível de conhecimento individual, em que a educação passa a ser imprescindível para crescimento dentro do contexto econômico e para melhoria da qualidade de vida das pessoas (SEN, 2000; MENEZES-FILHO, 2019).

Definir a importância da educação no processo de desenvolvimento isoladamente não é possível, do mesmo jeito que vê-lo somente pelo viés econômico. Este é um enorme paradoxo: desenvolver para ter mais educação ou ter mais educação para gerar desenvolvimento?

A relação Educação e Desenvolvimento é uma problemática recorrente e se apresenta de maneira complexa e não linear. Ocorre de acordo com o ponto de vista do qual é observado e das posições ideológicas de quem o apresenta: de um lado a educação como um fator promotor do desenvolvimento e, de outro, o desenvolvimento como condição necessária para a conquista de uma boa educação (HADDAD, 2014).

LLorens (2001), afirma que o conhecimento, a qualificação e a competência dos recursos humanos são a mola propulsora e o motor para a inovação tecnológica, que conseqüentemente irá gerar aumento da produtividade, introduzir melhorias, contribuir para a geração de riqueza e diminuição das desigualdades, através da formação e qualificação do capital humano.

Então, é reforçado por Bresser Pereira (2006) que a educação é a base do sucesso para o desenvolvimento social e econômico. Não existe desenvolvimento sem melhora no processo produtivo e organizacional, sem que produção e a renda média cresçam, sem que haja inovação, e para que isso aconteça, o desenvolvimento através da educação, formação profissional e capital humano ganham relevância.

De acordo com Menezes-Filho (2019), o acesso à educação no Brasil melhorou e pode ter proporcionado a redução de desigualdade de renda, porém não houve efeito na produtividade, que ficou estagnada com os níveis da década de 1980. Se a produtividade não crescer, as empresas não inovam, não são introduzidas inovações e tecnologias que permitam e garantem que se trabalhe eficazmente. Então,

---

sem ganhos de produtividade não se abrem novas frentes, o círculo se torna vicioso e gera um *looping* dentro de suas próprias incapacidades.

Apesar desta expansão escolar, o sistema educacional não está apto para preparar os jovens para um mercado de trabalho cada vez mais globalizado e complexo, reflexo da falta de qualidade educacional do país e retratado pelo baixo índice de produtividade e dependência econômica das *commodities* (RAMOS, 2018).

Sociedades vivem contradições profundas, pois novos paradigmas tecnológicos, com informatização e informação veloz e generalizada estão em toda parte e, mesmo em países como o Brasil, com desigualdades sociais e regionais grandes, ele é determinante. Ao se pensar em sistema educacional, a distância entre o mundo tecnológico com o da educação é muito díspar (PRETTO, 1999).

Então, fortalecer o ensino não só em nível superior, mas considerar as redes públicas e particulares de ensino, em todas as fases educacionais é um diferencial. A boa educação potencializa as alternativas e estratégias para a criação de ecossistemas de inovação, consequência de efeitos indiretos dos empreendimentos que podem advir de uma boa educação (COÊLHO, 2017).

Num cenário de avanço tecnológico, com foco na era do conhecimento e da informação, com considerável aceleração do progresso humano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) indica que é preciso fortalecer a construção da autonomia das pessoas, através da potencialização de suas capacidades, proporcionar espaço para o desenvolvimento da criatividade e de suas potencialidades, além de ser necessário a existência oportunidades mais equitativas para o desenvolvimento humano, através da educação.

O século XXI vem caracterizado por forte demanda de elementos intangíveis como a informação e a criatividade, então, quem que investir estrategicamente e dominá-los terão condições essenciais para o desenvolvimento e uma vantagem competitiva (RDH, 2001).

Deste modo fica evidente que na sociedade do conhecimento a educação é o diferencial. Não se deve desprezar que os novos tempos exigem um novo conceito de Educação, com uma escola que capaz de preparar o estudante para a vida, para um mundo cada vez mais globalizado, de frequentes discontinuidades tecnológicas e que instigue a experimentar, não ter medo de tentar e errar, que seja capaz de desenvolver o potencial pleno das pessoas, que se tornou condição imperativa para o acesso aos

postos de trabalho do futuro (RAMOS, 2018).

A BNCC (2018) assegura aos estudantes brasileiros o desenvolvimento de dez competências gerais. A competência geral número 5 especifica a necessidade de se trabalhar a temática tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), propondo que os alunos devam assumir o papel de produtores de conteúdo, que sejam protagonistas e não somente de meros consumidores passivos. Para que isso aconteça, as instituições de ensino e o Estado devem olhar para esta questão de maneira plena, com o envolvimento e inserção dos estudantes no mundo digital de forma crítica, consciente e produtiva.

Há exigências nos diferentes níveis de ensino e sobre os processos de formação mesmo de trabalhadores altamente qualificados. Entretanto, à medida que são introduzidas novas formas de inovação e tecnologias, são exigidas novas formas de conhecimentos, sendo imperativo a busca constante pela educação continuada.

## 2.1 Habilidades e competências requeridas no século XXI

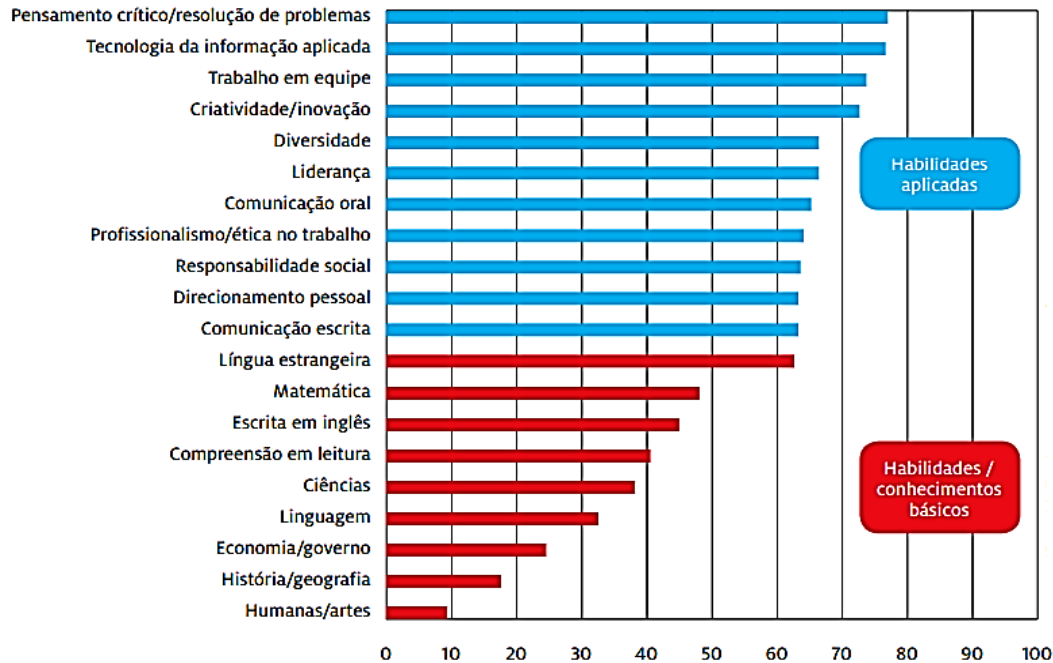
Historicamente, as pessoas e suas habilidades vão se adaptando e se moldam de acordo com as necessidades de cada época e com cada perspectiva que é observada. Talvez a tecnologia seja o principal fator de mudança da civilização, pois transformou profundamente as organizações e as relações de trabalho. Saber ler, escrever e usar minimamente já não é mais um diferencial e sim condição mínima (BRASLAVSKY et al., 2002).

Entretanto, isso não significa que as habilidades e conhecimentos exigidos neste século mudaram completamente e deixaram para trás características exigidas outrora, mas que foram agregadas outras advindas da revolução tecnológica, como a “capacidade de ser criativo, solucionar problemas concretos, tomar decisões de maneira autônoma, trabalhar em equipe e saber aprender” (BRASLAVSKY et al., 2002, p. 24). O que reforça que as competências requeridas na atualidade, vão muito além do simples domínio técnico sobre um assunto, embora, tradicionalmente, a formação dos jovens ocorra por meio de processos pedagógicos com o objetivo de habilitar pessoas para atuar no mercado de trabalho.

Através do gráfico 1, observa-se que as primeiras posições referentes às habilidades esperadas pelos empregadores se destacam pelas habilidades aplicadas, tais como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, entre outras. Já na parte inferior estão os conhecimentos básicos, como conhecimento em

língua estrangeira, matemática e ciências.

**Gráfico 1** - Habilidades esperadas pelos empregadores - para um acesso maior aos postos de trabalho do futuro



Fonte: BARRINGTON, L.; WRIGHT, M. & CASNER-LOTTO, J. (2006) apud RAMOS (2018, p. 96).

Isso demonstra o quanto é imperativo o desenvolvimento pleno do potencial através da educação, proporcionado pelo aumento das qualidades humanas, como criatividade, trabalho em equipe, persistência, resiliência, etc.

Os conhecimentos básicos, dantes, foram tidos como diferenciais no mercado de trabalho, hoje são uma exigência de início de carreira. Agora este é apenas um ponto de partida para o acesso ao mundo do trabalho e não mais de chegada. Ou seja, o domínio pleno dos conhecimentos básicos não é mais um diferencial (RAMOS, 2018).

O que se espera atualmente, é o desenvolvimento de habilidades que o mercado almeja para contribuir efetivamente para o crescimento, tanto pessoal, quanto econômico e, desta maneira, ofertar pessoas com habilidades e competências para atender às necessidades do mercado de mão de obra qualificada e para o crescimento contínuo da produtividade. Então, deve-se preparar os alunos “não apenas com habilidades técnicas, mas também levar em consideração seu desenvolvimento como cidadãos de uma economia global” (APEC, 2008, p. 1).

A educação tem um duplo desafio a enfrentar: primeiro, buscar desenvolver os estudantes no pensamento computacional e nos conceitos



fundamentais da ciência da computação para prepará-los hoje para ser a próxima geração de líderes e profissionais em toda a sociedade; e usar as tecnologias para aprimorar o ensino e o aprendizado. É importante enfrentar esses desafios desde a educação infantil até a idade adulta (PCAST, 2010).

Então, é preciso desenvolver algumas habilidades que se apresentam em estudantes de STEM (acrônimo de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), pois em um mundo cada vez mais complexo, é muito importante que os jovens sejam equipados com conhecimentos e habilidades para resolver problemas desafiadores, coletar e avaliar evidências e dar sentido à informação (MOREIRA, 2018).

Wing (2006) acrescenta que é preciso adicionar o pensamento computacional à leitura, escrita e aritmética, para potencializar a capacidade analítica de cada um. A autora sintetiza o pensamento computacional afirmando que envolve a solução de problemas, planejamento, aprendizagem junto com a incerteza para poder pensar em múltiplos níveis de abstração. O domínio do problema e da solução são limitados apenas pela própria curiosidade e criatividade.

O Fórum Econômico Mundial também destacou que as crianças precisam aprender habilidades de inteligência digital, para enfrentar os impactos e desafios econômicos e sociais causados pelas tecnologias. É importante prepará-los para os desafios que estão presentes no cotidiano e /ou por vir (PARK, 2016).

Então, investir na formação do capital humano através do pensamento computacional tem se mostrado promissor no médio e longo prazo. Porém para que isso aconteça, os sistemas educacionais devem ser readequados, voltados para melhorar o desenvolvimento e integração das competências requeridas no século XXI. Essas habilidades estão ancoradas nos quatro pilares da educação, o qual os estudantes devem estar no centro do processo e com estratégias construídas para que possa: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e o aprender a ser, apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI à UNESCO (DELORS et al., 1996).

O desenvolvimento tecnológico e a inovação dependem, em parte, da formação de recursos humanos, porém é preciso incentivos e investimentos consistentes e contínuos para tal. A formação de cidadãos tecnológicos é uma tendência mundial crescente e não passageira. Um desafio que o Brasil tem que enfrentar percorrendo um longo caminho. Para tanto, o sistema educacional precisa ser fortalecido, promover e incentivar a pesquisa e desenvolvimento (P&D) para ser

---

propulsor de iniciativas que visem driblar e superar as dificuldades e projetar o avanço educacional, para fomentar o ecossistema de inovação.

### 3. PROJETO FRANCA DIGITAL

Com o propósito de cobrir uma destas lacunas deixadas pelo sistema educacional e inserir estudantes no processo tecnológico, empresas, instituições de ensino, sociedade civil e o terceiro setor organizaram-se por meio de iniciativas e expectativas na direção de inserir a cidade de Franca/SP no contexto digital e criaram o Projeto Franca Digital. Através de ações empreendidas pela convergência da era digital com a educação não só voltados para a tecnologia, mas, também, para o pensamento inovador e empreendedor, buscam dar oportunidade educacional para crianças e jovens carentes, além de novas metodologias para que o professor instigue o aluno a ser o protagonista de sua própria aprendizagem, com a missão de serem agentes de transformação junto às escolas. O projeto ainda auxilia na atualização e adequação da matriz curricular de cursos de tecnologia do ensino superior, para o atualmente empregado pelo mercado.

O Franca Digital é um projeto de cunho social do Magazine Luiza S/A, com foco na educação, realizado através de iniciativas implementadas nos Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas estaduais e no Ensino Superior. Em síntese, o projeto Franca Digital ficou assim constituído:

- Para o Ensino Superior:
  - **Faculdade de Tecnologia** - parceria entre LuizaLabs (Laboratório de tecnologia e Inovação do Magazine Luiza S/A) e Uni-FACEF:
    - Graduação: a parceria resultou na reformulação da matriz curricular dos cursos de Graduação já existentes no centro universitário: Sistema de Informação e Engenharia de Software e na implementação do curso de Ciência da Computação com a matriz curricular já adequada à realidade do mercado.
    - Pós-Graduação: a parceria proporcionou a criação da especialização em Desenvolvimento de Aplicações WEB e

Móveis Escaláveis, que conta com profissionais indicados pelo LuizaLabs, como docentes adjuntos, para ministrar conteúdos no decorrer do curso.

- **Mestrado Profissional em Engenharia de Software:** projeto em desenvolvimento.
- Para o Ensino Fundamental e Médio – parceria entre Magazine Luiza/LuizaLabs, Uni-FACEF, ONG Franca Viva e Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através da Delegacia Regional de Franca/SP:
  - **Formação Digital:** os estudantes selecionados através de processo seletivo em escolas de Ensino Médio Estadual são iniciados nos conceitos básicos de lógica, computação e empreendedorismo para atuar no mundo digital, através do curso de “Iniciação à Aprendizagem Computacional”, com duração de 2 semestres. Ainda foram oferecidos transporte e lanche para os participantes. Ao final, os participantes são encaminhados para participar de processo seletivo dentro do Magazine Luiza ou em outras empresas parceiras do projeto.
  - **Suporte tecnológico conjuntamente com o Especialização Docentes:** esta iniciativa conta com duas unidades móveis da ONG Franca Viva (ônibus adaptado e equipado com notebook e internet) para que os docentes possam aplicar os conhecimentos adquiridos no curso “Especialização Docentes”. O “Especialização Docentes” consiste no curso de especialização em Metodologias Ativas para o Ensino, oferecido pelo Uni-FACEF, com duração de 18 meses e que deve ser aplicado em projetos de intervenção nas escolas participantes para se obter a titulação.

O projeto tem como objetivos, conforme ilustra a Figura 1 a seguir:

**Figura 1 - Objetivos do Projeto Franca Digital**

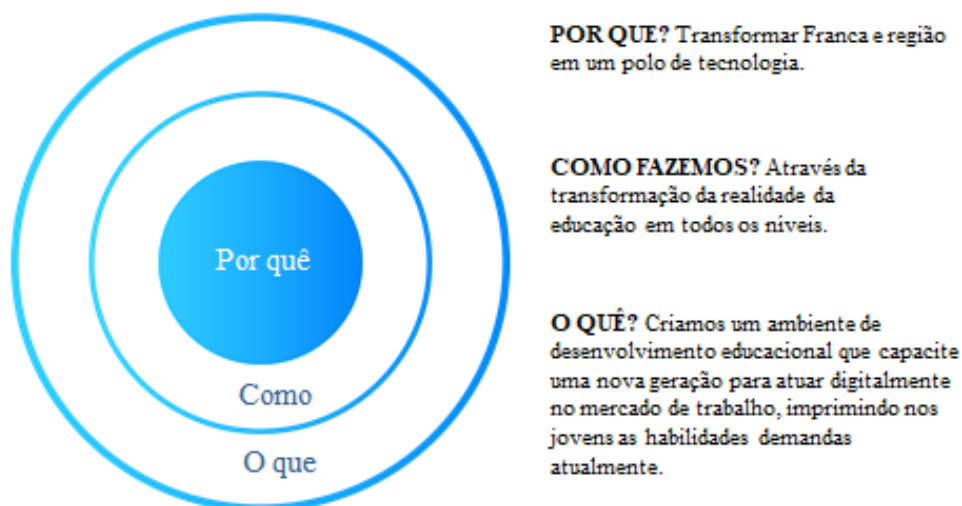


**Fonte:** Projeto Franca Digital, 2019.

O projeto é guiado pela visão de preparar a cidade de Franca/SP para um novo ciclo de desenvolvimento, além de criar condições para que as pessoas tenham acesso à nova economia através da Educação.

O propósito do projeto foi assim definido conforme apresenta a figura 2, com a metodologia do *Golden Circle* ou Círculo Dourado (SINEK, 2009):

**Figura 2 - Propósito do Projeto Franca Digital**



**Fonte:** Projeto Franca Digital, 2019.

A evolução tecnológica está acontecendo por todo lado e fica evidente que deve ser acompanhada pelas instituições de ensino nos diferentes níveis de educação, não permitindo que a inovação fique distante do contexto escolar.

Então, o ambiente educacional deve estar inserido na era digital, não só com os estudantes, mas também com os professores e os gestores, para que se

sintam capazes de introduzir e aplicar inovação no ambiente escolar. O aprendizado perpassa pela educação e, conseqüentemente, pelos professores. Há necessidade de que as práticas pedagógicas deixem de lado a transmissão de conteúdo e sejam aplicadas para a formação integral dos estudantes. Além do que, esta formação integral aliada ao desenvolvimento de competências socioemocionais fará com que o estudante descubra e desenvolva habilidades, adquira novos conhecimentos e vá em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

Isso proporciona que os estudantes sejam protagonistas de seu aprendizado, conseqüentemente de sua vida, o que os instiga a estarem em busca por capacitação e obtenção da empregabilidade. O círculo virtuoso está instalado, o que fará com que estejam mais preparados para iniciar no mercado de trabalho, para enfrentar as mudanças e manter-se competitivo. Mas sem educação de qualidade, isso se torna mais distante.

O Franca Digital iniciou com estudantes de escolas públicas, por acreditar que possuem menos chances de vislumbrar oportunidades dentro do ensino tradicional que lhes é oferecido, que vão de encontro com as propostas apresentadas por Sen (2000) de que é preciso dar oportunidade aos menos favorecidos. Grzibowski et al. (2019) completa que ensinar na rede pública utilizando tecnologias é uma forma de democratizar e proporcionar igualdade de direitos e equidade, pois se dá oportunidade aos estudantes que não poderiam ter acesso à educação de qualidade e possibilidade de desenvolver habilidades e agregar conhecimento.

#### **4. PROJETOS SOCIAIS CONVERGENTES AO FRANCA DIGITAL**

O número de iniciativas e projetos sociais que visam melhorar a qualidade de vida e diminuir a desigualdade com acesso e oportunidades às pessoas menos privilegiadas cresce a cada dia.

Os projetos sociais surgem como alternativa para o enfrentamento dos problemas. Stephanou, Müller e Carvalho (2003, p.11) os definem como “uma forma de organizar ações para transformar uma determinada realidade social ou institucional. Projetos são ferramentas (instrumentos) de trabalho, articuladas de forma a melhorar as ações e resultados desenvolvidos por alguma organização”. Os projetos sociais servem como ponte entre o desejo e a realidade, em que se empregam esforços em torno de uma problemática e procura contribuir para que o desejo se torne realidade e mude a situação.

Já para Flasco (2016) projeto social se apresenta como um plano ou esforço solidário com o objetivo de melhorar um ou mais aspectos de uma sociedade, por iniciativas que envolvem pessoas em torno do propósito de construir um futuro melhor, pelo exercício da cidadania e consciência social dos envolvidos.

Então, sinteticamente os projetos sociais materializam sonhos e procura cobrir lacunas para atender a expectativa da realização e da demanda.

A seguir, serão apresentadas ações sociais voltadas para a transformação por meio da educação implementadas em diferentes localidades e modos, porém sem querer dar conta das inúmeras iniciativas existentes.

#### **4.1 Iniciativas de transformação por meio da educação**

É essencial a união de forças voltadas para implementação de mudanças na sociedade para eliminar as distorções que o Estado não conseguiu sozinho. Atualmente, existe um desarranjo educacional entre a demanda e a oferta, o qual o mercado sofre com a falta de profissionais capacitados e qualificados, pois não encontram profissionais que atendam minimamente alguns requisitos (BRASSCOM, 2017).

O profissional sai para o mercado com o currículo desalinhado com a realidade. Assim, torna-se importante levantar iniciativas que buscam através da educação, o caminho para o desenvolvimento humano e de habilidades para que a vida aconteça e a consequente a formação de profissionais qualificados.

Tem havido nos últimos anos um crescente interesse pela melhoria do Ensino no país. Algumas ações são apoiadas em Políticas Públicas e outras em Projetos Sociais, mas na direção de implantar ações que fortaleçam os estudantes em busca do protagonismo de vida e profissional (IAS, 2021).

Não se pode negar que algumas melhoras ocorreram na educação no país, porém ainda estão distantes de se tornarem referência e esperança de virar o jogo. Neste ponto as parcerias e através de institutos e fundações ligados a empresas privadas é muito importante e várias iniciativas estão em curso no Brasil. Alguns importantes exemplos de incentivadores brasileiros que visam o desenvolvimento de habilidades e competências que o mercado de trabalho exige, na direção do Pensamento Computacional para a promoção da educação integral e o



desenvolvimento pleno dos estudantes: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Instituto Votorantim, a Fundação Vale, Instituto Positivo, Instituto Natura e Itaú Social (IAS, 2021; RAMOS, 2018).

A educação integral ganhou relevância na agenda das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas e é apontada por especialistas em educação como um dos caminhos para a melhoria do Ensino Médio no país. Alguns estados possuem projetos de destaque voltados à formação integral de estudantes de Ensino Médio, realizados através de parcerias público-privadas:

- Rio de Janeiro: Programa Dupla Escola (SOUZA; ARAÚJO, 2020) e Programa Dupla Escola Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM) (IAS, 2014);
- Santa Catarina: Programa Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Médio (EMITI) (IAS, 2018);
- Pernambuco: Educação em Tempo Integral (ETI) (IN, 2020);
- São Paulo: Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) (SP, 2012).

Algumas iniciativas brasileiras demonstram foco no desenvolvimento de competências mais amplas que as habilidades técnicas, que melhoram a relação do aluno consigo, com seus pares e com a escola. Elas têm como base a inserção do ensino de tecnologia como meio de desenvolver as competências do século XXI através da Educação 4.0 (ELOY, 2020) e também dar uma oportunidade de iniciar uma carreira. Dentre elas, pode-se citar:

- As do Porto Digital e a CESAR School (RAMOS, 2018);
- Computação na Escola, o Letramento em Programação do Instituto Ayrton Senna (RAMOS, 2018);
- Projeto Escola Digital, (NTM, 2015), que abrange a cultura *maker*;
- Programa Escola de Hackers (PASSO FUNDO, 2017).

Além disso, contam com o suporte oferecido por plataformas de ensino de programação *online*, que possibilitam a realização de atividades de programação fora da sala de aula, com cursos e tutoriais nos mais variados níveis e faixas etárias, como é o caso do CODE.ORG (parceria entre Microsoft, Apple e Facebook), Tynker (da empresa americana com o mesmo nome), ApplInventor (criada pelo Google) (PASQUAL JUNIOR, 2018) e várias outras espalhadas pelo mundo. No Brasil, o Programaê!, da Fundação Lemann (RAMOS, 2018) e GoCode, da Fundação

---

Maurício Sirotsky Sobrinho (FMSS, 2020).

Outra iniciativa que vem ganhando espaço e força no cenário brasileiro são os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). Atualmente no Brasil existem 14 ADEs em operação espalhados por diversas regiões do país. Essas ADEs têm como finalidade implementar e incentivar a cooperação e colaboração entre os envolvidos e visa assegurar o direito à educação de qualidade e o desenvolvimento territorial e geopolítico (GORNIAK, 2020).

Ainda são importantes outras ações que perpassam por tendências que mudam a forma de ensinar e de aprender e, conseqüentemente, refletem na própria sala de aula, então, a educação continuada dos educadores é uma questão primordial na busca pela melhora da qualidade de ensino oferecida (IAS, 2021).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologia tem se tornado cada vez mais presente em nosso cotidiano. É preciso explorar as possibilidades que a revolução tecnológica proporciona. Neste sentido, a educação se torna um poderoso instrumento de transformação, como uma forma de renovação e capacitação dos indivíduos.

Mas para que isso aconteça, é necessário que se crie iniciativas educacionais nesta direção, ou até mesmo que a matriz curricular das escolas seja adequada a esta nova demanda do século XXI. Pois sem educação, sem acréscimo e melhoria das qualificações decorrente de uma formação mais complexa das pessoas, o caminho se torna mais difícil e menos oportunizado num ambiente competitivo e globalizado que nos é apresentado hoje.

O fato de se encontrar com frequência na literatura ou mesmo fora dela, iniciativas educacionais na forma de projetos sociais, em tempo de ensino fundamental e médio, e com foco na área técnica, tecnológica, de pensamento computacional e raciocínio lógico, mostra que existe sim preocupação da sociedade brasileira na formação de jovens que anseiam fazer o ensino superior mais preparado e terem competitividade no mercado de trabalho.

Vislumbrando a sequência de trabalhos que este artigo promove, é preciso investigar formas de avaliação dos projetos sociais focados na educação

tecnológica, tentando entender se as expectativas e percepções dos participantes estão sendo atendidas. Ainda, verificar se os participantes estão sendo preparados de forma apropriada em suas escolas de forma a acompanharem com bons rendimentos o ensino focado em pensamento computacional e raciocínio lógico.

## REFERÊNCIAS

APEC. Education to Achieve 21st Century Competencies and Skills for All: Respecting the Past to Move Toward the Future. 2008. Disponível em: <[https://www.apec.org/Press/Blogs/2008/0115\\_cn\\_ednetserminarambcapunay](https://www.apec.org/Press/Blogs/2008/0115_cn_ednetserminarambcapunay)>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BNCC. Base Nacional Curricular Comum. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASLAVSKY, Cecília (org.). *A educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Brasília, Unesco, 2002.

BRASSCOM. *Guia de funções de tecnologia da informação e comunicação no Brasil*, 2017. Disponível em: <<https://brasscom.org.br/guia-de-funcoes-de-tecnologia-dainformacao-e-comunicacao-no-brasil-2/>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *O conceito histórico de desenvolvimento econômico*. Curso de desenvolvimento econômico, FGV, v. 2, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-conceitohistoricodesenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

COÊLHO, Vitarque Lucas Paes. *Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas*. Organizadores: Aristides Monteiro Neto, César Nunes de Castro, Carlos Antonio Brandão - Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez e UNESCO Brasil, 1996. Acesso em: 11 jun. 2020.

ELOY, Adelmo Antônio da Silva. Integrando a programação de computadores na Educação Básica como vetor para a Educação 4.0. In: BURD, Oscar (org.). *Educação 4.0: reflexões, práticas e potenciais caminhos*. Positivo, 2020.

FLACSO - Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais. *Elaboração de projetos sociais*. Caderno de formação 2. Flacso, 2016.

FMSS. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. *Go Code*. Projetos em andamento, 2020. Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

GORNIAC, Eliziane. Regime de Colaboração entre municípios para superar desafios pós pandemia. Instituto Votorantim, 12 abr. 2020. Disponível em: <[https://pve.institutovotorantim.org.br/wpcontent/uploads/PVE\\_ElizianeGorniak\\_12.05\\_Vers%C3%A3o-final.pptx.pdf](https://pve.institutovotorantim.org.br/wpcontent/uploads/PVE_ElizianeGorniak_12.05_Vers%C3%A3o-final.pptx.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2021

GRZIBOWSKI, Diego Fernando et.al. *Relato da experiência de utilização da ferramenta Scratch e App Inventor no processo de ensino-aprendizagem de alunos do município de Marau/RS*. IN: MARTINS, Amilton Rodrigo de Quadros. ELOY, Adelmo Antônio da Silva (Org.). Educação Integral por meio do Pensamento Computacional. Letramento em Programação: Relatos de Experiência e Artigos Científicos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

HADDAD, Sérgio. *Educação e desenvolvimento*. Revista *Le Monde Diplomatique* Brasil, 04 ago. 2014. 85. ed. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/educacao-edesenvolvimento/>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

IAS. Instituto Ayrton Senna. Resumo Executivo, Caderno 1: Diretrizes para a política de educação integral solução educacional para o ensino médio. SP: IAS, 2014. Disponível em: <[https://issuu.com/agencialete/docs/cadernoexecutivo\\_seem](https://issuu.com/agencialete/docs/cadernoexecutivo_seem)>. Acesso em: 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Um fio, um retalho, uma colcha: práticas de gestores inovadores. 2018. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/estante-do-educador.html>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Educação Integral para o Ensino Médio (SC). Como atuamos. 2021. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/-proposta-deeducacao-integral-para-o-ensino-medio-em-santa-cata.html>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

IN. Instituto Natura. Centre for Public Impact. A política de Educação em Tempo Integral no Estado brasileiro de Pernambuco. 2020. Disponível em: <<https://www.institutonatura.org/>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

LLORENS, Francisco Albuquerque. *Desenvolvimento econômico local: caminhos e desafios para a construção de uma nova agenda política*. 1. ed. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2001.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. *O papel da educação no desenvolvimento econômico*. IREE Diálogos Especial - Economia Para o Povo. 02 mai. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qTGwjPHkT30&t=2421s>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. *O ensino de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) no século XXI*. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbevt/article/view/8416>>. Acesso em: 06 set. 2020.

NTM. Núcleo de tecnologia municipal de Joinville/SC. 2º Workshop Escola Digital. 17 ago. 2015. Disponível em: <<http://ntmeducar.blogspot.com/>>. Acesso em: 26 set.

2020

ARK, Yuhyun. *8 digital skills we must teach our children*. Fórum Econômico Mundial, 13 Jun 2016. Disponível em: < <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children/>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

PASQUAL JÚNIOR, Paulo Antônio. *Pensamento computacional e formação de professores: uma análise a partir da plataforma code.org*. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

PASSO FUNDO. Prefeitura Municipal de Passo Fundo/RS. *Escola de Hackers oportuniza o desenvolvimento na área de programação e raciocínio lógico*. 4 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?t=11&p=688>>. Acesso em: 26 set. 2020.

PCAST. President's council of advisors on science and technology. *Report to the President and Congress Designing a Digital Future: Feder Ally Funded Research and Development In Networking and Information Technology*, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.nitrd.gov/pubs/PCAST-NITRD-report-2010.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. O que é o IDH. 2020. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PRETTO, Nelson. *Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras*. Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 75-85, mai/jun/ago. 1999.

RAMOS, Mozart Neves. *Sem educação não haverá futuro: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início de século 21*. São Paulo: Moderna, 2018.

RDH. Relatório de desenvolvimento humano. *Novas tecnologias e Desenvolvimento Humano*. 2001. Disponível em: < <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/library.html>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SP. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. 2012. Disponível em: < <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SINEK, Simon. *Golden Circle*. TED, set. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=POfQlg0V0Cc>>. Acesso em: 06 set. 2020.

STEPHANOU, Luis; MÜLLER, Lúcia Helena; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Guia para elaboração de projetos sociais*. São Leopoldo: Sinodal, Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia, 2003.

---

SOUZA, Juliana Rodrigues de Oliveira; ARAÚJO, Flavia Monteiro de Barros. Solução Educacional para o Ensino Médio? Análise da política de Ensino Médio Integral no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 36, n. 3, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/105164/59297>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VERGARA, Sylvia Helena Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2010.

WING, Jeannette M. *Computational Thinking*. *Communications of the ACM*, v. 49, n. 3, p. 33-35, mar. 2006. Disponível em: <<https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



## **UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE ATENÇÃO COMPARTILHADA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Sabrina David de Oliveira  
Universidade Federal de São Carlos

Nassim Chamel Elias  
Universidade Federal de São Carlos

### **1. INTRODUÇÃO**

O Transtorno do Espectro do Autismo refere-se a um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social recíproca e na interação social, assim como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Para ser realizado o diagnóstico, essas características devem estar presentes desde o início da infância e limitar ou prejudicar o funcionamento diário. Os sintomas podem ser reconhecidos durante os dois primeiros anos de vida, embora possam ser observados antes dos doze meses de idade. Um aspecto precoce do TEA consiste no déficit da atenção compartilhada, manifestado pelo prejuízo no gesto de apontar, mostrar com a função de compartilhar o interesse com outros ou na dificuldade em seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas (APA, 2014).

O termo atenção compartilhada foi utilizado pela primeira vez por Jerome Bruner, pesquisador precursor sobre aquisição da linguagem, que em seu trabalho sobre o olhar, apresentou a atenção compartilhada como precedente da linguagem (BRUNER, 1974, MUNDY; JARROLD, 2010). A atenção compartilhada, também conhecida como atenção conjunta, consiste em interações triádicas, por um período razoável de tempo, em que o bebê (ou a criança) e o adulto compartilham um foco atento de atenção a um terceiro, que pode ser um objeto ou evento (TOMASELLO, 2019).

Segundo vários autores (BARON-COHEN, 1989; KASARI; FREEMAN; PAPARELLA, 2005; MUNDY et al., 2007), a atenção compartilhada parece estar fortemente relacionada ao posterior desenvolvimento da linguagem, comunicação social, brincadeira simbólica e teoria da mente. A literatura está fomentada por pesquisas sobre a emergência e desenvolvimento da atenção compartilhada no decorrer do desenvolvimento humano e sobre sua relevância para o subsequente desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Porém, ainda não há uma compreensão

---

detalhada sobre a natureza dessas relações (MUNDY et al., 2007).

Foram Tomasello e Todd (1983) que forneceram a primeira evidência de que as diferenças individuais das díades mãe-bebê estabelecem e mantem a atenção compartilhada e estão relacionados a diferenças no desenvolvimento subsequente da linguagem. No estudo realizado por Tomasello e Todd (1983), seis díades mães-bebês foram filmadas mensalmente, em suas casas, com brinquedos novos por um período de seis meses, começando com o primeiro aniversário. Foram observados períodos de pelo menos 3 segundos em que mãe e bebê estavam focados em um mesmo objeto, ao mesmo tempo, e a criança entendeu que estava compartilhando-o por meio de olhares com a mãe. O tempo de atenção compartilhada nessas díades durante um período de observação de 6 meses foi positivamente relacionado ao tamanho do vocabulário do bebê no final deste período. Os autores concluíram que a atenção compartilhada facilita o desenvolvimento precoce da linguagem e sugerem que quanto maior o tempo de interação entre os bebês, na faixa etária de doze a dezoito meses de idades, e suas mães em atividades de atenção compartilhada, mais amplo será o vocabulário dos bebês aos dezoito meses de idade.

Em outro estudo realizado por Tomasello, Mannle e Kruger (1986) foi comparado o desenvolvimento da atenção compartilhada de filhos únicos e gêmeos no segundo ano de vida. A hipótese é que em determinado período de tempo, as crianças gêmeas se engajariam menos em atenção compartilhada do que os filhos únicos (a atenção da mãe fica dividida) e que isso poderia estar relacionado ao atraso do desenvolvimento da linguagem de gêmeos. Em uma análise detalhada das interações diádicas de 12 filhos únicos com suas mães e interações triádicas com 6 pares de gêmeos com suas mães foram confirmadas ambas as hipóteses. Foram encontradas correlações positivas entre a atenção compartilhada e o tamanho do vocabulário, entre a faixa etária de 15 a 21 meses, para os filhos únicos e os filhos gêmeos.

Tomasello e Todd (1983) sugerem que quanto maior a interação de atenção compartilhada em contexto interativo, posteriormente maior seria o vocabulário das crianças, por isso o desenvolvimento da linguagem em gêmeos pode atrasar por conta das restrições de tempo direcionado aos bebês, uma vez que um cuidador para dois bebês fracionaria o tempo e menores seriam os episódios de atenção compartilhada (TOMASELLO; MANNLE; KRUGER, 1986).

O estudo realizado por Markus et al. (2000) foi desenvolvido para obter uma melhor compreensão da relação entre atenção compartilhada, interação cuidador-criança e aquisição precoce da linguagem. Vinte e uma díades foram recrutadas para o estudo longitudinal. Foram avaliados linguagem infantil precoce, responder à atenção compartilhada e desenvolvimento cognitivo aos 12 meses de idade. Atenção compartilhada entre criança-cuidador, bem como a capacidade de atenção e linguagem infantil, foram avaliados aos 18 meses de idade. As avaliações foram repetidas aos 21 e 24 meses de idade. Os resultados consideram que o papel da comunicação infantil pode desempenhar diferenças individuais no desenvolvimento nas interações diádicas da atenção compartilhada aos 18 meses, bem como no desenvolvimento subsequente de linguagem e cognição. Diferenças individuais no desenvolvimento precoce das habilidades de comunicação infantil, como a capacidade de acompanhar o olhar e a linguagem, podem contribuir para interação criança-cuidador, assim como para o desenvolvimento subsequente da linguagem. Esses resultados sugerem a necessidade de considerar ainda o papel das habilidades infantis nas conexões entre episódios de atenção compartilhada criança-cuidador e desenvolvimento da linguagem.

Os estudos apresentados sobre atenção compartilhada e linguagem sugerem uma correspondência entre eles, sendo que a atenção compartilhada aparece primeiro, porém ambos emergem em torno do primeiro ano de vida da criança (TOMASELLO, 2019).

Considerada uma habilidade de extrema relevância, a atenção compartilhada é reconhecida como base para aquisição e posterior desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas a comunicação e linguagem. Identificar déficits na atenção compartilhada possibilita diagnóstico e intervenção precoces (APA, 2014). Devido à necessidade cada vez mais presente de ampliar a investigação e o conhecimento a respeito do TEA e da atenção compartilhada e principalmente da correlação entre ambos, é necessário conhecer o campo de produções científicas acadêmicas sobre o tema. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma caracterização das produções científicas acadêmicas sobre atenção compartilhada em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo e verificar: (i) a distribuição temporal das publicações, (ii) os periódicos com maior número de publicações sobre o tema, (iii) rede de coautores, (iv), (v) tipos de trabalhos; e, (vi) as palavras-chave mais citadas.

## 2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada foi a análise bibliométrica. Os estudos bibliométricos são utilizados como instrumento qualitativo e quantitativo para analisar a produção científica, tecnológica e informacional produzidas em todas as áreas de conhecimento humano, permitindo recuperar informações, propiciando análises que contribuem para tomada de decisão na gestão da informação e do conhecimento, auxiliando na sistematização e organização da informação científica e tecnológica (PRADO; NOGUEIRA, 2020).

As principais etapas metodológicas são descritas a seguir:

1) Foi realizado um levantamento dos termos utilizados para a busca nos seguintes Tesouros: MeSH, Descritores em Ciências da Saúde DeCS/ MeSH, ERIC Institute of Education Sciences. Foram utilizados dois Tesouros da área da saúde e um da educação. O MeSH foi utilizado para ampliar a busca no idioma inglês. Sendo os dois últimos em português. De acordo com ERIC, ao invés do termo 'Autism Spectrum Disorder', é recomendado utilizar o termo 'Pervasive Developmental Disorders', que significa: "Transtornos mentais que afetam várias áreas do desenvolvimento psicológico do bebê ou da criança, caracterizados por comprometimento grave e generalizado de interação social recíproca, habilidades de comunicação e padrões repetitivos de comportamento, interesse e atividades". (Tradução livre dos autores). Dessa forma, o termo 'Pervasive Developmental Disorders' foi incluído nos termos de busca. Para MeSH, o termo 'autism' está desatualizado, pois foi utilizado de 1966 a 1970. Entretanto, 'autism' foi incluído dos termos de busca. Conforme DeCS/ MeSH, o termo 'criança' refere-se a filho único ou menor de idade. Deste modo, foi incluído nos termos de busca. Segundo ERIC, o termo 'children' corresponde à idade do nascimento até os 12 anos de idade, o termo 'preschool child' corresponde a crianças de 2 a 5 anos de idade; e o termo 'young children' corresponde do nascimento até aproximadamente 8 anos de idade. Assim sendo, os termos 'children', 'preschool child' e 'young children' foram incluídos nos termos de busca. A expressão 'atenção compartilhada' ainda não foi padronizada por nenhum dos Tesouros consultados. Isso pode ocorrer por ainda não haver consenso na literatura sobre a definição de atenção compartilhada.

2) Diante da busca realizada nos Tesouros DeCS/MeSH, MeSH e ERIC, foram definidos os termos para a busca. O produto da pesquisa dos termos resultou na seguinte expressão de busca: (((“Autism Spectrum Disorder” OR “Autism Spectrum Disorders” OR “Autistic Spectrum Disorder” OR “Autistic Spectrum Disorders” OR “Disorder, Autistic Spectrum” OR “Pervasive Developmental Disorders” OR “Autistic Disorder”) AND (“child” OR “children” OR “Preschool Child” OR “Preschool Children” OR “Children, Preschool” OR “Child, preschool” OR “Young Children” OR “Infants” OR “Toddlers”)) AND (“joint attention”)).

3) Foram selecionados dois bancos de dados multidisciplinares e duas da área da saúde, sendo respectivamente: Web of Science, Scopus, Medline e Embase. O banco de dados MEDLINE da National Library of Medicine e Embase são uma das fontes mais abrangentes de informações relacionados à área da saúde. O mesmo pode ser dito com relação à Web of Science e Scopus relacionados às áreas multidisciplinares. Qualquer banco de dados não oferece uma cobertura completa, por isso foram escolhidos quatro banco de dados, com objetivo de ter um alcance maior possível. Ademais a recuperação de trabalhos feita mesmo que por um pesquisador experiente pode ser imperfeita. Motivo pelo qual o processo é descrito com o máximo de detalhes possível.

4) A busca foi atemporal.

5) O trabalho utilizou o software bibliométrico VOSviewer, o software de gerenciamento de referências Zotero, e o editor de planilhas Microsoft Excel.

6) A busca foi realizada em fevereiro de 2021. O levantamento de artigos em cada base de dados, após ter preenchido a expressão de busca, foi de: 285 na base de dados Embase, 35 na base de dados Scopus, 1029 na base de dados Web of Science e 378 na base de dados Medline.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com os termos de busca utilizados foram encontrados 1727 trabalhos, sendo que 526 foram eliminados pelo Zotero por serem duplicados, totalizando 1201. Destes, 1139 são artigos de periódicos, 45 são conferências, 15 são seções de livros e 2 são livros. Foram encontrados trabalho que abordam a atenção compartilhada em

---

crianças com Transtorno do Espectro do Autismo no período de 1986 a fevereiro de 2021.

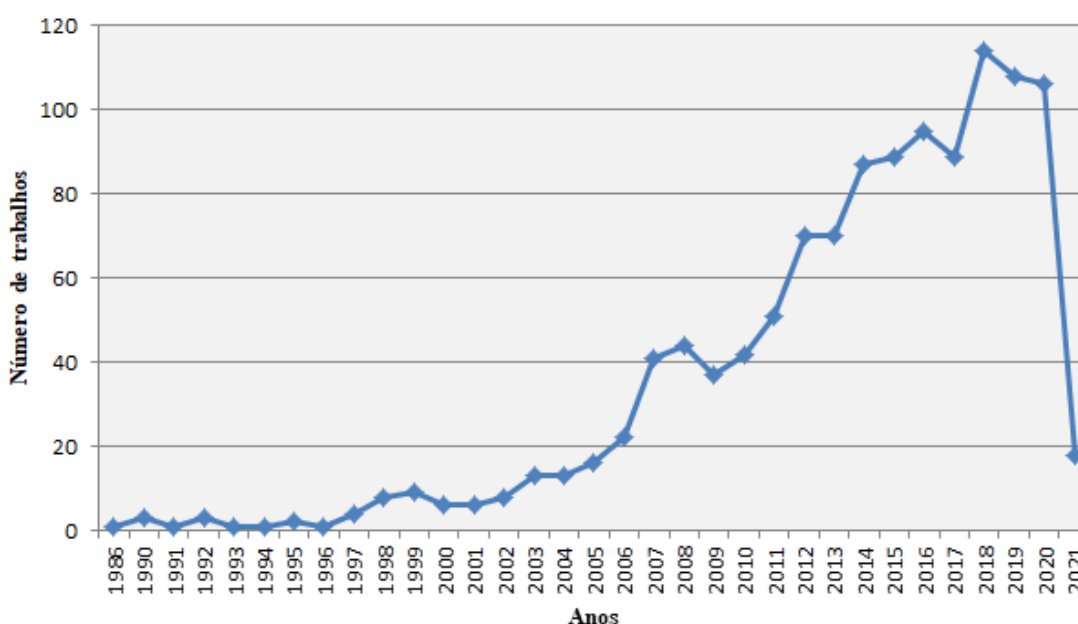
A Figura 1 mostra o período de produção acadêmica. Os resultados não apresentam uma distribuição uniforme, evidenciando um aumento a partir de 1997. É possível observar que durante 11 anos a produção acadêmica sobre atenção compartilhada em crianças com TEA foi muito baixa. Por que houve baixa produção nesse período? O que motivou o interesse no assunto e conseqüentemente o aumento no número de produções somente a partir de 1997? Estudos futuros poderão apresentar as respostas. Seria a correlação da atenção compartilhada com TEA?

Uma das primeiras características do TEA consiste em atrasos no desenvolvimento da linguagem, geralmente acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns como, por exemplo, puxar as pessoas pelas mãos sem olhar para elas ou apresentar padrões estranhos de brincadeiras como carregar brinquedos, mas não brincar, ou ainda apresentar padrões incomuns na comunicação como conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome (APA, 2014). Essas características frequentes que envolvem a linguagem são geralmente as primeiras características observadas por pais ou cuidadores. Com intuito de uma melhor compreensão e investigação sobre o espectro, os pesquisadores podem ter despertado para autores anteriores que afirmavam ser atenção compartilhada preditiva para aquisição e desenvolvimento da linguagem, e assim pode ter ocasionado o aumento de pesquisas?

Nota-se algumas pequenas quedas, porém nada expressivo. Com exceção da queda no gráfico no ano de 2021. Contudo, cabe destacar que a produção do referido ano não foi computada o ano inteiro como os anos anteriores, sendo considerada apenas os dois primeiros meses do ano. Pesquisas futuras poderão apresentar a real produção do ano de 2021. Apesar do termo “joint attention” ter sido utilizado pela primeira vez por Jerome Bruner, em 1974, o presente trabalho registra o ano de 1986, doze anos depois da primeira publicação sobre atenção compartilhada, quando é publicado um trabalho de Loveland e Landry, com o título “Joint attention and language in autism and developmental language delay” que tem como objetivo verificar o desenvolvimento da linguagem e da atenção compartilhada em crianças com TEA comparadas ao desenvolvimento de crianças com Atraso no Desenvolvimento da Linguagem. A hipótese era que os déficits específicos da linguagem que caracterizam o



TEA (particularmente os pronomes pessoais) estão relacionados à falha no desenvolvimento das habilidades de atenção compartilhada na infância, principalmente à primeira infância e que as crianças com Atraso no Desenvolvimento da Linguagem seriam mais propensas a exibirem uma melhor compreensão nos comportamentos de atenção compartilhada do que o grupo TEA. Participaram 11 crianças diagnosticadas com TEA, sendo 9 meninos e 2 meninas, com idade média de 8a6m; e, 11 crianças diagnosticadas com Atraso do Desenvolvimento da Linguagem, sendo 9 meninos e 2 meninas, com idade média de 5a9m. Os resultados mostraram que tarefas somente de linguagem eram difíceis para ambos os grupos, enquanto que tarefas somente de gestos eram mais fáceis para ambos. No entanto, as tarefas de linguagem mais gesto eram mais difíceis do que as tarefas somente de gestos para as crianças com TEA, mas não para as crianças com Atraso do Desenvolvimento da Linguagem. As crianças com Atraso no Desenvolvimento da Linguagem foram mais capazes de responder corretamente às interações de atenção compartilhada do que o grupo TEA. Nota-se que o maior número de produção foi em 2018 com 114 trabalhos publicados.



**Figura 1** – Proporção de trabalhos distribuídos por ano.

Quanto as palavras chaves, ficou estabelecido que a palavra-chave deveria aparecer no mínimo 10 vezes para parecer relevante. Foram 101 palavras chaves identificadas em 7 clusters. As palavras chaves distribuídas em seus respectivos clusters estão descritas na tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição das palavras chaves em cada cluster

Clusters	Palavras chaves
Cluster 1	Assessment; Autistic disorder; Child development; Child preschool; Communication disorder; Development; Development delay; Development disabilities; Development disorder; Developmental language disorder; Gesture; Imitation; Imitation Behavior; Infant; Interpersonal communication; Language ability; Language development; Language disability; Language tests; Neuropsychological test; Nonverbal communication; Play and playthings; Predictors; Socialization; Verbal behavior.
Cluster 2	Autism; Autism Spectrum Disorder; Autism Spectrum Disorders; Behavior; Caregiver; Child parent relation; Children; Down Syndrome; Early identification; Early intervention; Intervention; Language; Minimally verbal; Parent training; Parent child interaction; Parents; Play; Preschool; Screening; Social communication; Social development; Training; Treatment; Vocabulary.
Cluster 3	Adaptative Behavior; Attention; Child; Child Behavior; Cognition; Comorbidity; Eye tracking; Gaze; Gaze following; Joint attention; School child; Social attention; Symptom; Verbal communication; Videorecording; Visual attention.
Cluster 4	Brain; Diagnosis; Early childhood intervention; Early detection; Early diagnosis; Eye gaze; Infancy; Motivation; Parent; Social cognition; Speech; Toddler.
Cluster 5	Asperger Syndrome; Emotion; Empathy; Executive functions; Eye contact; Intelligence; Intelligence quotient; Interpersonal relations; Mother child relator; Social behavior; Social perception; Theory of mind.
Cluster 6	Communication; Communication skill; Comprehension; Music therapy; Sibling; Social; Social adaptation; Social interaction; Social skills.
Cluster 7	Robotics

A rede de palavras chaves representada por meio dos clusters podem ser melhores visualizadas na figura 2. O tamanho está relacionado ao número de vezes que a palavra foi citada. As cores apresentadas na rede de palavras chaves representam os clusters, ou seja, palavras que aparecem muitas vezes juntas. O termo central e com maior destaque é “Autism” que está relacionado com todos os outros termos. Os termos periféricos são “robotics”, “music therapy”, “eye gaze”, “social perception” e “emotions”. Nota-se que o termo “robotics” está relacionado à criança pré-escolar, autismo e atenção compartilhada. Os termos “robotics” e “gaze following” estão relacionados a autismo, criança e atenção compartilhada. “Music therapy” está relacionado a autismo, criança, atenção compartilhada e comportamento social. “Eye



Communication; Communication skill; Sibling; Social adaptation; Social interaction; Social skills; e, Robotics.

As palavras chaves com maior ocorrência foram: autism (521), child (288), autism spectrum disorder (276), child preschool (239), attention (210), joint attention (205), infant (118), language (97), communication (95), social behavior (85), social interaction (83), early intervention (72), imitation (66), intervention (65), language development (62). É importante destacar que mesmo o termo “language” não compoendo a expressão de busca, o mesmo representa uma palavra chave de maior ocorrência nos trabalhos. O que reforça a atenção compartilhada ser base para posterior aquisição e desenvolvimento da linguagem. Os termos “early intervention” e “intervention” estiveram entre as palavras chaves mais citados. Isso ressalta que tem considerado a importância de identificar déficits na atenção compartilhada possibilitando diagnóstico e intervenção precoces.

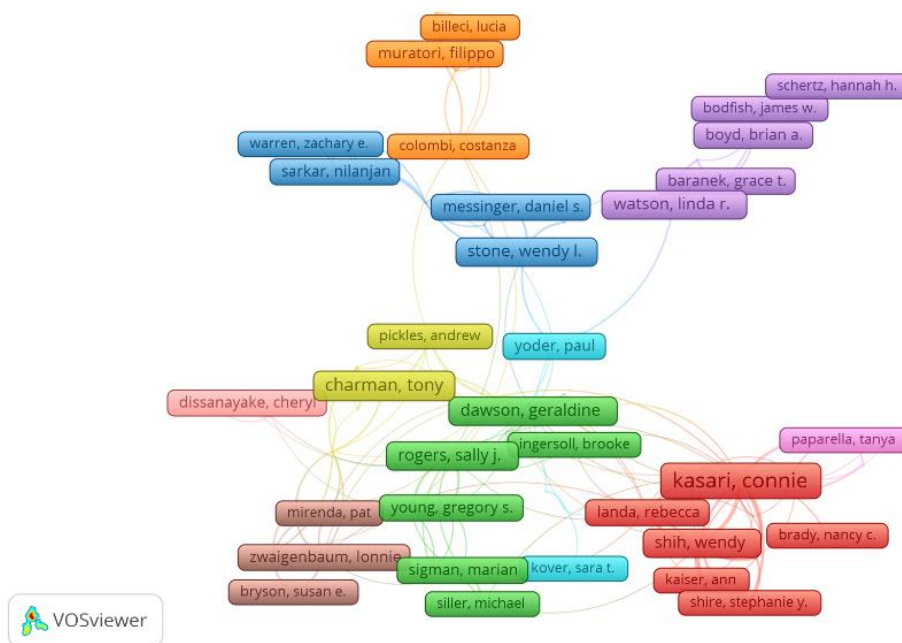


**Figura 3** – Nuvem de palavras chaves

Na análise de coocorrência entre os autores, foram identificados 3481 autores. O número máximo de autores por documento é 20. Os autores deveriam aparecer no mínimo em 5 artigos. Foram encontrados 70 autores divididos em 10 clusters que apareceram em pelo menos 5 artigos.

O tamanho está relacionado ao número de trabalhos publicados pelo autor e a cor indica a parceria de coautores. É possível observar que Connie Kasari

apresenta o maior número de trabalhos. Os autores que mais escreveram sobre a atenção compartilhada em crianças diagnosticadas com TEA e seus parceiros de trabalho podem ser visualizados abaixo.



**Figura 4 – Rede de coautores**

Estudos futuros de revisão poderão esclarecer quais são as teorias que apoiam os autores, qual a definição de atenção compartilhada e qual a relevância que a atenção compartilhada apresenta para aquisição e desenvolvimento da linguagem para cada um deles.

Foram encontrados 384 periódicos. Os dez periódicos com maior número de publicações sobre atenção compartilhada em crianças com TEA foram: Journal of Autism and Developmental Disorders (200), Research in Autism Spectrum Disorders (51), Autism Research (37), Autism (36), Autism: The International Journal of Research and Practice (32), Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR (19), Research in Developmental Disabilities (19), Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines (17), Frontiers in Psychology (15), American Journal of Speech-Language Pathology (14).



#### 4. CONCLUSÃO

O conhecimento da atenção compartilhada pode ser um diferencial para diagnóstico e intervenção para crianças com TEA. As produções sobre o assunto indicam o quanto o tema tem sido estudado. Porém, é necessário destacar que ainda há muito que conhecer. Embora o termo “joint attention” tenha sido citado pela primeira vez em 1974, os trabalhos caminharam a passos lentos e começaram a crescer a partir de 1997, ganhando destaque em 2018. As palavras chaves mais citadas indicam a forte e relevante relação da atenção compartilhada com linguagem e intervenção precoce. Ademais, apresentam quais são termos que tem sido relacionado com atenção compartilhada, uma vez que “joint attention” ainda não foi padronizado pelos Tesouros consultados. Connie Kasari e *Journal of Autism and Developmental Disorders* foram autor e periódico, respectivamente, com maior número de publicações sobre o tema. O presente trabalho foi realizado em algumas bases de dados e apresentou apenas os principais autores e periódicos. Estudos futuros poderão ampliar as bases de dados consultadas e comparar com os dados presentes. Conhecer os autores e os periódicos que apresentam maior número de publicações pode facilitar o processo de busca para pesquisadores sobre o assunto. Portanto, o estudo bibliométrico sobre atenção compartilhada em crianças com TEA apresenta um panorama geral e caracterização das publicações, colaborando com pesquisadores no processo de busca e compreensão sobre o tema.

#### REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5<sup>a</sup> ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2014.

BARON-COHEN, S. Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, v.7, n. 2, p. 113–127, 1989. doi:10.1111/j.2044-835x.1989.tb00793.x.

BRUNER, J. S. *From communication to language—a psychological perspective*. *Cognition*, v. 3, n. 3, p. 255–287, 1974. doi:10.1016/0010-0277(74)90012-2.

KASARI, C., Freeman, S., & Paparella, T. Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 47, n. 6, p. 611–620, 2005. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x.

MARKUS, J., Mundy, P., Morales, M., Delgado, C. E. F., & Yale, M. Individual Differences in Infant Skills as Predictors of Child-Caregiver Joint Attention and



Language. *Social Development*, v. 9, n. 3, p. 302–315, 2000. doi:10.1111/1467-9507.00127.

MUNDY, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. Individual Differences and the Development of Joint Attention in Infancy. *Child Development*, v. 78, n. 3, p. 938–954, 2007. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x.

MUNDY, P.; Jarrold, W. Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks*, v. 23, n 8-9, p. 985–997, 2010. doi:10.1016/j.neunet.2010.08.009.

PRADO, M. A. R.; Nogueira, E. C. T. Da bibliometria à altmetria: primeiras aproximações. In: Grácio, M. C. C.; Martínez-Ávila, D.; Oliveira, E. F. T.; Rosa, F. S. (org.). *Tópicos da bibliometria para bibliotecas universitárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. Cap. 2, p. 25-48, 2020.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

TOMASELLO, M.; Mannle, S.; Kruger, A. C. Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology*, v. 22, n. 2, 169–176, 1986. doi:10.1037/0012-1649.22.2.169.

TOMASELLO, M.; Todd, J. Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, v.4, n. 12, 197–211, 1983. doi:10.1177/014272378300401202.

---

## **UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO: a realidade de jovens brasileiros em vulnerabilidade social**

Juliana de Oliveira Torres  
Mestranda em Educação - Unifesp  
professorajulianatorres@gmail.com

### **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo pretende discutir a questão dos direitos humanos e como esses se configuram como um direito à educação, pensando principalmente em um grupo de jovens e crianças brasileiras que estão inseridos numa realidade de vulnerabilidade social.

Este trabalho é uma revisão de alguns dos artigos da pesquisadora Maria Vitória Benevides, cientista política e professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que engloba textos que tratam sobre direitos humanos, educação e vulnerabilidade social. Além disso, o trabalho dialoga com outros artigos sobre o tema, dos pesquisadores: Mara Regina Zluhan, Tânia Regina Raitz, Winter, Menegotto, Zucchetti e Carlos Estêvão.

Esse artigo se traduz em um estudo qualitativo, por meio de uma revisão bibliográfica com atenção para apontamentos de autores do campo dos direitos humanos e da educação. Segundo Lüdke e André (1986) a análise é primordial para fornecer um panorama sobre o contexto no qual certas políticas públicas foram construídas, além disso, o artigo buscou como forma de codificação procurar nos trabalhos como eles conversam entre si.

De forma geral, o tema “direitos humanos” possibilita uma inferência grande de significados, aqui nos atentamos a tratar dos direitos humanos enquanto um meio de garantir a dignidade humana e a multiculturalidade que existe dentro das escolas.

O primeiro momento da história em que se fala sobre direitos humanos é na Revolução Francesa, na qual pauta-se o papel do ser humano. Não vamos nos desdobrar em uma longa perspectiva histórica, mas é importante deixar claro que após esse primeiro momento alguns grandes documentos guiaram o mundo com relação aos direitos humanos, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948,

que nasceu após Segunda Guerra Mundial, adotada pela Organização das Nações Unidas.

Nesse sentido, a constituição brasileira de 1988 será um compromisso com a garantia dos direitos humanos em consonância com o que mundo estava passando.

Cabe lembrar, que os direitos humanos estão vinculados a normas, leis e estatutos, isto é, a uma dimensão jurídica, que regulamentam os princípios de convivência e que foram construídos historicamente e, portanto, necessitam estar constantemente sendo repensados e (re)elaborados para garantir e proteger os seres humanos contra qualquer abuso de poder que possa afetar a dignidade humana e, de forma especial, das crianças, adolescentes e jovens, pois necessitam ser tratados, ao mesmo tempo, com respeito e liberdade sem descuidar da proteção e do amparo. Para tanto, é necessário compreender, inicialmente, quem são os sujeitos envolvidos com os lugares de ser criança e adolescente e de ser aluno. É importante educar o nosso olhar para percebê-los e torná-los visíveis e construí-los na posição de sujeitos de direitos. (DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO. MEC, 2009 p.19)

Dessa forma, a educação encontra os direitos humanos em duas instâncias, em um primeiro momento garantindo que os direitos humanos sejam conhecidos e entendidos pela população e em segundo momento como um direito que deve ser assegurado. Segundo o governo federal a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) resgata a educação em três momentos:

“Três premissas fazem parte do Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A primeira delas diz que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”.

Outra premissa diz que

a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. A terceira afirma que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos”. (Artigo 26º: Direito à Educação. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Governo Federal. 2018.)

Com esse pano de fundo, destaca-se que o mote da educação ingressa uma perspectiva de olhar para o outro e para si mesmo dentro do ambiente escolar. A escola há alguns anos, principalmente nas últimas duas décadas, têm uma demanda

que sofre com enfrentamentos de cultura, nesse caso faz parte do seu papel pressupor uma realidade multicultural e que dentro desse cenário os indivíduos consigam compreender essa multiculturalidade e estabelecer um ambiente democrático.

Dentro desse apontamento, os direitos humanos ficam responsáveis por abordar questões étnico raciais, de gênero, meio ambiente, e desde as últimas duas décadas lidar com uma realidade de gerações inseridas na tecnologia. É importante colocar que esses grupos não devem significar um dogma, o papel da escola se traduz em elucidar essa heterogeneidade e garantir o direito à educação e respeito a democracia.

Além disso, cabe lembrar que quando recortamos esse tema para a educação brasileira, implica discutir as contribuições e a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ferramenta que desde os anos 1990 garante que as crianças e os jovens sejam minimamente tratados com suas particularidades e assegura os direitos, principalmente dos jovens que estão em um cenário de vulnerabilidade social, aqueles que até então eram considerados enfeitados desde a colônia portuguesa, passando pelo império brasileiro, até a primeira república.

O ECA surge para garantir os direitos das crianças e jovens que não eram tidos como responsabilidade do estado e ficavam a margem das políticas públicas: os negros, pobres, indígenas, crianças e adolescentes em conflito com a lei.

O Brasil ocupa uma posição de vanguarda no ordenamento jurídico da problemática infanto-juvenil. Aprovou uma das leis mais avançadas do mundo - o Estatuto da Criança e do Adolescente, fruto de participação popular sem precedentes na história da assistência à infância. A nova lei pretendeu garantir os direitos básicos de crianças e adolescentes de qualquer origem social, com absoluta prioridade.

Desse modo, intentou-se romper com a ótica e prática estigmatizantes e excludentes que incidam, em ampla escala, sobre a infância pobre, objeto precípua das políticas de controle social, exercidas como auxílio de asilos, preventórios, internatos, patronatos e presídios, como registra, fartamente, a historiografia sobre o tema. Em contrapartida, o país revela uma posição igualmente modelar, embora negativa. Indicadores sociais equiparam-no a alguns dos países mais pobres do planeta, onde prevalecem as mais precárias condições de vida, em especial para a população infanto-juvenil. (RIZZINI, PILOTTI, 2011 p. 323)

No livro *A Arte de Governar* (2011) organizado por Irma Rizzini e Francisco Pilotti os autores consolidam uma ideia de como se constitui uma infância dentro da perspectiva de um estado opressor que nem sempre olhou para essas crianças como sujeitos de direitos, assim os autores mostram como dentro da história as crianças e adolescentes passaram por ressignificações da ideia de infância até ter o

mínimo de direitos garantindo no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Haja vista, essa introdução esse trabalho irá discutir alguns aspectos que englobam as questões que rodeiam os direitos humanos, a educação, as crianças e os jovens acometidos pela vulnerabilidade social.

## **2. OS DIREITOS HUMANOS;**

No ano de 1789 é dado a largada na França para o início da Revolução Francesa, muitos consideram que a revolução teve seu fim em 1799 com o golpe de estado do 18 brumário por Napoleão Bonaparte, no entanto, cabe dizer que a Revolução deixou um legado para a história e para a sociedade sendo a fundadora dos direitos humanos e das igualdades sociais.

De acordo com a pesquisadora Maria Benevides (1998) frequentemente os direitos humanos são confundidos com a ideia de cidadania, a cidadania por sua vez está ligada a uma questão política enquanto que os direitos humanos é uma questão global independente de governo ou gestão. Ela discute que os direitos humanos são universais por isso, é importante que na elaboração da constituição de qualquer país os direitos humanos sejam assegurados. Segundo a pesquisadora uma ideia mais assertiva sobre o que configura os direitos humanos é:

E quais são esses DH que, já insisti, são universais, comuns a todos os seres humanos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, cidadania política, sexo, classe social, nível de instrução, cor, religião, opção sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral? São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Já estamos acostumados a aceitar o tipo de denúncia por racismo, por sexo, ou por nível de instrução etc. Mas a não-discriminação por julgamento moral é ainda uma das mais difíceis de aceitar; é justamente o reconhecimento de que toda pessoa humana, mesmo o pior dos criminosos, continua tendo direito ao reconhecimento de sua dignidade como pessoa humana. É o lado mais difícil no entendimento dos Direitos Humanos. O fato de nós termos um julgamento moral que nos leve a estigmatizar uma pessoa, mesmo a considerá-la merecedora das punições mais severas da nossa legislação, o que é natural e mesmo desejável, não significa que tenhamos que excluir essa pessoa da comunidade dos seres humanos. (BENEVIDES. 1998, p. 42)

A professora Benevides (1998) diz que o direito humano fundamental é o direito à vida e tudo aquilo que possa assegurar-la, podemos citar também os direitos à liberdade e à educação. É relevante dizer que a pesquisadora aponta que os direitos humanos estão ligados intimamente com a democracia, sendo ela a responsável por garanti-los, não foi por acaso que a Revolução Francesa pôs fim ao regime absolutista que pairava na França no século XVIII.

Os direitos humanos foram conquistados historicamente e integram uma multiculturalidade que aparece no mundo, enquanto que a democracia e a cidadania são tidas como parte de um processo político. Dessa forma, as crianças por exemplo, não são responsáveis pelos seus próprios atos, no entanto, são cidadãs de direitos assim como os adultos. Essa perspectiva nos permite dar atenção ao papel do Estatuto da Criança e do Adolescente como um mecanismo legislativo de garantir que as crianças sejam vistas e entendidas como seres humanos sujeitos de direitos.

Importante colocar que mesmo no século XXI alguns países têm práticas que vão de encontro aos direitos humanos, são países que aprovam a pena de morte, formas de tortura, legitimam práticas de violência em prol a um ideal religioso e discriminam questões de gênero.

A pesquisadora Maria Vitória Benevides (2008) aponta que os direitos humanos se configuram em três gerações, a primeira pela garantia das liberdades individuais que foram conquistadas em um cenário de insatisfação com as monarquias absolutistas, a segunda geração se configura na perspectiva dos direitos sociais, seriam aqueles ligados a integridade do ser humano principalmente no ambiente de trabalho e a terceira se elucida na esfera dos direitos coletivos, uma busca pela paz, pensando a sociedade como um todo. Segundo Benevides (2008) a democracia vai se pautar por uma ideia de igualdade e participação política que irá garantir a dignidade humana.

Haja vista esse contexto posto acerca dos direitos humanos, passamos para uma discussão sobre a educação e os direitos humanos e em que medida essas duas instâncias vão se configurar.

Educação e os Direitos Humanos;

O sociólogo Émile Durkheim (1978) cunha a ideia do processo de socialização que as sociedades enfrentam, nesse sentido, a escola se constitui como um dos principais espaços de socialização do indivíduo. Segundo Zluhan e Raitz (2014) a escola irá exercer um papel transformador na vida dos jovens, principalmente, em um contexto de transformações sociais.

A pesquisadora Maria Vitória Benevides (2000) apresenta três pontos essenciais para pensar a educação: a educação continuada, a educação para a



mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção. A educadora fala de um ponto no qual a educação é fundamental para respeito a dignidade humana e a multiculturalidade, ela entende dignidade como tudo aquilo que diferencia o ser humano de outros animais, não apenas a razão, mas os sentimentos, vontades e principalmente promoção da autonomia.

Para pensar na escola como personagem nessa discussão é necessário pensar nela fora de práticas pedagógicas engessadas e longe do formalismo que muitas instituições insistem em seguir. Os direitos humanos são integrados a escola e são ferramentas essenciais para a apreensão da multiculturalidade que guarda o ambiente escolar, de acordo com as pesquisadoras Zluhan e Raitz:

A escola não pode ser somente considerada transmissora de conteúdo, mas, sobretudo, um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas, e, quando se fala na defesa, na efetivação e na universalização dos direitos humanos, precisa-se considerar os seres humanos/alunos como seres sociais, inseridos em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições para que eles se desenvolvam e venham a viver com dignidade e igualdade. (ZLUHAN E RAITZ, 2014. p. 34)

As pesquisadoras Zluhan e Raitz (2014) abordam uma questão importante acerca do tema dos direitos humanos: o papel do professor nessa esfera. De forma geral, a importância de falar em educação e direitos humanos é entender que os indivíduos precisam se conhecer e reconhecer como sujeitos de direitos e respeitar toda e qualquer individualidade. Nesse cenário, o professor e toda a equipe pedagógica têm papel fundamental no fomento e discussão desses pilares dentro da sua alçada.

A concepção da escola como promotora e seguradora dos direitos humanos engloba desde o professor que age diretamente dentro da sala de aula com os alunos, assim como, os funcionários que rondam o ambiente escolar e tem contato indireto com esses indivíduos.

A função de garantir ao jovem o direito à educação e principalmente entender e se questionar sobre seus direitos e deveres enquanto embrião da sociedade deve ser assumido pela escola, segundo Zluhan e Raitz (2014):

No Brasil, há muitas pessoas que ainda não alcançaram sua cidadania e convivem diariamente com a violação dos seus direitos, o analfabetismo, a má distribuição das propriedades de terra, as mazelas provocadas pela dívida externa elevada, pela economia controlada em parte pelas multinacionais, pela corrupção generalizada e pelo desrespeito aos princípios básicos da humanidade. (ZLUHAN e RAITZ, 2014. p. 36)

A escola é um pilar para modificar a realidade de jovens que ficam a margem de políticas públicas, processos de socialização e empoderar qualquer sujeito que estiver nesse ambiente escolar, principalmente aqueles que sofrem com a vulnerabilidade social<sup>1</sup>.

O trabalho das pesquisadoras Winter, Menegotto e Zucchetti (2019) elucidam a ideia da vulnerabilidade social inserida dentro de uma perspectiva educacional, elas dizem que a vulnerabilidade social é responsável por manter um ciclo de exclusão social de jovens no ambiente escolar. Além disso, as professoras abordam que o termo *vulnerabilidade social* está ligado a uma noção de risco, contudo pode ser facilmente utilizado pensando em um desamparo de determinado grupo por parte do estado.

De acordo com Carlos Estêvão (2011), a educação seria a ferramenta fundamental para a garantia dos direitos humanos dentro da sociedade capitalista e liberal que se instaurou depois da crise do antigo regime.

Embora a educação tenha vindo, na actual conjuntura do capitalismo flexível e transnacional, a confrontar-se com sérios desafios que resultam de novas ideologias (algumas delas invocando o santo nome do humanismo) ou de novas concepções do papel do Estado mais favorável ao reforço da visão "libertária" dos direitos, ela não pode alhear-se da sua contribuição, designadamente dentro da proposta de uma democracia comunicativa e de uma democracia como direito humanos, para a criação de espaços públicos mais democráticos, para a dialogação pública, para a potenciação da "voz", para a aprendizagem das diversas formas através das quais os direitos humanos podem ser negados, omitidos ou promovidos. (ESTÊVÃO, 2011. p.24)

O pesquisador Carlos Estêvão (2011) discute como a escola é um espaço dialógico, tornando os indivíduos interlocutores válidos, que desenvolvem voz ativa para as suas decisões e entendem cada sujeito dentro da sua realidade, dessa forma, seria o papel da escola promover um indivíduo autônomo.

Ao nível da aprendizagem, esta perspectiva da EDH (educação e direitos humanos) encara-a como uma forma que visa proporcionar aos estudantes poder e controlo sobre a própria aprendizagem, favorecendo várias fórmulas dessa mesma aprendizagem, ao mesmo tempo que a pensa como uma forma também de solidariedade social. A EDH crítica deve, por isso, desmontar o modo como a estrutura educativa e o currículo têm efeito na moldagem do sujeito de direitos, proporcionando aos estudantes os métodos mais apropriados para analisar a própria realidade educativa e social. (ESTÊVÃO,

---

<sup>1</sup> A questão da vulnerabilidade social envolve uma série de teorias e pesquisas sobre o tema, nesse trabalho vamos usar o termo de uma forma geral atacando crianças e jovens que tiveram suas realidades amparadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

ANO. p. 18),

Nesse sentido, a educação não pode ficar inerente às multiculturalidades presentes no ambiente escolar. A escola deve visar a promoção do empoderamento desse grupo que só obteve seus direitos assegurados, principalmente, com o ECA que mesmo que considerado um avanço não responde a todos os desenhos e particularidades ao que concerne o tema: crianças, adolescentes, educação, democracia e direitos humanos.

Tendo em vista essa discussão acredita-se que é notável o alinhamento do tema da educação e dos direitos humanos e como essa linha encontra um paralelo na questão da vulnerabilidade social, esse texto não tem como objetivo apresentar nenhuma solução para tal discussão, mas promover o debate acerca dos direitos humanos na esfera educacional que é um tema discutido de forma tão genérica.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a exposição sobre os direitos humanos e a educação é notório que a educação deve ser uma ferramenta de emancipação e garantia da dignidade humana para o grupo que enfrenta uma realidade de vulnerabilidade social.

Dessa forma, o “fim” da Revolução Francesa deve ser visto como um termo sob rasura, pois não é possível debater sobre o fim de um movimento quando ele foi responsável por inaugurar o empoderamento de indivíduos que não se encontravam em posições privilegiadas na sociedade até determinado momento. A Revolução Francesa foi a propulsora da primeira declaração dos direitos humanos e das liberdades individuais reconhecendo a dignidade humana mesmo naqueles que não ocupavam cargos na nobreza ou no clero.

Por fim, assim como ocorreu no antigo regime, muitas vezes os grupos que se encontram numa realidade de vulnerabilidade social ficam carentes de decisões e participação política, dessa forma a escola pode contribuir significativamente para a prática de democracia e a garantia dos direitos humanos.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências*. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 13 de fev. de 2021.

Ministério da Educação. *Direitos Humanos em Educação. Série: Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação*. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 13 de fev. de 2021.

Direito à Educação. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Artigo 26º*. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-26deg-direito-a-educacao>>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

BENEVIDES, M. V.. *Cidadania e Direitos Humanos*. Cadernos de pesquisa. 1998.

\_\_\_\_\_. *Democracia e Direitos Humanos reflexões - para os jovens*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação em direitos humanos: do que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos*. São Paulo. 2000. Disponível em: <[www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2021.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos. 1978.

ESTÊVÃO, C. V. *Democracia, Direitos Humanos e Educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos*. 2011.

LÜDKE Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas - São Paulo: EPU, 1986*.

ZLUHAN, M. R., & RAITZ, T. R.. *A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2014. P. 31-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>> Acesso em: 06 de fev. de 2021

WINTER, C. R. MENEGOTTO, O. L. ZUCCHETTI, T. D. *Vulnerabilidade social e educação: Uma reflexão na perspectiva da importância da intersetorialidade*. In: Conhecimento e Diversidade, Niterói, v. 11, nº. 25, p. 165-183. Disponível em: <[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/5526](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5526)>. Acesso em: 12 de fev. de 202

## UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO

Sabrina David de Oliveira  
Universidade Federal de São Carlos

Nassim Chamel Elias  
Universidade Federal de São Carlos

### 1. INTRODUÇÃO

As neurociências se destacaram na década de 1990. O National Institutes of Health declarou ser a Década do Cérebro (GOLDBERG, 2002), em que o imageamento do encéfalo permitiu testemunhar seu funcionamento. Desde então o termo 'neuro' causou modificações em diversos campos científicos (PESSOA, 2018).

Há várias maneiras de ver, estudar e compreender a Terra. O astrônomo compreende a Terra como uma esfera azulada que move em torno de seu próprio eixo e ao redor do sol. O geólogo compreende a Terra como uma esfera mineral constituída por diversas camadas de matéria sobrepostas umas às outras e em movimento tangencial. O biólogo estuda a camada mais externa da Terra que aloja os seres vivos vegetais e animais existentes no planeta. No entanto, a maneira de ver o mundo por uma ciência não é menos verdadeira que a outra. Contudo, cada um privilegia a sua abordagem. As Neurociências têm como tarefa explicar o comportamento em termos de atividade encefálica (KANDEL, 2014). Todavia, assim como compreender a Terra, há várias maneiras de ver, estudar e compreender o sistema nervoso, especificamente o cérebro (LENT, 2010).

A Neurociência molecular ou Neuroquímica ou Neurobiologia molecular estuda as diversas moléculas, sua importância funcional e suas interações no sistema nervoso. A Neurociência sistêmica compreende as células nervosas como populações que situadas em regiões específicas constituem os sistemas funcionais como visual, motor, auditivo, etc. A Neuro-histologia ou Neuroanatomia refere-se a uma abordagem de estudo morfológica enquanto que a Neurofisiologia dedica-se aos aspectos funcionais. A Neurociência Comportamental ou Psicofisiologia ou Psicobiologia dedica-se ao estudo das estruturas neurais que produzem comportamentos ou fenômenos psicológicos como sono, comportamentos emocionais, sexuais etc. A Neurociência

Cognitiva ou Neuropsicologia trata das capacidades mentais mais complexas como atenção, linguagem, memória etc. Não há limites que delimitam nitidamente essas ciências. A pesquisa científica se beneficia da interação multidisciplinar que se torna cada vez mais indispensável, pois compreender a complexidade do sistema nervoso exige múltiplas abordagens (LENT, 2010).

Outros profissionais tem se interessado pelo sistema nervoso e se aproximado das neurociências, como é o caso dos profissionais da área da educação, educadores e pedagogos que estão interessados em saber como o sistema nervoso exerce sua capacidade no processo de aprendizagem (LENT, 2010).

São inúmeras as relevâncias da neurociência na sala de aula. Primeiro, compreender que grande parcela dos alunos que estão fracassando na sala de aula não apresentam distúrbios neurológicos. E, se não há um comprometimento em base biológica, é necessário compreender o que impede de aprender. Outro aspecto importante consiste na necessidade de compreender as bases biológicas que regulam o comportamento. Não com o intuito de exaltar a patologia ao invés do aluno, mas para que seja assegurado o direito de aprender por meio de toda a assistência e apoio que o aluno necessite. Um terceiro aspecto importante é entender que ao fazer uso da neurociência, está proporcionando um ensino democrático, pois não existe uma forma única ou um método único de aprender, mas existem cérebros singulares que aprendem de maneiras diversas. Outro aspecto incide que ao compreender as neurociências é possível fazer uso das tecnologias sem ser refém delas e sem causar prejuízo por usá-las de forma inadequada. E, por fim, não esquecer que as emoções apresentam papel-chave na aprendizagem (PESSOA, 2018).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo, verificar nas produções científicas como a neurociência tem contribuído com a educação, principalmente com a educação especial, de forma a melhorar o processo de aprendizagem.

## **2. MÉTODO**

O levantamento dos termos de busca foi realizado no Tesouro Descritores em Ciências da Saúde DeCS/ MeSH. Após a busca dos termos no Tesouro, foi determinada a seguinte expressão: (((Neurosciences OR Cognitive Neuroscience) AND

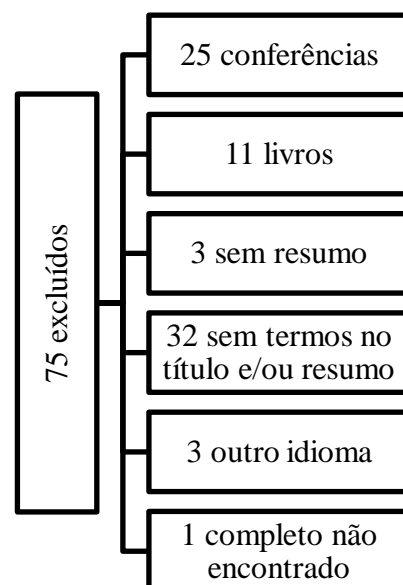


Learning) AND (Special Education OR Education, Special)).

Foram selecionados dois bancos de dados multidisciplinares, Web of Science e Scopus. Trata-se de fontes de grande abrangência multidisciplinar, porém um único banco de dados não oferece uma cobertura completa, dessa forma foram escolhidos dois para obter maior alcance possível. Foram escolhidos bancos de dados multidisciplinares para poder analisar a interdisciplinaridade entre neurociências e educação.

Os critérios de inclusão foram: (i) estar no idioma inglês, (ii) constar no título ou no resumo os termos 'neurociências' ou 'neurociência', 'aprendizagem' e 'educação' ou 'educação especial'. Os critérios de exclusão foram: (i) conferências, (ii) livros, (iii) artigos que não apresentassem resumo, (iv) artigos que não apresentassem os termos no título e/ou resumo, (v) artigos que não fosse em inglês e (vi) artigos completos não encontrados. A busca foi atemporal, realizada no mês de julho de 2021. Foi utilizado o software de gerenciamento de referências Zotero e o editor de planilhas Microsoft Excel.

Com a expressão de busca foram encontrados no total 126 trabalhos, sendo 50 da Web of Science e 76 da Scopus. Foram eliminados 28 pelo Zotero, por serem duplicados, totalizando 98 artigos. Os critérios de inclusão e exclusão foram realizados em seis etapas, conforme a Figura 1.



**Figura 1.** Diagrama das etapas da revisão sistemática realizada de acordo com o PRISMA (LIBERATI et al., 2009; SHAMSEER et al., 2015).

Dos 126 trabalhos encontrados com a expressão de busca, 28 foram

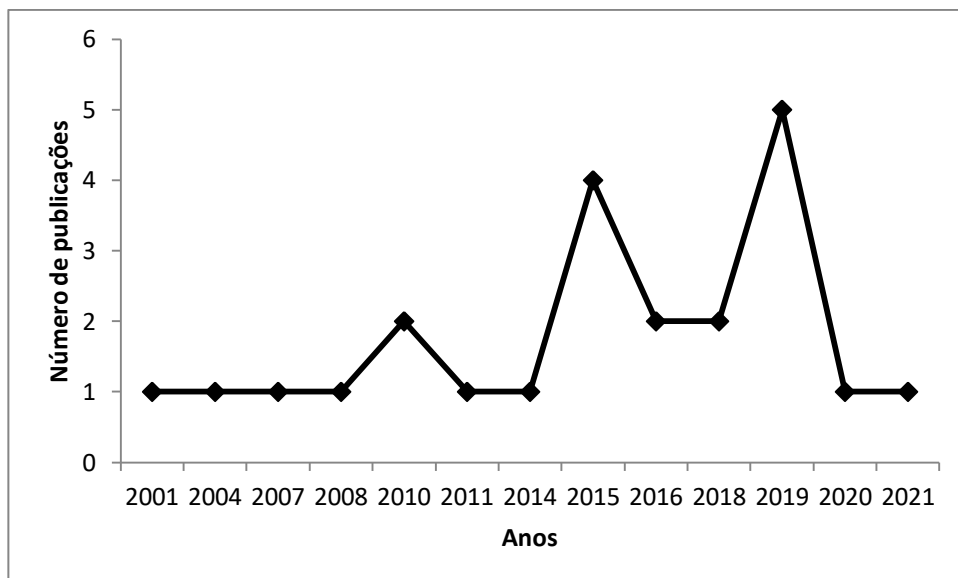
eliminados por serem duplicados e 75 foram eliminados atendendo aos critérios de inclusão e exclusão. Por fim, restaram 23 artigos. Para alcançar uma resposta ao objetivo do presente trabalho, alguns dados foram extraídos dos artigos incluídos, a saber: nome dos autores, ano de publicação, palavras-chaves utilizadas, país de origem e local de publicação.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um primeiro aspecto a ser observado é que dos 126 trabalhos encontrados com a expressão de busca, 25 eram trabalhos apresentados em congressos e 11 eram livros. O número expressivo de estudos publicados em livros e congresso mostra a busca incessante da comunicação científica em produzir, disseminar e usar as informações no campo na neurociência (DE CARVALHO, 2011; HAYASHI e GUIMARÃES, 2016). Os trabalhos apresentados em eventos científicos ainda são um dos meios de divulgação mais utilizados pelos pesquisadores (HAYASHI e GUIMARÃES, 2016). A produção dos livros com informações científicas mais especializadas são destinados a grupos de profissionais como da área da medicina e psicologia, distanciando dos leitores da educação (DE CARVALHO, 2011).

No total foram analisados 23 artigos, dos quais os dados foram extraídos (esses artigos estão marcados com um \* na lista de referências).

Foi possível observar, um aumento irregular no número de publicações. Embora a busca tenha sido atemporal, e as neurociências terem ganhado destaque na década de 90, o primeiro ano de publicação encontrado foi Em 2001.



**Figura 1** - Proporção de trabalhos distribuídos por ano.

Foram encontrados 19 periódicos. Em ordem decrescente os periódicos com maior número de publicações foram: British Journal of Special Education (3), Learning Media and Technology (2), ZDM - International Journal on Mathematics Education (2), Annals of the American Academy of Political and Social Science (1), Aera Open (1), American Psychologist (1), Developmental Medicine and Child Neurology (1), Educational Psychology Review (1), Educational Philosophy and Theory (1), Exceptionality (1), Frontiers in Computational Neuroscience (1), International Journal of Engineering and Technology (1), Journal of Baltic Science Education (1), Journal of Education and Health Promotion (1), Molecular Psychiatry (1), Mind Brain and Education (1), Policy Futures in Education (1), Progress in Brain Research (1); e, Trends in Neuroscience and Education (1).

Nota-se que os periódicos estão relacionados à educação, tecnologia, matemática, psicologia, medicina e ciências sociais. A neurociência é o resultado de um enorme empreendimento de pesquisadores de diversas áreas científicas como a neurologia, psicologia, fisiologia, biologia, física, química e matemática que tem se dedicado em estudar o sistema nervoso (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

A relevância da neurociência para educação é cada vez mais reconhecida por cientistas e educadores. Por meio da neurociência, práticas de ensino e aprendizagem podem ser melhoradas e testadas por experimentos que

investigam o impacto no desempenho dos alunos, especialmente os desfavorecidos (SHARPLESA e KELLEY, 2015). Os 23 artigos mostraram que neurociência pode contribuir com a educação por meio dos benefícios da meditação (BERKOVICH-OHANA; JENNINGS; LAVY, 2019), técnicas de eletroencefalograma (D'ANGIULLI e DEVENYI, 2019), neurociência cognitiva (DE SMEDT e GRABNER, 2016; DE SMEDT e VERSCHAFFEL, 2010; GOSWAMI, 2004; HAMID; ABDULLAH; FAUZAN, 2018), estudos sobre neuroplasticidade (CARRASCO; SERRANO; GARCIA, 2015), treinamento sensorial (MOORE, 2015), desenho de aprendizagem universal (MURPHY, 2021), estudos sobre inteligência (PLOMIN e DEARY, 2015) e treinos cognitivos (MOREAU, 2015).

A neurociência compreende a criança na sua individualidade, expande a compreensão das dificuldades de aprendizagem, atuando no diagnóstico e intervenção adequado, promovendo aprendizagem para todas as crianças com ou sem necessidades especiais (FAWCETT e NICOLSON, 2007; HALE et al., 2016). Ademais, compreender como o cérebro aprende aumenta a autoconsciência, autocontrole, autoeficácia e motivação no autodirecionamento e melhor definição de seus próprios objetivos (GHANBARI; HAGHANI; AKBARFAHIMI, 2019; SODIAN e FRITH, 2008). Embora o controle cognitivo seja fundamental para o sucesso na escola, este tema quase não tem sido abordado (SODIAN e FRITH, 2008). Os debates sobre neurociência e educação são frutíferos. A neurociência fornece ferramentas que permitem aos pesquisadores investigar processos cognitivos específicos de forma detalhada (SMEDT e GRABNER, 2016). Pode atuar por meio da modelagem neurocognitiva baseada em eletroencefalograma (EEG) e ajudar em estratégias de aprendizagem, assim como na avaliação de diferenças individuais, aptidões específicas e preferências (D'ANGIULLI e DEVENYI, 2019). Assim como com a neurociência cognitiva contribui de forma significativa no reconhecimento da aprendizagem individual de cada criança beneficiando o desenvolvimento e o sucesso da criança dentro e fora da sala de aula (FREY, 2019).

Tem sido muito estudada a contribuição da neurociência cognitiva para a aprendizagem da matemática (DE SMEDT e GRABNER, 2016; DE SMEDT e VERSCHAFFEL, 2010; GOSWAMI, 2004), para diagnóstico e

intervenção eficazes (FAWCETT e NICOLSON, 2007; GRIGORENKO, 2019), para as dificuldades de aprendizagem (GOSWAMI, 2004; GRIGORENKO, 2019), para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (PETERS e FORLIN, 2011) e para crianças com necessidades especiais (ALFERINK e FARMER-DOUGAN, 2010; HALE et al., 2016; HAMID; ADBULLAH; FAUZAN, 2018).

Os educadores têm procurado incorporar resultados da neurociência na educação especial. Educadores especiais se esforçam para adaptar currículos de ensino às necessidades especiais, dessa forma atua em consonância com a neurociência, desenvolve os pontos fortes das crianças em várias modalidades para garantir que elas aprendam a utilizar muitas entradas de aprendizagem; enquanto otimiza os pontos fortes, as fraquezas são trabalhadas e fortalecidas. Assim, há relevância em compreender o funcionamento cerebral no processo de aprendizagem para gerar melhores estratégias de ensino (ALFERINK e FARMER-DOUGAN, 2010), poder maximizar o potencial humano e o aprendizado para todos (JAEGGI e SHAH, 2018).

Apesar do interesse crescente nas contribuições da neurociência para a prática educacional, até momento parece ter tido pouco impacto na educação (JAEGGI e SHAH, 2018). Com o COVID-19, o futuro passou a ser incerto e a educação não voltará a ser como antes. A incerteza quanto ao futuro gera estresse e problemas de saúde mental. A neurociência também pode contribuir com a educação nesse momento de transformação (LAUTENBACH e RANDELL, 2020). Por fim, os avanços da neurociência na próxima década desafiarão as práticas educacionais atuais, o que exigirá um trabalho cooperativo e multidisciplinar (SHARPLESA e KELLEY, 2015).

#### **4. CONCLUSÃO**

Há várias maneiras de estudar e compreender o sistema nervoso e não há limites que delimitam essas ciências. Compreender a complexidade do sistema nervoso exige múltiplas abordagens em uma interação multidisciplinar. Os educadores também têm mostrado interesse no conhecimento de como o cérebro funciona no processo de aprendizagem. As contribuições da neurociência para educação têm

ganhado destaque na apresentação em eventos científicos e livros, porém ainda pouco abordado nos periódicos científicos.

Com os 23 artigos analisados, foi possível observar que apesar da neurociência ter ganhado destaque na década de 90, o primeiro artigo encontrado é de 2001. A neurociência tem atuado por meio de técnicas de encefalograma (EEG), estudos sobre neuroplasticidade, estudos sobre inteligência, treinos cognitivos, meditação, desenho de aprendizagem universal e neurociência cognitiva.

A neurociência cognitiva tem contribuído com educação com estudos direcionados à matemática, criança com TEA, dificuldades de aprendizagem, crianças com necessidades especiais e diagnóstico e intervenção eficazes.

Compreender como o cérebro funciona no processo de aprendizagem favorece enxergar o indivíduo na sua singularidade, conhecer suas habilidades fortes e fracas, potencializar as facilidades enquanto trabalha as dificuldades, é contribuir com estratégias de ensino para garantir aprendizagem dentro e fora da sala de aula, garantir diagnóstico e intervenção eficazes, maximizar o potencial humano e aprendizagem para todos, crianças típicas ou com necessidades especiais.

Por fim, a neurociência poderá ajudar no processo de transição da educação nesse momento de pandemia. E os avanços neurocientíficos contribuirão para as práticas educacionais a partir de um trabalho cooperativo e multidisciplinar.

## REFERÊNCIA

ALFERINK, L. A.; FARMER-DOUGAN, V. Brain-(not) Based Education: Dangers of Misunderstanding and Misapplication of Neuroscience Research. *Exceptionality*, v. 18, n. 1, p. 42–52, 2010. <https://doi.org/10.1080/09362830903462573>

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. Neurociências: Passado, Presente e Futuro. In M. F. Bear, B. W. Connors, & M. A. Paradiso, *Neurociências: desvendando o sistema nervoso* (3a ed., pp. 4 – 20). Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERKOVICH-OHANA, A.; JENNINGS, P. A.; LAVY, S. Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. *Progress in Brain Research*, v. 244, p. 355-385, 2019. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.015>

D'ANGIULLI, A.; DEVENYI, P. Retooling Computational Techniques for EEG-Based Neurocognitive Modeling of Children's Data, Validity and Prospects for Learning and Education. *Frontiers in Computational Neuroscience*, v. 13, p. 1-16, 2019. <https://doi.org/10.3389/fncom.2019.00004>



DE CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 8, n. 3, p. 537-550, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012>

DE SMEDT, B.; GRABNER, R. H. Potential applications of cognitive neuroscience to mathematics education. *ZDM*, v. 48, n. 3, p. 249–253, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0784-x>

FARQUHAR, S.; WHITE, E. J. Philosophy and Pedagogy of Early Childhood. *Educational Philosophy and Theory*, v. 46, n. 8, p. 821–832, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.783964>

FAWCETT, A. J.; NICOLSON, R. I. Dyslexia, learning, and pedagogical neuroscience. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 49, n. 4, p. 306–311, 2007. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00306.x>

FREY, J. R. Assessment for Special Education: Diagnosis and Placement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, v. 683, n. 1, p. 149–161, 2019. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716219841352>

GARCÍA CARRASCO, J.; HERNÁNDEZ SERRANO, M. J.; MARTÍN GARCÍA, A. V. Plasticity as a framing concept enabling transdisciplinary understanding and research in neuroscience and education. *Learning, Media and Technology*, v. 40, n. 2, p. 152–167, 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2014.908907>

GHANBARI, S.; HAGHANI, F.; AKBARFAHIMI, M. Practical points for brain-friendly medical and health sciences teaching. *Journal of Education and Health Promotion*, v. 8, p. 198, 2019. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_135\\_19](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_135_19)

GOLDBERG, E. *O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002.

GOSWAMI, U. Neuroscience, education and special education. *British Journal of Special Education*, v. 31, n. 4, p. 175–183, 2004. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00352.x>

GRIGORENKO, E. L., et al. Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, v. 75, n. 1, p. 37–51, 2020. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>

HALE, J. B. et al. Reconciling individual differences with collective needs: The juxtaposition of sociopolitical and neuroscience perspectives on remediation and compensation of student skill deficits. *Trends in Neuroscience and Education*, v. 5, n. 2, p. 41–51, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2016.04.001>

HAYASHI, M. C. P. I.; GUIMARÃES, V. A. L. A comunicação da ciência em eventos científicos na visão de pesquisadores. *Em questão*, v. 22, n. 3, p. 161-183, 2016. <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245223.161-183>

ISMAFAIRUS ABD HAMID, A.; MALIN ABDULLAH, J.; FAUZAN, N. The Future of Cognitive Neuroscience. *International Journal of Engineering & Technology*, v. 7, n. 3.22, p. 1-4, 2018. <http://dx.doi.org/10.14419/ijet.v7i3.22.17111>

JAEGGI, S. M.; SHAH, P. Editorial Special Topic: Neuroscience, Learning, and Educational Practice—Challenges, Promises, and Applications. *AERA Open*, v. 4, n. 1, p. 233285841875605, 2018. <http://dx.doi.org/10.1177/2332858418756053>

KANDEL, E. R. *Princípios de Neurociências*. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LAUTENBACH, G.; RANDELL, N. Through the covid-19 looking glass: coping skills for stem educators in the time of a pandemic and beyond. *Journal of Baltic Science Education*, v. 17, n. 6A, p. 1068-1077, 2020. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.1068>

LENT, R. *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociências*. 2. Ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LIBERATI, A. et al. The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *Annals of Internal Medicine*, v. 151, n. 4, p. W65–W94, 2009. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>

MOORE, D. Sensory training and special education - can practice make perfect? *British Journal of Special Education*, v. 28, n. 3, p. 138–141, 2003. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00213>

MOREAU, D. Brains and Brawn: Complex Motor Activities to Maximize Cognitive Enhancement. *Educational Psychology Review*, v. 27, n. 3, p. 475–482, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9323-5>

MURPHY, M. P. Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. *Policy Futures in Education*, v. 0, n. 0, p. 1-6, 2020. <https://doi.org/10.1177/1478210320940206>

PETERS, B.; FORLIN, C. Informing educational decisions in the early years: can evidence for improving pedagogy for children with autistic spectrum disorder be found from neuroscience? *British Journal of Special Education*, v. 38, n. 3, p. 135–142, 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00517.x>

PESSOA, R. C. *Como o cérebro aprende?* São Paulo: Vetor, 2018.

PLOMIN, R.; DEARY, I. J. Genetics and intelligence differences: five special findings. *Molecular Psychiatry*, v. 20, n. 1, p. 98–108, 2014. <https://doi.org/10.1038/mp.2014.105>

SHAMSEER, L. et al. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: Elaboration and explanation. *Bmj-British Medical Journal*, v. 349, p. g7647, 2015. <https://doi.org/10.1136/bmj.g7647>

SHARPLES, J.; KELLEY, P. Introduction to Learning, Media and Technology

neuroscience and education special edition. *Learning, Media and Technology*, v. 40, n. 2, p. 127–130, 2015. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.999339>

SMEDT, B.; VERSCHAFFEL, L. Traveling down the road: from cognitive neuroscience to mathematics education... and back. *ZDM*, v. 42, n. 6, p. 649–654, 2010. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0282-5>

SODIAN, B.; FRITH, U. Metacognition, Theory of Mind, and Self-Control: The Relevance of High-Level Cognitive Processes in Development, Neuroscience, and Education. *Mind, Brain, and Education*, v. 2, n. 3, p. 111–113, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2008.00040.x>

---

## ÍNDICE

**A**

Ana Paula Ghedini Lopes, 18  
Angélica Teixeira Gomes, 70

**D**

Daniel Facciolo Pires, 88  
Daniela de Figueiredo Ribeiro, 31, 70

**G**

Gabriela Maia de Almeida, 31

**J**

Janete Carla de Oliveira, 88  
Juliana de Oliveira Torres, 121

**L**

Lorena Rodrigues Pereira, 7

Lorrayne Jasmim Ferreira, 7  
Luiz Jorge Pedrão, 70

**M**

Marilurdes Cruz Borges, 7  
Marinês Santana Justo Smith, 18

**N**

Nassim Chamel Elias, 108, 130

**S**

Sabrina David de Oliveira, 108, 130  
Santiago Castigão e Monteiro, 54

**T**

Thiago Teixeira de Petta, 54

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688  
unifacef.com.br |     

---

16 3706.8700  
franca.unesp.br