Cuadernos ULAPSI

Derechos Humanos y Movimientos Sociales

Equipo Editorial

Editor
Prof. Dr. Víthor Rosa Franco

Capa y diagramación
Gabo Teixeira

Apoyo
Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região

* **Distribución gratuita**

Versión online en el sitio web:
www.ulapsi.org

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo, ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio sea mecanico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la ULAPSI.

Índice

Editorial 1

O Direito à Educação e à Infância:
As Lutas Brasileiras dos Movimentos Sociais 2
Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza
e Tatiana Platzer do Amaral

***Bajanarotu* e o Pássaro que Volta Atrás:**
A Escrevivência como Ebó Epistemológico 21
Marcelo Pimentel Abdala-Costa

Movimentos Sociais e Direitos Humanos
no Contexto de Ofensivas Antidemocráticas no Brasil 36
Frederico Alves Costa e Candida Maria Bezerra Dantas

Psicologia Escolar e Educacional:
Em Defesa do Direito à Educação e ao Desenvolvimento 59
Sonia Mari Shima Barroco, Marilda Gonçalvez Dias Facci
e Silvia Maria Cintra da Silva

Círculos de Aprendizaje Interpersonal:
Una propuesta de Transformación Social
desde la Educación Socioemocional 77
Sergio Michel y Rosario Chavez

"Eu Sou de um Grupo e Fulano é de Outro":
Formas, Pautas e Organização do Movimento Estudantil 96
Everton Faria Meira e Marcia Prezotti Palassi

Migração, Inclusão e Direitos Humanos:
Contribuições da Psicologia Escolar 120
Carla Alessandra Sartorelli Guimarães, Roseli Fernandes Lins Caldas,
Maria Aparecida, Fernandes Martin e Susete Figueiredo Bacchereti

Editoral

Como uma ciência humana e social, a Psicologia desenvolveu um longo arcabouço teórico sobre a condição humana, suas singularidades e a compreensão da interação do meio com a ação e o pensamento. No entanto, a sua prática, em sua multitude de características e possibilidades, constantemente traz desafios às teorias e suposições teóricas vigentes. De fato, a atualização profissional no campo da Psicologia, além de exigir a atualização teórica, exige que a teoria seja atualizada a partir do sucesso, ou insucesso, de certas práticas.

Em um contexto contemporâneo de desigualdade e constantes injustiças, não cabe mais à ciência, e principalmente à ciência psicológica, o papel de uma suposta neutralidade. De fato, o uso da Psicologia para garantir a integridade humana, conforme estabelece o próprio Código de Ética Profissional da Psicologia, deve se constituir para além de uma simples aplicação da Psicologia teórica. Deve ser buscada, portanto, uma sinergia teórico-prática no desenvolvimento de intervenções sobre os fatores determinantes do sofrimento humano.

Este volume tem como seu objetivo apresentar reflexões e ações da Psicologia na América Latina que tratem sobre direitos humanos nos mais diversos contextos. Foram reunidos trabalhos de diversos agentes, entre acadêmicos e atores de movimentos sociais, que discutem e pensam sobre os desafios, e possíveis soluções, sobre a perspectiva da Psicologia em questões de igualdade, equidade e justiça social. Que a leitura desta obra seja agregadora a você!

Prof. Dr. Víthor Rosa Franco

O Direito à Educação e à Infância: As Lutas Brasileiras dos Movimentos Sociais

Fauston Negreiros[i]
Marilene Proença Rebello de Souza[ii]
Tatiana Platzer do Amaral[iii]

O tema do direito à educação e à infância tem se caracterizado enquanto uma importante construção social, fruto de lutas de gerações no Brasil. Como veremos neste texto, o fato de se caracterizarem como dimensões sociais em disputa, retrata a presença constante da luta de forças sociais na direção de maiores ou menores condições

i Fauston Negreiros (fnegreiros@unb.br). Psicólogo, Pós-Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Associado II do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília/UnB. Compõe a diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional/ABRAPEE. Coordena o Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas/PECPol.

ii Marilene Proença Rebello de Souza (mprdsouz@usp.br). Psicóloga, Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro da Academia Paulista de Psicologia. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar. Temas de pesquisa: políticas públicas em educação na América Latina, formação e atuação de psicólogos, medicalização da educação e da sociedade.

iii Tatiana Platzer do Amaral (platzer@uol.com.br). Psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano com pós-doutorado pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE, IP-USP. Tem experiência na área da Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e Educacional, Enfoque histórico-cultural, Políticas Públicas e Educação Especial.

objetivas para que esses direitos sejam de fato garantidos e efetivados.

Um dos primeiros documentos que inserem a Educação, enquanto direito social, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). Em seu artigo 26, afirma que toda pessoa tem direito à educação. Nesse mesmo artigo, a Declaração enfatiza a importância do "pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais". Caberá à educação "promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvar nas atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz". É importante considerar a relevância desse ato internacional que se institui após a II Guerra Mundial: um dos mais sangrentos conflitos internacionais e palco de um dos maiores genocídios da história da humanidade que explicitou a ideologia do nazismo e do fascismo por meio do domínio dos países e da constituição do que denominaram uma raça pura. A busca de uma "raça pura" foi efetivada pelo extermínio daqueles que representam "o desvio da sociedade", tais como os que defendiam o comunismo como sistema de governo, os judeus, os homossexuais e lésbicas, pessoas com sofrimento mental ou alcoolistas, ciganos, criminosos comuns, seguidores de grupos religiosos como Testemunha de Jeová, pessoas classificadas como indolentes e imigrantes. Portanto, a educação, ao se fazer presente em uma Declaração dessa importância, traz a dimensão da responsabilidade social, dando aos pais a prioridade para o direito à escolha do gênero de educação a ser ministrada a seus filhos.

No caso brasileiro, o tema do Direito à Educação, embora se faça presente desde o Ato Adicional de 1834, somente se efetiva de

forma mais completa no texto Constitucional de 1988, a denominada "Constituição Cidadã". Fruto da organização social de diversas entidades da área da educação e de ampla articulação com setores progressistas da sociedade, o capítulo da Educação na Constituição de 1988 representa intenso trabalho de discussão e de articulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP (GOHN, 1992). O FNDEP foi constituído inicialmente por 15 instituições nacionais e contou a criação de instâncias nos estados, por meio de Fóruns Estaduais, se lançando oficialmente em abril de 1987 por meio de seu "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita" (Araújo, 2006). Esse manifesto se destaca pela defesa intransigente da verba pública para a escola pública e pela gratuidade da educação em todos os níveis, bem como estabelece os percentuais para o financiamento da educação no país e a importância da gestão democrática dos equipamentos escolares e das universidades. Este Manifesto é apresentado aos deputados e senadores que compunham a Assembléia Nacional Constituinte, responsável pela escrita do novo texto constitucional. É importante destacar que o FNDEP realizou grandes congressos nacionais em que eram debatidos os grandes temas da educação e eram aprovadas teses que passaram a ser fundamentais para a constituição dos Planos Nacionais de Educação. Dentre as entidades nacionais que passaram a compor o Fórum, nos anos 1990, estava o Conselho Federal de Psicologia (CFPsi) e, nos Fóruns Estaduais, tivemos a participação dos Conselhos Regionais. Para avaliarmos a relevância dessa participação e o reconhecimento da psicologia nas lutas pela educação, no Congresso Nacional de Educação - CONED, ocorrido em Recife, em 2004, o Conselho Federal de Psicologia compôs a Comissão Organizadora do Congresso e participou da Comissão de Sistematização do texto final das deliberações do FNDEP (Lagares et al., 2018).

Desde 1987, o FNDEP organizou cinco Congressos Nacionais, sendo o último realizado em 2004. Após esse período, tiveram início as Conferências Nacionais de Educação, em diversas modalidades e áreas de conhecimento, que culminaram com a I Conferência Nacional de Educação, CONAE, em 2010. Nesta Conferência, há a participação na comissão organizadora, pela primeira vez, de instâncias de todas as modalidades e esferas da educação, incluindo entidades como o "Todos pela Educação" e representantes do Sistema S, a saber: SESC, SENAI e SENAC. O Relatório Final produz o novo Plano Nacional de Educação, decenal, que foi aprovado na qualidade de Lei, em 2014, com um conjunto importante de metas e de ações, considerando-se a necessidade de um aumento de investimentos nas políticas de educação. As tensões políticas advindas após esse período, caracterizadas pelo Golpe ao governo da Presidenta Dilma Rousseff, significou a reorganização das forças conservadoras no país, o recrudescimento das políticas neoliberais e a aprovação, em 2016, da Emenda Constitucional No. 95 que congelou por 20 anos os recursos destinados às áreas de educação e de saúde. Acrescido a esse fato dramático, tivemos a privatização dos recursos oriundos do Pré-Sal, que seriam fonte de investimento na educação brasileira. No bojo desse processo, a sociedade civil organizada em defesa da educação se reorganiza pela implantação e acompanhamento do Plano Nacional de Educação e agora no Fórum Nacional Popular de Educação que, por meio de suas Conferências Nacionais Populares de Educação vem assumindo um importante papel na luta pela garantia dos direitos a uma educação para todos e todas, laica, gratuita, de qualidade social e socialmente referenciada.

Portanto, é importante reafirmar que, de fato, o capítulo sobre a Educação na Constituição de 1988 adquire contornos importantes,

trazendo à luz o tripé constitucional de que o acesso à educação seja universalizado; que a permanência seja garantida com qualidade social; que a Federação, Estados e Municípios sejam responsáveis pela implementação desse direito subjetivo por meio de políticas públicas que abranjam as necessidades locais, bem como que haja participação da sociedade civil na elaboração, acompanhamento e fiscalização das ações públicas no campo da educação. Mas era necessário dar mais um passo na direção da materialização dos princípios e propostas defendidas: a constituição e aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Os movimentos sociais pela educação ocuparam, por meio de ações organizadas e pela participação popular, espaços muito importantes no processo de redemocratização da sociedade brasileira, com ênfase na educação popular, na pedagogia crítico-social dos conteúdos e na pedagogia histórico-crítica, atuando em contraposição à educação dominante da elite brasileira, as chamadas "pedagogias da prática". Mas, esse crescimento dos movimentos sociais se deu juntamente com a organização de um conjunto de forças opositoras aos princípios democráticos defendidos, representado pelos setores privados e privatistas, que se fortaleceram pela inserção, a partir dos anos 1990, das políticas neoliberais no Brasil. Tais grupos articularam-se em torno de concepções econômicas, pós-estruturalistas, com um fortalecimento de concepções pragmáticas de educação (Saviani, 2011). Sob forte influência do ideário do Consenso de Washington, a América Latina e por conseguinte o Brasil, receberam a ordenação implementada pelo Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e demais órgãos internacionais, de forma que vultuosos financiamentos obtidos pelo setor público, destinaram-se ao setor privado,

principalmente para o Ensino Superior (Digiovanni et Souza, 2014).

Podemos dizer que no campo do direito à educação, um documento importante construído por diversas entidades brasileiras foi o Plano Nacional para os Direitos Humanos em Educação, publicado em 2006. O Plano foi construído por meio da constituição de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, com ampla discussão e reformulada e apresentada em sua versão final que busca atingir os seguintes objetivos:

> "Encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos conjunta entre o poder público e a sociedade civil; propor a transversalidade da educação em Direitos Humanos, relacionando setores da Educação, Saúde, Comunicação, Cultura, Segurança e Justiça, Esporte, Lazer; estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa na área de Educação em D.Humanos; incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais, municipais que promovam a educação nesta área e propor e/ou apoiar a criação e estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos" (PNDH, 2006).

Ao destacar a dimensão interdisciplinar, o PNDH constitui um relevante campo de debate, ações e pesquisas. Nesse momento em que nos encontramos, é fundamental a rearticulação das forças sociais visando enfrentar o ideário e os programas de governo conservadores, preconceituosos, retomando as pautas centrais da educação e principalmente da garantia dos direitos em nossa sociedade, constituída por processos de colonização, discriminação e opressão em relação às classes populares.

Neste ano do Centenário de nascimento do grande educador popular Paulo Freire, é fundamental mirarmos em seus ensinamentos que nos mostram a importância da resistência principalmente em momentos de crise em que as contradições se agudizam.

Em "Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido" (Freire, 1992), escrita no início dos anos 1990, em momento político de muita descrença no Brasil, Freire nos chama a atenção que há a possibilidade de libertação em qualquer situação de opressão e que todo elemento de opressão envolve a luta pela libertação. E considera, ainda, que o lócus da libertação são os coletivos, a participação dos movimentos sociais, a educação popular. Temos caminhos importantes a trilhar na América Latina, superando a visão colonizadora de nossos povos, por meio de uma consciência crítica, libertária e participativa que nos permita a emancipação humana, social e política.

Um dos processos que vivemos fortemente no campo dos direitos da criança e do adolescente na América Latina centra-se no fato de que estão se beneficiando pouco da escola. Os dados da CEPAL (2014)[1], em relatório intitulado *Perspectivas Económicas de América Latina. Educación, Competencias y Innovación para el Desarrollo*[2], destacam que embora o acesso à escola primária alcance taxas altas de matrícula, em torno de 94%, tais índices chegam a 50% de jovens que não concluíram o ensino secundário por motivo de repetência. A esse fenômeno intitula-se analfabetismo funcional[3], pois tais estudantes não apresentam os conhecimentos mínimos necessários para serem considerados plenamente alfabetizados. Esse contexto de exclusão no processo de escolarização é discutido desde os anos 1980 por pesquisadores

1 CEPAL. **El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe**, 2014 p.12-13.
2 Relatório disponível no endereço http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf
3 **Analfabetismo funcional** é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

como Alceu Ferraro e Steven Ross (2017) em que analisam que, no caso brasileiro, em 2010, "3,2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola (excluídos da escola) e outros sete milhões com dois ou mais anos de defasagem nos estudos (de excluídos na escola)", em que pese os esforços realizados para a inclusão social.

Os relatórios internacionais têm enfatizado as dificuldades enfrentadas pela educação básica nos países latino-americanos, pressionando para que propostas e projetos se desenvolvam para este enfrentamento. Ocorre que se estabelece uma grande contradição em relação às políticas adotadas pelos países, pois se encontram sob a égide de projetos neoliberais de sociedade que buscam o enxugamento dos recursos para a educação pública, provocando graves consequências para a qualidade da escola. Atualmente, dos países que compõem a América Latina, somente cinco deles erradicaram o analfabetismo: Cuba, Ecuador, Bolívia, Venezuela e Nicarágua (CEPAL, 2015).

Nesse processo de exclusão na escola, destacam-se os argumentos atribuídos a justificar os motivos que estariam levando a tais dificuldades de apropriação da leitura, da escrita, do cálculo e das ciências. Durante várias décadas, as explicações ao fracasso escolar têm sido atribuídas às crianças ou às suas famílias, quer pela pobreza, quer por considerar que deveria haver supostos transtornos ou distúrbios orgânicos no desenvolvimento infantil. Chamamos este processo de medicalização da educação e da sociedade.

A medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos

aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva da pessoa isolada, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza (Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, 2018). No contexto da exclusão social, educacional e das exigências de desempenho cada vez mais altas nas escolas, fruto dentre outros aspectos, das avaliações padronizadas, vemos cada vez mais crianças serem encaminhadas a serviços de saúde. Nesse percurso entre escola e equipamentos de saúde, os estudantes, principalmente das séries iniciais, receberem laudos de supostos distúrbios de leitura e escrita, a dislexia, ou de falta de atenção e de dificuldade em permanecer sentado e obediente na sala de aula, representado pelo transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH). No caso deste último, a medicação é utilizada como forma de minimizar o sintoma em sala de aula, medicamento este que é uma droga psicoativa e com inúmeros efeitos colaterais, principalmente em crianças, denominada cloridrato de metilfenidato (Moysés et Collares, 2012). O aumento vertiginoso da utilização deste medicamento que pode causar dependência física, psíquica ou riscos à saúde fez com que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, ANVISA, lançasse uma pesquisa sobre o tema e uma nota de alerta aos municípios e estados brasileiros, indicando a necessidade de vigilância com base em evidências desse medicamento no país (BRASIL, 2012).

Diante deste quadro, profissionais de diversas áreas de conhecimento como medicina, psiquiatria, psicologia, educação, nutrição, farmacologia, fonoaudiologia, química, dentre outros constituíram

um instrumento de divulgação das informações a respeito do uso de medicamentos em situações de escolarização, bem como passaram a pesquisar o tema, visando construir um conhecimento que permitisse ampliar o olhar sobre o fenômeno e encontrar alternativas para enfrentar a avassaladora onda de justificativas que, ao atribuírem à crianças as dificuldades escolares, eximem o sistema educacional de sua responsabilidade no processo de ensino.

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade estabelece ações de luta e resistência, representando a voz de pessoas excluídas ou em sofrimento decorrente dos múltiplos desdobramentos do processo de medicalização. Em consideração ao seu lugar, enquanto grupo organizado da sociedade que visa lutar por uma causa social, busca ocupar espaços de direito e baseia-se nas principais leis progressistas conquistadas no país.

A criação do Fórum deu-se em função da mobilização de um grupo composto por psicólogos, educadores, médicos e parlamentares, ao tomarem conhecimento da tramitação de um projeto de lei, na Câmara Municipal de São Paulo, que versava sobre a admissão de especialistas para a realização de diagnósticos e tratamentos da dislexia (PL nº0086/2006). Evidenciava-se também, naquele momento, um aumento do número de alunos encaminhados das escolas aos serviços de saúde por dificuldades na alfabetização e de atenção na sala de aula. Dessa forma, iniciou-se um grande debate na cidade de São Paulo que, posteriormente, possibilitou a organização de um evento internacional relacionado ao tema e intitulado "A educação medica: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos", realizado em novembro de 2010. Durante o evento foi fundado o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (CRP-SP et GIQE, 2011).

O Fórum é uma articulação Inter profissional que atua no enfrentamento ao fenômeno da medicalização e adota inúmeras estratégias na tentativa de superar a lógica de individualização de questões que são de ordem social, política, econômica e cultural. Entre suas principais frentes de luta, podem ser elencadas duas instâncias sociais, que se articulam e se complementam: a acadêmica e a política. Destacam-se ações, tais como: realização e publicação de pesquisas; organização e participação em eventos de esclarecimento em relação às questões da medicalização da educação e da sociedade; ações conjuntas, com os formuladores de políticas públicas, visando o monitoramento de proposições legislativas com viés medica, bem como proposições de projetos de lei que garantam os direitos à educação universal, pública, gratuita e laica. Ressalta-se, ainda, a significativa presença de profissionais inseridos em meio às políticas públicas, universidades e cargos de gestão, que participam ativamente em associações de ensino e pesquisa e que elaboram publicações, notas técnicas, intervenções na mídia e promovem articulações internacionais. Na área da Psicologia, percebe-se o aumento da discussão e a consequente visibilidade do tema. Com efeito, os resultados dos feitos do Fórum ocorrem no surgimento de caminhos em que se evidencia essa pauta no cenário político e acadêmico brasileiro (Souza, 2020; Lemos et al, 2019).

Nesse sentido, o Fórum, enquanto movimento social mediou ações junto ao Poder Legislativo, articulando a constituição de matérias legislativas, com a finalidade de inserir nas agendas executivas, estaduais e municipais, o debate e a disseminação do conhecimento para o enfrentamento ao fenômeno da medicalização. Esse conjunto de ações é produto de demandas da sociedade, de produções científicas que compõem o movimento social, e da ação político-formativa do Fórum.

Desde o ano de 2010, foram instituídos dias ou semana de Luta contra a Medicalização da Educação e da Sociedade, em diversos estados e municípios, a saber: a Lei 15.554/2012 que institui o Dia Municipal de Luta contra a Medicalização na cidade de São Paulo-SP; Lei 2871/2012 da cidade de Santos-SP; Lei 14.694/2013 da cidade de Campinas-SP; Lei N° 5.854/2014 da cidade de Varginha-SP; Lei 8857/2015 da cidade de Salvador-BA; Lei 1280/2015 da cidade de Porto Seguro-BA; Lei 11.101/2015 da cidade de Sorocaba-SP; Lei 16.081/2015 que institui o Dia Estadual de Luta contra a Medicalização da Educação no Estado de São Paulo; a Lei Distrital 5.933/2017, em Brasília e a Lei 4.915/2016 da cidade de Montes Claros-MG. Destaca-se que, no estado do Piauí, foram aprovadas 14 Leis municipais, nas cidades Teresina, Parnaíba, Cocal dos Alves, Luís Correia, Floriano, Picos, Oeiras, Ilha Grande, Cajueiro da Praia, José de Freitas, Campo Maior, Ipiranga do Piauí, Canavieira, São Raimundo Nonato, sendo que nas três primeiras cidades, foram aprovadas as Semanas de Luta. Tais conquistas, em diferentes cidades, expressam a luta constante pela garantia e promoção de direitos, por meio do engajamento de pares[4].

Uma outra questão que merece destaque sobre o tema aqui proposto, direito à Educação e à infância e as lutas brasileiras dos movimentos sociais, refere-se à conquista de direitos da pessoa com deficiência e a importância da legislação conquistada no Brasil. Campos sociais em disputa possibilitaram avanços significativos que asseguraram a garantia de direitos às pessoas com deficiência; no entanto, no momento político atual do país, há um acirramento das tentativas de fragilização dessas conquistas, tão relevantes.

4 O acesso às Leis municipais e estaduais podem sem encontrados no link: <http://medicalizacao.org.br/oficios-e-legislacoes-nao-medicalizantes/.

Desta forma, recuperar aspectos da história do processo de construção dessa garantia de direitos assume significativa importância e compromisso com a democracia.

Do ponto de vista histórico, o reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos, segundo Crespo (2009), insere-se na agenda internacional após a Segunda Guerra Mundial, diante da quantidade de soldados mutilados e se fortalece e amplia a partir dos anos de 1960. No Brasil, o movimento de luta pelos direitos da pessoa com deficiência tem início em pleno processo de redemocratização do país, nos anos 1980. Esse movimento se articula a importantes lutas por direitos realizadas por segmentos da sociedade, representados pelos trabalhadores, mulheres, negros e homossexuais. Segundo Crespo (2009, p.11), "[...] as pessoas deficientes – até então invisíveis para a sociedade – passaram a se organizar em um movimento nacional para reivindicar não apenas direitos e cidadania, mas, também, o reconhecimento de sua existência".

A luta dos segmentos mais excluídos da sociedade, em que se insere a pessoa com deficiência, articula-se na construção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90) que assegura, em seu artigo 1º, a proteção integral de crianças e adolescentes; e, no artigo 3º, universaliza essa proteção, a saber:

> Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Outro aspecto importante a ser ressaltado no ECA é a garantia da escolarização para crianças e adolescentes com deficiência conforme o artigo 54 (inciso III) que assegura o "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Verifica-se, ao longo dos anos posteriores, conforme Crespo (2009), um avanço significativo na legislação brasileira quanto à garantia de direitos da pessoa com deficiência, fruto da luta pela concretização dessa garantia, alinhada aos princípios e estratégias internacionais de ação, representados pela Declaração de Salamanca, em 1994 (Salamanca, 1994), da qual o Brasil é signatário. Embora reconhecendo os importantes avanços de documentos e legislações nacionais e internacionais, sabemos que as Leis, em si, não prescindem da luta diária para sua efetivação. Outro importante passo na garantia da escolarização da pessoa com deficiência foi dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) em que há um capítulo dedicado à organização e aos princípios da Educação Especial.

A consolidação dos importantes passos concretizados nos anos de 1980 e 1990 é estabelecida na elaboração, implantação e implementação de uma política nacional na garantia do direito à educação para estudantes com deficiência. Destacam-se os seguintes documentos nacionais:

a) Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Afirma em seu artigo 2º: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para

uma educação de qualidade para todos", desde a Educação Infantil.

b) Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Afirma em seu artigo 1º: "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados".

c) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um documento histórico, construído conjuntamente com pesquisadores de universidades públicas, que "[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos". (p.06)

d) Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

e) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Há outras leis, decretos e publicações oficiais que ampliam e aprofundam as temáticas tratadas no exposto, porém entende-se que estas exemplificam os avanços significativos alcançados, mesmo que a implementação esteja em processo e apresente desafios e contradições.

No entanto, há uma ruptura de concepção nesse processo de garantia de direitos com a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Há um grande retrocesso, principalmente porque volta a promover a matrícula em escolas especiais, de forma segregada, sem que a perspectiva da inclusão de todos nas escolas regulares, como um direito, seja garantida.

São direitos conquistados que ainda estão no campo das disputas e sob constante ataque de perspectivas mais conservadoras e preconceituosas. A infância, enquanto construção social, depende necessariamente do conjunto de esforços, lutas, defesas de todo o conjunto da sociedade para que se mantenha o estado de direitos enquanto um bem humano-genérico, um valor do qual não poderemos jamais abrir mão.

Finalizamos este capítulo, ressaltando que a Psicologia, em uma perspectiva crítica, tem considerado o seu compromisso ético-político com a humanidade, a humanização, a vida, por meio de teorias que tragam os determinantes históricos, sociais e culturais enquanto constitutivos da subjetividade humana. O direito à Educação e à Infância é uma conquista diária, estabelecida pela correlação de forças, impetrada pelos movimentos sociais, pelos segmentos progressistas da sociedade, pelas universidades, pela ciência e profissão comprometidos com a garantia de direitos. A onda conservadora, representada por vários governos em diversos países da América Latina, permite-nos vislumbrar e materializar a fragilidade da conquista de direitos e a necessidade de debates constantes, problematizações e proposições de enfrentamento e resistência à violência, à discriminação, à desigualdade, ao racismo, ao preconceito, dentre outros aspectos, na perspectiva do compromisso com uma educação emancipadora, participativa, democrática e humanizadora.

Referências

Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. *Boletim de Farmaco-epidemiologia*. v.2, n. 2. <https://crfms.org.br/upload/boletim-de-farmacoepidemiologia.pdf>

Araújo, O.A.A. (2006). *Educação e Democracia no Brasil: A perspectiva de Florestan Fernandes e a visão neoliberal nos anos 90. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais*, Universidade Estadual de Londrina. <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-104615/educacao-e-democracia-no-brasil--a-perspectiva-de-florestan-fernandes-e-a-visao-neoliberal-nos-anos-90>

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (2015). Perspectivas económicas de América Latina 2015, Educación, Competencias e Innovación para el desarrollo. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/1/S1420759_es.pdf>. DOI http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Orgs.) (2011). *Medicalização de crianças e adolescentes*: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. Casa do Psicólogo.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998) Diário Oficial da União. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (2020), que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>.

Digiovanni, A. M. P. & Souza, M. P. R. de. (2014). Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 13(24), 47-60. https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777

Ferraro, A. & Ross, S. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2017, v. 22, n. 71 [Acessado 5 Novembro 2021] , e227164. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>. Epub 13 Nov 2017. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164.

Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015). Nota técnica: o consumo de Psicofármacos no Brasil, dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de produtos controlados ANVISA (2007-2014). www.medicalizacao.org.br.

Freire, P. (1992). Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia da Oprimido. Paz e Terra.

Gohn, M. G. (1992). Movimentos Sociais e Educação. Cortez, V. 5.

Lagares, R.; Almeida, G. Q. M.; & Santos, J. S. (2018). Congressos e Conferências Nacionais de Educação: espaços sociais democráticos de interlocução e planejamento Revista Signos, Lajeado, ano 39, n. 1, ISSN 1983-0378
DOI: http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i1a2018.1610.:
<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1610/1347>

Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990) Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002) Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.

Lemos, F. C. S., Galindo, D., Rodrigues, R. V., & Ferreira, E. T. A. (2019). Resistências frente à medicalização da existência. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31 (2).
doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5567

Negreiros, F; & Maia, J, B, D. (2020) (Orgs.) *Psicologia Escolar: atuação Político Legislativa e Luta antimedicalizante*. CRV, EDUFPI.

ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>

Plano Nacional para os Direitos Humanos em Educação. (2006) < https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Brasília. < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (2001). Que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Resolução CNE/CEB de 02 de outubro de 2009 (2009) que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994). < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Saviani Dermeval. (2011). História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Autores Associados.

Souza, M.P.R. *Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos* (2020). Educação, Sociedade & Culturas, v. 57, p. 11-29. https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-57

Bajanarotu e o Pássaro que Volta Atrás: A Escrevivência como Ebó Epistemológico

Marcelo Pimentel Abdala-Costa[i]

"(...) só a cabeça de um homem o protege até o fim" (Sodré, 2016, p. 35)

O presente texto toma os direitos humanos, a justiça e as práticas anti-discriminatórias como ponto que risca o chão da existência. A partir da cosmovisão (indígena) Warao, três "bruxos" são apresentados como noção de doenças provocadas por espíritos, no enquadramento de um abrigo. "Sankofa" eu afrocentro a partir do pássaro que olha para trás, simboliza a possibilidade e o direito de voltar ao passado para refazer o presente. Faço um "ebó epistemológico" desenhando o texto em primeira pessoa como prática política antidiscriminatória. Com isso denuncio as "instituições da violência", traduzidas pelos três bruxos *bajanarotu*, na perspectiva da narrativa Warao, reivindicando o Direito Humano e a Justiça como meio de emancipação, sentido e futuro. Ensaio um objetivo – ou mais de um – que constitui denúncia e ao mesmo tempo a própria possibilidade do sentido de fala, transposta em escrita. Outro meio de dizer. Outro meio de fazer ouvir.

[i] Marcelo Pimentel Abdala-Costa (matoramu@gmail.com). Psicólogo, Doutorando em Saúde Mental Comunitária (UNLa). Possui ampla experiência no campo da Saúde Indígena versus saúde mental. Pesquisa condições de vida de indígenas em situação de enquadramento no contexto da migração venezuelana ao Brasil. Integra o GT de Psicologia e Povos Indígenas da ULAPSI.

A partir dos três bruxos, como representações de organizações humanitárias internacionais, critico o euro-centrismo na roupa das instituições, vestes de ideologia que produzem alienação por meio da desumanização, verticalidade e hierarquização das relações humanas, assim como o abuso de poder que tenta calar a voz reproduzindo a violência sistemática no cotidiano e a transformação do sofrimento em pedagogia. Ideologia humanitária. Frente a este feitiço, este "*jebu*", trago um feitiço epistêmico de quebra na qualidade de texto, pois somente um feitiço pode acabar com outro. A justi(ça)ficativa do texto é fazer a gira teórica para fumaçar os "jebus". Tomo como referência a epistemologia africana, afrodiaspórica e indígena como proposta política de pensar, evidenciando o invisível. O caminho que utilizo é a escrevivência. Guiam a mim como um Odu. Escrevo, pois, em primeira pessoa, desmarcando o objeto. O sujeito fala livre através de Exu, responsável pela comunicação, na encruzilhada das teorias. Fumaça à frente, limpando a névoa - literalmente branca - e caminho sereno com os pés nus no chão com a benção de Oxalá e a proteção do escudo de Jorge. Nas palavras de Luiz Rufino "UMA OFERTA. Um sacrifício arriado nas barras do tempo. Aí está um ebó cuspido nas esquinas do hoje. Uma política parida nos vazios, uma pedagogia que se tece nas intervenções cotidianas. Iniciarei pelos cacos, por aquilo que em meio aos escombros permanece vivo" (Rufino, 2019, nota introdutória).

Na filosofia Africana, a palavra "adinkra" representa um conjunto de ideogramas. "Sankofa" é, pois, parte deste conjunto representado por um pássaro que volta sua cabeça atrás em direção ao dorso onde há um ovo. Este símbolo se traduz como a possibilidade de "retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro"[1].

1 https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/sankofa

Essa representação de retorno ao passado, possível ancestralmente, tem neste texto, o seu motivo principal, ou seja, de convidar a memória a voltar para cuidar do "mal-estar", que pela perspectiva (indígena) Warao, tomo como "jebu" ("sofrimento[2]").

Os Warao, indígenas venezuelanos, são gente das canoas, gente-do-rio. São habitantes do Delta Orinoco. Impactados por diferentes projetos coloniais como o petróleo, gado, represas e doenças, como a cólera e o sarampo, foram obrigados, em busca da vida, a se deslocarem para o centro urbano e, mais recentemente, para fora do país, decorrente de uma crise política e econômica na Venezuela, fruto da constante e crescente expansão do capital e de sociedades capitalistas. Constituem a segunda maior população indígena da Venezuela. No Brasil, através da diáspora, do maior êxodo latino-americano, buscaram uma possibilidade de trabalho, alimentação e saúde. A "acolhida" no Brasil se expressa no texto pelos três "*jebus*", as instituições religiosas, o exército através do Estado e as organizações humanitárias, responsáveis por "acolher" esse outro que atravessou o país nas ruas, estrangeiro, indígena-sem-terra, sem "política de fronteira".

As doenças para os Warao, que entendo como um sofrimento, são tidas como sobrenaturais, são examinadas por três classes de "bruxos"[3] ou "xamãs" que, por sua vez, estão relacionados com deuses cardiais e deuses menores assim como também por espíritos de um mundo superior e inferior. Esses "bruxos" atuam como intermediários entre

2 Embora na perspectiva Warao a palavra "jebu" represente "doença", que as vezes também está associada à dor, utilizo a noção de "jebu" para representar "sofrimento", proveniente desta dor, dialogando com a perspectiva de Veena Das.

3 O termo "bruxo" (outras vezes, "feiticeiro") utilizado aqui é genérica. Consiste em termo utilizado genericamente pelos Warao para designarem o que conhecemos como "pajé" ou "xamã".

os seres sobrenaturais e os seres humanos e são conhecidos como *bajanarotu*, *joarotu* e *wisiratu*. Seus poderes são estruturados em uma ordem hierárquica e estão relacionados ao grau da doença que cada um desses deuses controla (Wilbert, 1996, p.18). *Bajanarotu* e *Wisiratu* são os "bruxos" materializados neste texto.

Para os Warao:

> "De acuerdo con sus principales teorías etnopatológicas, la enfermedad tiene un origen sobrenatural y es causada por algún agente místico, animista o mágico". Los shamanes (curanderos rituales) se ocupan principalmente de los agentes patógenos que generan trastornos psíquicos, y de aquellas enfermedades epidemiológicas exóticas que identifican como jebu o causadas por algún 'espíritu'". (Wilbert, 1996, p.18).

Domu Ariawara, o "pássaro de origem", é quem controla as doenças no Leste, relacionadas às grandes crises de saúde, às "grandes dores"[4]. É o deus cardial do Leste, onde mora *Mawari*, o "espírito do tabaco". *Bajanarotu* leva dois dos seus filhos no peito funcionando como entes auxiliares e como dardos que são lançados para causar doenças. De *Mawari* provém o poder de *bajanarotu* e sua habilidade em prevenir, causar e curar doenças.

Wilbert (1996), identificou junto aos Warao uma vasta e complexa classificação de "*jebus*" composta de sessenta e quatro (64) tipos de doenças, sintomas e transtornos, que o autor divide em categorias como, por exemplo, febris, respiratórias, gastrointestinais, dermatológicas, mordidas e picadas venenosas, feridas/mordidas e picadas não venenosas, ginecológicas-obstétricas e outros trans-tornos, associadas a um nome particular que identifica cada uma. Todo "*jebu*" é proveniente de um feitiço.

4 (Wilbert, 1996, p.19).

A partir de minha escrevivência, os Warao[5] atribuem, no contexto de seu enquadramento em um abrigo, a noção de "*jebu*" também às organizações humanitárias de forma dupla, primeiro como causadoras de "*jebu*", e neste sentido são as que lançam o feitiço, atiram os dardos invisíveis, ou seja, os "bruxos", os "*bajanarotu*", intermediários do "sobrenatural" e dos humanos, e ao mesmo tempo elas próprias como "jebu", feitiças de sociedades capitalistas (e europeias) - o sobrenatural - e de ideologias humanitárias. Trago, pois, a noção de três "bruxos": o exército, através do efeito da militarização da atenção humanitária, as organizações humanitárias religiosas, através da gestão do sofrimento como pedagogia e as organizações internacionais de urgência através de seu espírito colonial.

Wisiratu, por sua vez, tem o poder dos deuses do Norte, do Sul e do Leste, dos quais traz em seu corpo seis dos filhos destes deuses que também lhe servem como auxiliares. Em troca de seu "ebó" constituído de tabaco, *wisiratu* recebe dos deuses o poder de curar as doenças, além de também oferecer "orientação psicológica"[6].

Embora o termo "wisiratu", na qualidade de "bruxo" também esteja associado ao médico, pois, é quem "retira" a "doença", e também, ao psicólogo, quem "retira" o sofrimento e realiza o "aconselhamento psicológico", a condição de "jebu", na perspectiva deste texto, está associada também, às organizações médico-humanitárias de emergência e não à condição de médico ou psicólogo, propriamente dita. Neste sentido, me refiro aos três bruxos como *bajanarotu*, que como digo, estão relacionados às grandes "dores" sendo causadores de "*jebu*",

5 Entendo que esta perspectiva não reproduz a percepção do povo Warao em geral, porém, baixo aqui essa perspectiva a partir de minha escrevivência.

6 (Wilbert, 1996, p.21).

num contexto-abrigo inventado como "casa", como *janokoida*, onde a saúde e alimentação constituem os objetivos principais de existência Warao. *Bajanarotu* criou e habita este lugar.

O Jebu Vestido de Religiosidade (Instituições Religiosas)

O que foi chamado inicialmente de "assistência humanitária", no norte do Brasil, teve início a partir de equipe composta por "(...) dez missionários, seis monjas da Ordem Graça Misericórdia, além de catorze colaboradores da Rede-Luz vindos do Nordeste (...) com fins de "confortar as famílias indígenas venezuelanas" (Nogueira, 2019).

O imaginário religioso inscreve o ponto de vista sobre o indígena pelo viés da catequese, apresentando estereótipos e impressões que pouco se transformaram ao longo do tempo. Essa "configuração colonialista" (Barbosa, 2019), traz aí noções como a de que os indígenas (venezuelanos) Warao, na condição de imigrantes, poderiam "(...) contagiar o povo da cidade, e isso virar uma epidemia". O "Abrigo", como um enquadramento, "(...) tornou-se um hospital para curar condições humanas ancestrais degeneradas" (Nogueira, 2019). A ideia de um "índio" genérico é transformada em algo que possa ser controlado, gerido, remontando ao período de Rondon onde a ideia de "pacificação do índio" é apresentada como estratégia de "domesticação" e de resolução de "problemas": "(...) todos foram convidados para uma reunião geral sobre o tema Pacificação e Convivência" (Nogueira, 2019).

Para mim:

> "(...) a tentativa de explicar e dar sentido ao sofrimento humano por um viés religioso, atualizado para o Estado, tendem por justificar o sofrimento social vivido pelos Warao

> na condição de "indígenas-migrantes-refugiados", em nome da manutenção de uma coesão social realizada através de práticas disciplinarias" (Abdala-Costa, 2020).

A perspectiva reproduzida no cotidiano do abrigo através de normas e de uma "(...) lógica teológica de que o sofrimento pode ensinar os Warao a viver melhor e/ou a desenvolver a compaixão, através de uma tentativa de conciliar seu modo de vida ao modo de vida gerido pelas organizações" (Abdala-Costa, 2020), demonstra como as instituições religiosas estão implicadas em modos opostos, ou seja, a de produção de sofrimento e a de criação de uma "comunidade" capaz de lidar com ele. (Das, 1997)[7].

Essa razão humanitária (Fassin, 2017) constitui-se de "(...) sentimentos morais que se tornam um elemento importante das políticas contemporâneas, uma vez que eles alimentam os discursos políticos e legitimam as práticas coletivas de vitimização e compaixão" (Weintraub & Vasconcellos, 2013, p.1051)[8]. Ou seja, a legitimação do sofrimento determina a impossibilidade de aceder a melhores condições de vida sem sofrer, já que o sofrimento dos "outros" é infinitamente menor do que a representação vivida pelo cristo europeu. O sofrimento, portanto, é utilizado como base para uma pedagogia em relação á pessoas vitimadas por uma violência epistêmica (Spivak, 2010), reproduzida cotidianamente no enquadramento do que foi convenientemente chamado de "abrigo indígena".

---

7 "una orientación disciplinaria que privilegia lo cotidiano demuestra cómo las instituciones sociales están profundamente implicadas en dos modos opuestos: por un lado, el de la producción de sufrimiento y, por otro, el de la creación de una comunidad moral capaz de lidiar con él" (Das, 1997).

8 "Por sentimentos morais entendemos as emoções que nos conectam ao mal-estar dos outros e que nos fazem querer corrigi-lo".

Neste contexto, entre instituições religiosas e organizações governamentais, soma-se o exército na "proteção" da vida indígena. Marco outras organizações onde o "exército" constitui a própria salvação[9]. Firma-se uma parceria para a gestão de abrigos. Este processo contribuiu para a constituição do que veio a ser chamado de "Operação Acolhida", ou seja, uma operação criada pelas Forças Armadas Brasileiras, braço do Estado, com fins de dar "apoio emergencial", traduzido por "atenção básica de saúde, (...) alimentação, segurança, reforma e melhoria de infraestruturas" (Nogueira, 2019, p. 241). Até novembro de 2018, foram criados no Estado de Roraima doze (12) abrigos, dois deles para indígenas[10]. Em 2020 uma ocupação tornou-se um lugar para indígenas expulsos dos abrigos e para os sem-abrigo: o *kaubanoko*, extinto posteriormente pelo exército. Em 2021, três abrigos para venezuelanos, foram atualizados para indígenas, o Jardim Floresta, o Tancredo Neves e o Nova Canaã, totalizando cinco (5) abrigos para indígenas no estado. Atualmente, 2022, pretende-se transferir os indígenas dos abrigos Tancredo Neves, Pintolândia e Nova Canaã para o abrigo Rondon 3, configurando um campo de 'refugiados indígenas' com possibilidade de ocupação de até 1500 indígenas[11].

O Jebu Vestido de Estado: A Militarização da Atenção Humanitária

A ordem como consenso e o Estado, sob o princípio do bem-estar social, estruturam a "tutela da vida cotidiana" (Pitch, 1996), a partir da

9 Menção a instituição evangélica Exército de Salvação.

10 O Pintolândia em Boa Vista e o *Janokoida* em Pacaraima.

11 https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/11/13/indigenas-venezuelanos-protestam-contra-plano-de-superabrigo-em-boa-vista.ghtml

utilização de normas e práticas disciplinares específicas. Neste lugar-abrigo, nas palavras de Bulter, este quadro de guerra, este enquadramento onde certas vidas são preteridas a outras, o exército administra a "segurança" e faz com que os Warao internalizem certos controles, fazendo-os se comportarem de uma determinada forma, de modo a modificar e integrar as situações de conflito, levando-os a se adaptarem às normas instituídas pelas organizações.

A militarização do abrigo (CIMI, 2018), exercida pelo exército brasileiro, em nome do controle e da vigilância social, produzem sistematicamente intimidação e violência. Segundo o CIMI (2018), a reação dos militares numa "intervenção" com indígenas que haviam feito uso de álcool foi:

> "(...) enérgica e desproporcional (...). Os soldados chamaram a Polícia Militar que chegou a utilizar gás de pimenta contra os indígenas. Na noite seguinte (...) [três pessoas], todos do povo Warao, foram expulsos do abrigo. Há mais de um mês eles estão vivendo na Praça Germano Augusto Sampaio, separados de suas esposas e filhos" (CIMI, 2018).

A polícia não estaria protegendo a ordem pública, mas mantendo a ordem de dominação (Diniz, 2016). A militarização da resposta humanitária, portanto, sobretudo na atenção à população indígena 'acolhida', caminha, assim, na direção oposta à nova lei migratória (BRASIL, 2017), que, por sua vez, preconiza a substituição do paradigma da segurança pela lógica dos direitos humanos (CIMI, 2018).

Essa forma de gerir a vida, de governabilidade, gera, como penso, um sofrimento social contínuo, visto que os indígenas Warao estiveram

> "(...) submetidos a uma vigilância extrema e intimidados pela ação de alguns funcionários (...) [de organizações religiosas e de Estado] que, sem preparo adequado para

> tratar com indígenas, especialmente estrangeiros, acabam interferindo de forma negativa nos processos próprios dos Warao, como a escolha de suas lideranças – chamados por eles de 'aidamos'" (CIMI, 2018).

Segundo Izaguirre (1998), a naturalização da desigualdade, feito vínculo social, constitui o que conceitua como violência, uma espécie de violência produzida em novas relações para novos laços de heteronomia e obediência, "(...) consentida por el temor del sometido que la padece y negada por la complicidad domesticada de la mayoría, que lo victimiza nuevamente cada vez que se atreve a pedir amparo" (Izaguirre, 1998).

O canto da vergonha: "(...) nombre que se viene dando a un espacio de confinamiento involuntario donde son detenidos, sin orden judicial, indígenas venezolanos en condición de alcoholismo en los cuatro albergues temporales para indígenas (...)" refere-se a esta domesticação do "selvagem", esse testemunho violento e contemporâneo do "primitivo" visto pelo europeu, pelo religioso e pela razão humanitária que põe a vista o "índio" alcoolizado em um espaço circunscrito aos olhos de todos como exemplo e demonstração da moral. É esta "(...) facilidade em enquadrá-lo, em aprisioná-lo, em primitivizá-lo, que é humilhante" (Fanon, Pele negra, máscaras brancas, 2008).

O Jebu Vestido de Organizações de Urgência Pintadas de Vermelho

A noção de Governo descreve um conjunto de dispositivos e estratégias construídas para administrar a existência dos seres humanos (Fassin, Introducción. El gobierno humanitario, 2016). E a noção de humanitário, por sua vez, faz referência a uma condição

que é compartilhada pela humanidade. Essa articulação entre razão e emoção imbricada na definição de "humanitário" define o que foi chamado de sentimentos morais. De certa maneira, o "humanitário" advém de uma linguagem que relaciona valores (e princípios) e afetos servindo para justificar práticas de governo de homens e de mulheres. A retirada de um espaço de vida no abrigo, de partilha política de situações de vida em busca de uma emancipação se traduzem pela incapacidade da organização (europeia) de compreender o sentido relacional de convivência latino-americana. O poder tira o direito do humano e tira o humano dos direitos. Assédio, abusos de poder, formas de hierarquização, vitimização, europeização da atenção, isolamento, culpabilização se traduzem como forma naturalizada e aceita pelo jebu tingido de vermelho. Princípios de independência circunscrevem a sua pressuposta imparcialidade e transparência onde neutralidade é vestida sob determinados interesses, já que o Brasil, não de agora, torna-se um lugar de investimento e de busca por recursos.

As diferentes apropriações do sofrimento, no âmbito da sociedade capitalista contemporânea traz para o cenário atual, a importância do testemunho "(...) mediado pela experiência do cotidiano, [que] permite novas formas de expressar a dor do outro, gerando interpretações com perspectivas radicalmente diferentes" (Coelho, 2017). Essa afirmação se expressa no texto e nos espaços (retirados) de fala que buscavam a construção de um sentido genuinamente humano e emancipatório. A cruz, a arma e a roupa branca tingida de falso urucum se complementam sob a veste "humanitária" que no processo colonial se estende aos dias de hoje.

Caminho

Tomando como método a noção de "escrevivência", trazida por Conceição Evaristo, volto, pois, ao passado a fim de dar o testemunho e sentido a experiência vivida, afetada pelo feitiço das organizações, a partir de minha vivência com os Warao. Para Evaristo, "escrevivência" corresponde a escrita que se desperta a partir das lembranças do cotidiano vivido, da memória, da vivência. Neste sentido parto desta experiência, pois, "escreviver", como método, me auxilia a encontrar a memória de um contexto vivido. Se para os Warao, algumas organizações humanitárias são postas como doença-espírito, tomo como metáfora e, ao mesmo tempo, como algo concreto essa premissa. A partir desta oferenda, deste "ebó epistêmico", na forma de texto e ao mesmo tempo na forma de feitiço de quebra, transformo o presente, depois da "fumaçada" que limpa o mal da doença, traduzia pelo "jebu-organização". Com o compromisso da ética, marco no ponto da existência a importância do testemunho, tornando visível uma leitura sobre a condição sofrida pelos Warao e o meu próprio testemunho que me faço sujeito de minha própria história, fechando com a fumaça o mal aberto pelo abuso das relações de poder.

O tempo da escrita é o tempo da vivência, vai para trás e para frente, como o pássaro Sankofa. É herança originária do pensamento ameríngena e afrolatinoamericano. Améfrica Ladina. A forma de escrita, não recua à ancestralidade, inclusive, constitui desafio político de "(...) rejeitar quaisquer expectativas literárias elitistas, jargões acadêmicos, escrita complexa na terceira pessoa e abstrações científicas paradoxais sob a sombra iluminista eurocêntrica, míope à gramática ancestral de África e diáspora" (Akotirene, 2019, p. 19). Ponho o ebó na encruzilhada das teorias.

O resultado, aqui, é a própria construção teórica do texto: um "ebó epistemológico". Está posto para "(...) prepararmos ebós políticos, epistemológicos e éticos contra o desencantamento do mundo, essa faceta da experiência colonial que nos cristaliza, enfraquece, mortifica. (...) [para] usar a esperteza da ancestralidade contra as sombras nefastas do racismo e de toda forma de hierarquia violenta" (Rufino, 2019), como nos diz Wanderson Flor do Nascimento na orelha da *Pedagogia da Encruzilhada*.

Ao mesmo tempo, na condição própria daquele que cuida do sofrimento e daquele que "aconselha", esta gira literária serve também para cuidar do sofrimento causado pelos "jebus", que não nos mataram e por isso, "damos" o "nosso" testemunho, já que este, "(...) mediado pela experiência do cotidiano, permite novas formas de expressar a dor do outro, gerando interpretações com perspectivas radicalmente diferentes" (Coelho, 2017).

A noção de Sankofa nos diz, ancestralmente, de forma afrocentrada, que é possível voltar para trás e atualizar o presente. Este foi o caminho do texto, feito para trás. Sendo possível isso, também foi possível "fumará-lo", ou seja, limpá-lo, cuida-lo, transformá-lo no presente. O texto também foi para frente, para testemunhar as violências, para entregar na qualidade de texto este "ebó epistemológico". O texto se fez mais do que um meio para dizer algo. O texto se fez político em diversos sentidos, político no fazer profissional do "*wisiratu-psi*", político no sentido da escrita própria, enraizada nas culturas, na escrita que não recua de seu contexto sócio histórico, desde dentro, fronteiriço... ético, sobretudo.

Considerações Finais

O texto na qualidade viva, apresenta, primeiramente, a possibilidade literal de poder me incluir na narrativa, no testemunho, pelo compromisso ético-político, transgressor, de existir sempre a favor das minorias, dos condenados da terra, sem tirar o pé da terra, sem diminuir o afeto na letra que rabisca o desenho no texto. O (des)compromisso com a regra instituída, é um convite a uma outra possibilidade de dizer, de dizer-me, de nos dizer. O texto ainda acrescenta, como caminho e sentido, as marcas da cultura indígena e afrodescendente, utilizando outra cosmologia não euroreferenciada e, como método, a própria vivência. A possibilidade de firmar o ponto poiético, de fazer um feitiço literário e, sobretudo a de oferecer um "ebó epistemológico" atira a flecha ao desumano do humanitário, à violência da "segurança" e ao sofrimento como pedagogia. Vermelho não é a cor de letras apropriadas e naturalizadas pelas violências. É sangue. Pintura de proteção e de guerra.

Referências

Abdala-Costa, M. P. (2020). Os (indígenas) Warao no Brasil: reflexões teóricas sobres as teodiceias e a legitimação do Sofrimento Social como pedagogia a partir das considerações de Veena Das. *Anais do 7º Congresso da Associação Brasileira de Saúde Mental*. Brasil: ABRASME.

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Pólen.

Barbosa, M. S. (2019). A atualidade de Frantz Fanon: acerca da configuração colonialista. In Carvalho Filho, S. A. & Nascimento, W. S. (Orgs.), *Intelectuais das Áfricas* (pp. 437-461). Pontes.

BRASIL. Lei Nº. 13.445 (2017). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm

CIMI. (21 de Maio de 2018). *Militarização dos abrigos para imigrantes indígenas em Roraima preocupa entidades e organizações da sociedade civil*. Conselho Indigenista Missionário. https://cimi.org.br/2018/05/militarizacao-dos-abrigos-para-imigrantes-indigenas-em-roraima-preocupa-entidades-e-organizacoes-da-sociedade-civil/

Coelho, A. S. (2017). Legitimação teológica do sofrimento como pedagogia: crítica em Veena Das. Educação, 40(1), 41-52. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.22628

Das, V. (1997). Sufrimientos, teodiceas, práticas disciplinarias y apropriaciones. *Revista Internacional de Ciências Sociales*, Unesco, v. XLIX, n. 154.

Diniz, D. (2016). Etnografia e políticas da vida - introdução. In Fassin, D. *Didier Fassin: entrevistado por Debora Diniz* (pp. 7-30). EdUERJ.

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Edufba.

Fassin, D. (2016). Introducción. El gobierno humanitario. In Fassin, D. *La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente* (pp. 9-32). Prometeo Libros.

Fassin, D. (2017). *La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente*. Prometeo Libros.

Izaguirre, I. (1998). El poder en proceso: la violencia que no se ve. In Sader E. (Org.). *Democracia sin exclusiones ni excluidos*. Nueva Sociedad.

Nogueira, A. R. (2019). *Fraternidade - missões humanitárias internacionais*. Irdin.

Pitch, T. (1996). Qué es el control social? *Delito y Sociedad*, Núm. 8. CBC, UBA.

Rufino, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhadas*. Mórula Editorial.

Sankofa. (2013). Sobre a Sankofa. Sankofa. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana* Ano VI, N°XII, 4.

Sodré, M. (2016). *A lei do santo: contos*. Malê.

Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* UFMG.

Weintraub, A. C., & Vasconcellos, M. (2013). Contribuições do pensamento de Didier Fassin para uma análise crítica das políticas de saúde dirigidas a populações vulneráveis. *História, Ciências, Saúde* - Manguinhos, 1041-1055.

Wilbert, W. (1996). Etnoepidemiologia. In Wilbert, W. *Fitoterapia Warao: Una teoria pneumica de la salud, la enfermedad y la terapia* (pp. 17-74). Fundación La Salle de Ciencias Naturales.

Movimentos Sociais e Direitos Humanos no Contexto de Ofensivas Antidemocráticas no Brasil

Frederico Alves Costa[i]
Candida Maria Bezerra Dantas[ii]

O cenário político dos países latino-americanos nas duas primeiras décadas do século XXI pode ser compreendido como marcado por disputas entre projetos políticos progressistas e projetos políticos reacionários. Os projetos progressistas, apesar da pluralidade interna a eles (Governo Lula, Governos Kirchner, Governo Chávez, Governo Morales, Governo Mujica, Governo Lugo, Governo Zelaya, Governo Obrador, etc.), reconheceram a legitimidade de diferentes demandas de movimentos sociais que historicamente lutam pela expansão de direitos democráticos, construíram discursos alternativos ao discurso neoliberal e possibilitaram avanços importantes no campo

[i] Frederico Alves Costa (frederico.costa@ip.ufal.br). Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Política. Professor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia da UFAL e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. Tem em Psicologia Política, Psicologia Social e História Social da Psicologia.

[ii] Candida Maria Bezerra Dantas (candida.dantas@gmail.com). Vice-presidenta Nordeste da Associação Brasileira de Psicologia Política (ABPP). Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN. Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase nos seguintes temas: feminismos, política, gênero e diversidade sexual.

dos direitos sociais (Costa & Prado, 2017; Quiroga & Castilho, 2020). Em contrapartida, os projetos reacionários, mobilizados através da crítica à esquerda e vitoriosos a partir de processos eleitorais (Governo Macri, Governo Piñera, Governo Bolsonaro, por exemplo) ou de golpes de estado (Governo Temer, Governo Añez, por exemplo), apesar de também diversos entre eles, são caracterizados pela promoção de ofensivas antidemocráticas, cabendo-nos destacar, sobretudo, aqueles construídos por representantes políticos de extrema direita. Estas ofensivas são construídas a partir da defesa de valores conservadores como racismo, machismo, classismo, autoritarismo, homofobia (Salazar, 2020) e neoliberais, caracterizando-se pelo desmonte das políticas públicas e por outras intervenções que colocam populações minoritárias - pobres, negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+ - ainda mais expostas à violência e a morte, jogando-as em zonas de menor visibilidade e de desproteção social (Butler, 2018).

Diante disso, o objetivo do presente texto é esboçar algumas considerações sobre estas ofensivas antidemocráticas, problematizando repercussões delas para a atuação dos movimentos sociais e para a luta por direitos humanos a partir do campo interdisciplinar da Psicologia Política.

Para tanto, dividimos o texto em três partes. Na primeira retomamos o debate sobre a conjuntura política latino-americana, delimitando brevemente a discussão sobre as ofensivas antidemocráticas em torno dos princípios fundamentais da democracia moderna e apontando para as situações que exploraremos no texto. Em seguida, destacamos a importância da Psicologia Política para a compreensão dos movimentos sociais e dos direitos humanos. Por fim, explorando as situações apontadas na primeira parte, problematizamos repercussões das ofensivas antidemocráticas para a atuação dos movimentos sociais e para a luta por direitos humanos.

Ofensivas Antidemocráticas e Avanço do Conservadorismo na América Latina

A chegada à presidência da República de governos promotores de ofensivas antidemocráticas na América Latina nos últimos anos está articulada a processos globais, que desrespeitam as fronteiras nacionais, como, por exemplo, a crise econômica mundial de 2008, iniciada nos Estados Unidos com o colapso do mercado hipotecário e com a quebra do banco de investimento Lehman Brothers. Esta crise contribuiu para o fortalecimento de políticas neoliberais de austeridade, e, assim, para a defesa de cortes de gastos sociais pelo Estado e para o ataque direto a direitos democráticos duramente conquistados ao longo da história. O golpe parlamentar construído no Brasil, em 2016, é um exemplo de ofensiva antidemocrática contrárias as políticas públicas universais (como de saúde e de educação) e a políticas em benefício de minorias sociais fomentadas pelo Partido dos Trabalhadores (que ocupava a presidência da República desde 2003). Essa ofensiva visava a defesa de políticas de austeridade, entre elas, a construção e aprovação da Emenda Constitucional do "Teto de Gastos" pelos poderes executivo e legislativo.

Além da consideração da crise econômica na promoção do aumento da pauperização e precarização da vida, é importante ressaltar que as ofensivas antidemocráticas também significaram o avanço de discursos e práticas conservadoras revestidas de um "moral igrejista, familista e identitária" (Rolnik, 2018, p. 166) que apoia e produz ataques violentos contra as minorias e os movimentos sociais com pautas feministas, raciais, de gênero e sexualidade, de defesa dos territórios, dos povos tradicionais, entre outras.

Desta maneira, compreendemos que debater as ofensivas antidemocráticas na conjuntura política latinoamericana atual requer refletirmos sobre dois princípios centrais à democracia moderna, vinculados a duas tradições políticas incompatíveis em última instância (tradição liberal e a tradição democrática) e que foram articulados de maneira contingente na luta contra os regimes absolutistas, no século XVIII: os princípios da liberdade e da igualdade (Laclau & Mouffe, 2015; Mouffe, 2009). Como não há nenhuma relação necessária entre estes princípios, eles podem ser articulados de maneira diversas e é a tensão entre eles que permite a originalidade da democracia moderna como uma "forma de comunidade política que garante o seu caráter plural" (Mouffe, 2019, p.36). Deste modo, a construção da democracia moderna implicou a liberalização da democracia e a democratização do liberalismo, tendo determinadas configurações sociais privilegiado mais a tradição liberal e outras a tradição democrática (Mouffe, 2009).

Neste texto, o princípio da liberdade é entendido na sua faceta da liberdade política, e, assim, no reconhecimento na esfera pública de uma pluralidade de modos de vida frente a ausência de um fundamento último que determina os modos de ser e de viver. Assim, como Laclau e Mouffe (2015), concebemos o princípio da liberdade na crítica ao individualismo possessivo liberal, entendendo que os direitos individuais não devem ser concebidos de maneira isolada (sob a ideia de "direitos naturais" anteriores à sociedade, fundada na dicotomia entre indivíduo-sociedade), mas como direitos que envolvem outros sujeitos que participam da mesma relação social, podendo ser exercidos apenas coletivamente e supondo a existência de direitos iguais para os outros.

No que se refere ao princípio da igualdade, compreendido a partir da tradição democrática sob a ideia da soberania popular, compreendemos que esta necessita ser construída na articulação com o princípio da liberdade, de modo que, diante da inexistência de um fundamento último da sociedade, a estruturação da ordem social é um processo constituído na disputa entre diferentes alternativas possíveis de configuração social, sendo toda ordem social parcial e precária.

Como ressalta Mouffe (2019), "A lógica democrática da construção de um povo e da defesa de práticas igualitárias é necessária para definir um demos e para subverter a tendência do discurso liberal de um universalismo abstrato. Contudo, sua articulação com a lógica liberal nos permite desafiar as formas de exclusão que são inerentes às práticas políticas de determinação das pessoas que governarão" (p. 36).

A tensão entre os dois princípios como característica da ordem democrática explicita que qualquer ordem social sempre será uma ordem hegemônica, ou seja, constituída a partir da encarnação do universal da comunidade política por uma configuração social particular, sendo passível de ser desafiada e desconstruída através da luta política. Assim, na democracia, poder e legitimidade, diferente de serem elementos antagônicos, são aspectos constitutivos da ordem social,

> A democracia requer, portanto, que a natureza puramente construída das relações sociais encontre seu complemento nos fundamentos puramente pragmáticos das pretensões de legitimidade do poder. Isso implica que não haja nenhuma lacuna insuperável entre poder e legitimidade – obviamente não no sentido de que todo poder seja automaticamente legítimo, mas no sentido de que a) se qualquer poder é capaz de se impor, é porque foi reconhecido como legítimo em algumas partes e b) se a legitimidade não se baseia em um fundamento apriorístico, é porque se baseia em alguma forma de poder bem-sucedido (Mouffe, 2005, p. 173).

A reflexão sobre a tensão entre aqueles dois princípios democráticos e a compreensão desta relação entre legitimidade e poder trazem à tona a pergunta sobre os modos que os países latino-americanos têm configurado a comunidade política. Entendemos que as ofensivas antidemocráticas nesta região têm se legitimado a partir da hegemonização de discursos antagônicos a governos que propunham um discurso alternativo ao neoliberalismo e reconheciam a legitimidade de demandas construídas por movimentos sociais que representam formas de vida historicamente subalternizadas. Este antagonismo foi exacerbado, sobretudo, na construção de golpes de Estado em alguns países latino-americanos - Honduras (2009), Paraguai (2012), Brasil (2016), Bolívia (2019) -, os quais beneficiaram a chegada à presidência da República de políticos defensores do neoliberalismo e da construção da comunidade política em torno de uma divisão que estabelece um "nós" a partir da compreensão do "eles" (partidos e políticos nomeados como de esquerda, minorias sociais, movimentos sociais progressistas) como um inimigo a ser exterminado.

A negação do princípio da igualdade e a redução do princípio da liberdade à liberdade individual daqueles reconhecidos como "nós" e à liberdade de mercado impedem exatamente o que apontamos como originalidade da democracia moderna: a construção de uma comunidade política que, ao mesmo tempo que marcada pela parcialidade, garante a possibilidade da pluralidade. Ou seja, cabe ressaltarmos que, a despeito de compreendermos, como apontado anteriormente, que a democracia moderna estabelece a disputa entre projetos políticos como constitutiva da ordem social, o estabelecimento do outro como "inimigo" configura a soberania popular como o estabelecimento de um "povo um", de tal modo que a comunidade política defendida requer uma homogeneidade, resultando na morte literal ou simbólica do "eles".

Consideramos que há particularidades em relação à maneira como as ofensivas antidemocráticas se organizam e atuam nos diferentes países nos quais elas se encontram presentes. Desse modo, neste texto, remeteremos ao debate sobre suas repercussões para os movimentos sociais e para os direitos humanos considerando apenas o contexto brasileiro. Destacamos, sobretudo, dois cenários recentes: a) o Golpe de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2010 e reeleita em 2014, mantendo uma trajetória de vitórias do Partido dos Trabalhadores (PT) desde 2003; b) a eleição do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, um dos representantes da extrema-direita na atualidade.

Antes de desenvolvermos as implicações destes cenários para os movimentos sociais e para a defesa dos direitos humanos, localizaremos brevemente o debate sobre estas temáticas no campo de conhecimento no qual este texto se localiza: a psicologia política.

Psicologia Política, Movimentos Sociais e Direitos Humanos

A psicologia política é entendida neste texto como um campo interdisciplinar das ciências humanas e sociais, definindo-se como tal não em torno de uma teoria, de um método ou de uma área, mas a partir do estudo de um objeto: o fenômeno político. Desta maneira, concebe-se que se faz possível compreensões diversas deste objeto de estudo no campo heterogêneo da psicologia política, pois entender o campo a partir do objeto de estudo não implica cairmos numa armadilha empirista que toma o fenômeno como um dado da realidade, ou seja, apesar de uma leitura da psicologia política a partir do objeto, a construção e problematização deste objeto é sempre mediada simbolicamente por uma teoria.

Nesta medida, os movimentos sociais foram compreendidos historicamente no campo da psicologia política como um fenômeno político de diversas maneiras: como movimentos de massa que acarretam num perigo para o desenvolvimento da civilização; como ações coletivas que expressam valores e crenças coletivas e que são úteis para reordenar o social a fim de se reestabelecer um equilíbrio social; como comportamentos coletivos construídos sob uma base racionalista, seja em termos de uma racionalidade instrumental ou da construção de uma consciência crítica desalienadora; como identidades políticas que disputam a construção da ordem social e que se constituem através de processos de identificação contingentes e estabelecidos negativamente (Prado, 2001).

Neste último caso, a disputa política não ocorre entre identidades pré-definidas ao conflito, a partir de atributos que configuram uma natureza do que seja o ator coletivo (seja pela posição na estrutura social, seja por algum caráter psicológico). Diferentemente, concebe-se que as identidades são construídas no momento do conflito, através da identificação de um "eles" que impede a existência do "nós", daqueles que não têm suas demandas satisfeitas em um determinado contexto histórico.

Estas diferentes perspectivas de análise dos movimentos sociais produziram conclusões diversas sobre este fenômeno. Não debateremos estas diferentes conclusões neste momento (sugerimos a leitura de Costa, 2014; Laclau, 2013; Prado, 2001; Sandoval, 1989). Nossa leitura estará mais voltada para aquela última perspectiva teórica sobre as disputas políticas, sendo os movimentos sociais construídos a partir da disputa pelo modo de configuração da ordem social, politizando relações sociais sedimentadas em um contexto histórico específico. Ou seja, a emergência dos movimentos sociais é produzida a partir da

explicitação do caráter histórico e contingente de determinadas relações sociais, articulando o modo que estas relações estão estabelecidas na ordem social dominante com discursos que possibilitam construí-las de outra maneira, deixando de vê-las como naturais e passando a vê-las como passíveis de serem reconfiguradas.

Neste sentido, é interessante compreender que apesar de uma relação comum entre movimentos sociais e esquerda, sob aquela perspectiva teórica, o horizonte político construído pelos movimentos sociais pode ser diverso. Não há uma relação necessária entre movimentos sociais e projetos políticos progressistas, sendo a construção do movimento social dependente do modo como se estabelece a fronteira política entre o "nós" (movimento social) e o "eles" (a quem se atribui a responsabilidade pela insatisfação das demandas do "nós").

Deste modo, é possível a emergência de movimentos sociais progressistas, que politizam relações de dominação, buscando ampliar a pluralidade de modos de vida na esfera pública, defendendo a construção de um povo (soberania popular) que é atravessado pelo princípio da liberdade (pluralismo); quanto de movimentos sociais reacionários que alegam restaurar a democracia, mas constroem um povo a partir da defesa da redução da pluralidade de modos de vida. Neste caso, a soberania popular é construída a partir da homogeneidade, só sendo possível existir na comunidade política aqueles considerados os verdadeiros cidadãos, sendo as relações de dominação concebidas como relações justas (por exemplo, em razão da meritocracia, da hierarquia racial, do binarismo de gênero).

Desta maneira, os movimentos sociais reacionários são construídos politicamente na defesa de projetos políticos antidemocráticos.

Não se tratam, assim, de "desvios" a uma determinada lógica teleológica da história ou de ações movidas por indivíduos "anormais", e sim de uma construção política: articulação entre demandas sociais insatisfeitas, estabelecimento de uma fronteira política que delimita um "eles" responsável por estas insatisfações (relação "nós" x "eles"), produção de um horizonte político de sociedade alternativo ao estabelecido pela ordem social hegemônica.

No que diz respeito aos direitos humanos, eles também são entendidos neste texto como um fenômeno político. Neste caso, apesar da defesa dos direitos humanos encontrar-se articulada à tradição liberal, trata-se de um significante que pode ser construído democraticamente (a partir da noção de democracia apresentada no início do texto) de maneiras diversas na articulação entre essa tradição e a tradição democrática na disputa pela configuração da ordem social. De tal maneira, neste texto frisamos que a humanidade ao qual o direito humano é conferido, ao invés de ser entendida como um universal abstrato, é concebida como uma construção discursiva sempre parcial e precária, cabendo-nos problematizar o quanto o modo que ela é concebida possibilita radicalizar o princípio da igualdade.

Ofensivas Antidemocráticas no Brasil: Repercussões para os Movimentos Sociais e para a Construção dos Direitos Humanos

Retomando os cenários políticos apresentados anteriormente, entendemos que o Golpe de 2016 demarcou a construção de um projeto político hegemônico antagônico à expansão da democracia possibilitada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) desde 2003. Partido fundado em 1980, na luta contra a ditadura civil-militar brasileira (1964 - 1985/1989), que

articulou, através do estabelecimento de uma fronteira antagônica a este regime político e sob a construção da democracia como um significante vazio, demandas sociais diversas relativas à expansão e à conquista de direitos para trabalhadoras/es e para diferentes minorias sociais. O PT venceu a eleição para a presidência da República em 2002, com a candidatura de um dos seus principais fundadores, Luiz Inácio Lula da Silva, o qual concorria a este cargo desde 1989. Essa vitória foi possível a partir da construção de um projeto político alternativo àquele construído pelo PT nos anos 1980 e 1990 e à hegemonia neoliberal representada no Brasil pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (Costa & Prado, 2017).

Lula foi reeleito em 2006 e sua sucessora, Dilma Rousseff, militante política no contexto da ditadura civil-militar brasileira e ministra no Governo Lula, foi eleita em 2010 e reeleita em 2014. A construção do Golpe de 2016 foi orquestrada a partir da admissão de um dos pedidos de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha. Político que, apesar de integrar um importante partido da base do governo no Congresso e ao qual estava vinculado o ex-presidente da República - o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB - posteriormente nomeado como MDB[1]) - havia vencido a eleição para a presidência da Câmara contra o candidato governista, Arlindo Chinaglia (PT).

1 A nomeação como Movimento Democrático Brasileiro (MDB) tratou-se de uma estratégia discursiva de recuperar o nome do partido no contexto da ditadura civil-militar brasileira. Neste contexto, o governo ditatorial dissolveu o pluripartidarismo, permitindo apenas o bipartidarismo no Brasil: representando a ditadura, tínhamos a ARENA (Aliança Renovadora Nacional); representando a oposição, tínhamos o MDB. Assim, a retomada do nome MDB no contexto do Golpe de 2016 buscava reconstruir a imagem que o partido representava a luta democrática, quando, contudo, orquestrava um golpe de estado.

Ao mesmo tempo em que o governo Dilma havia sofrido estas duas derrotas no Legislativo (a derrota de Chinaglia e a abertura do processo de Impeachment), outros três elementos, que demarcam a conflito político no Brasil nos anos 2015 e 2016, são importantes de serem evidenciados em razão da sua relação direta com o objetivo deste texto: a) a atuação da "Operação Lava-Jato", que emergiu em 2014 como uma operação de combate à corrupção em empresas estatais, colocando em risco políticos da base aliada do governo (incluindo, Eduardo Cunha) e fortalecendo, com o auxílio da grande mídia, o discurso do PT como um partido corrupto; b) a mobilização contrária ao PT e ao governo Dilma, produzida desde 2013 e retomada em 2015, fomentada por movimentos como o "Vem pra Rua" e o Movimento Brasil Livre (MBL), que se colocavam como defensores da Lava Jato e de demandas neoliberais e conservadoras que contrariavam a política de expansão de direitos a minorias sociais construídas pelos governos petistas; c) a pluralidade de insatisfações de movimentos sociais que historicamente estiveram articulados ao PT e da própria base do PT e de outros partidos de esquerda com o governo Dilma em razão, por exemplo, da indicação pela presidenta de Joaquim Levy, um representante da demanda neoliberal, para o Ministério da Fazenda como parte da solução para a crise econômica vivida no país.

A construção do PT como um partido corrupto foi fortalecida pela Lava Jato, reacendendo na memória da população brasileira o "escândalo do mensalão", vivido anos atrás no primeiro governo Lula (2005). Esta construção foi articulada à demanda neoliberal de promoção de um Estado Mínimo. A defesa histórica do PT de fortalecimento do Estado para o fomento de políticas públicas, construindo um Estado interventor no combate a diferentes formas de desigualdade social e,

assim, na defesa dos direitos humanos (reconhecendo a legitimidade de uma pluralidade de formas de vida) foi construída como promotora de um Estado corrupto. Além disso, programas de assistência social reconhecidos internacionalmente, como estratégias importantes para o combate à pobreza, como o Programa Bolsa Família, eram construídos por movimentos sociais lavajatistas, conservadores e neoliberais como programas assistencialistas (que contrariavam demandas neoliberais como a defesa da meritocracia, por exemplo) que serviam para a garantia "ilegítima" de votos para o PT (mais uma aproximação do partido com processos de "corrupção").

As mobilizações de 2015, que articulavam as demandas lavajatistas, conservadoras e neoliberais em torno do discurso antipetista é parte de uma construção discursiva que vinha sendo produzida desde 2005 e que foi também evidenciada nas manifestações de rua, no ano de 2013, nas chamadas "Jornadas de Junho". Estas manifestações surgiram, inicialmente, a partir de pequenas mobilizações em torno da demanda por transporte público, mas, passaram a abrigar uma diversidade de demandas. Entre estas demandas, havia aquelas construídas em torno de discursos progressistas que, por exemplo, reivindicavam a promoção e garantia dos direitos de minorias sociais, que historicamente estavam aliadas com o PT; bem como demandas conservadoras, anticorrupção e antipartidária defendidas por grupos reacionários que tomaram as ruas das grandes cidades brasileiras no antagonismo ao PT. Desses últimos, destacam-se o movimento "Vem Pra Rua" e o Movimento Brasil Livre (MBL), que adquiriram enorme visibilidade nos meios de comunicação tradicional e nas redes sociais e que, posteriormente, protagonizaram alianças com partidos de oposição ao PT e assumiram

cargos políticos nas eleições seguintes (Oliveira & Machado, 2019).

Importante salientar que as demandas conservadoras visibilizadas nas mobilizações antipetistas e pró-impeachment contrárias, por exemplo, aos direitos da população LGBT e ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas pressionaram a atuação dos governos petistas ao longo dos anos. Ao mesmo tempo que estes governos pautavam o combate à homofobia, tendo implementando, em 2004, por exemplo, o programa Brasil sem Homofobia[2]; articulavam-se com a base religiosa do congresso nacional e com líderes religiosos defensores daquelas demandas conservadoras. Articulação que acarretou, por exemplo, a suspensão em 2011, por pressão dessas bancadas e líderes, do "Kit anti-homofobia" proposto pelo Ministério da Educação, o qual foi nomeado pelos conservadores e religiosos como "Kit-Gay".

A satisfação de demandas conservadoras e religiosas, que contrariavam a expansão e efetivação dos direitos humanos, limitando a legitimidade de formas de vida, em conjunto com a satisfação de outras demandas que barravam a ampliação do combate à desigualdade no Brasil, como de demandas do agronegócio (contrariando demandas pela Reforma Agrária e em defesa de populações indígenas e ribeirinhas) e neoliberais, visibilizadas na indicação de Joaquim Levy para o Ministério da Fazenda, contribuiu para uma mobilização social em defesa do governo Dilma menor que a esperada pelo PT.

Assim, ainda que tivemos uma polarização política nos anos 2015 e 2016 entre antipetistas e pessoas contrárias ao impeachment,

2 Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual implementado durante o primeiro governo Lula. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

é importante refletirmos sobre as ambiguidades do projeto político petista em termos das demandas dos movimentos sociais progressistas.

Estas ambiguidades proporcionaram uma ampla coalização de partidos políticos junto ao PT no Congresso Nacional e uma dificuldade de ações contrárias ao governo por parte de movimentos sociais progressistas (Costa & Prado, 2017), permitindo a sustentabilidade dos governos petistas ao longo de 13 anos. Entretanto, foram também um elemento de fragilidade para o governo Dilma resistir ao Golpe parlamentar efetivado em 2016. A articulação de atores políticos importantes naquela coalização partidária com atores contrários ao PT (como o PSDB e os movimentos sociais antipetistas que ganharam visibilidade em 2013) fomentou a produção de discursos políticos antagônicos ao discurso petista, fragilizando a heterogênea base legislativa do governo. Uma das propostas construídas no contexto do Golpe que buscaram ocupar este lugar de alternativa ao discurso petista foi a apresentada pelo PMDB, em 2015, no documento intitulado "Uma ponte para o futuro", defendida pelo vice-presidente da república, Michel Temer (Carta Capital, 2016).

A adoção de medidas contrárias a demandas de movimentos sociais progressistas pelos governos petistas a fim de manter ao longo dos anos aquela ampla coalização partidária acarretou em distanciamentos entre o PT e estes movimentos, sendo geradas, inclusive, divisões no interior destes movimentos em torno do apoio ao governo (Costa & Prado, 2017). Como aponta Pinto (2017), além do recrudescimento do discurso oposicionista, é necessário considerar que o discurso petista se fragmentou ao longo dos anos de governo e o PT foi perdendo, assim, o seu papel de liderança nas ruas para atores que mobilizavam discursos alternativos ao discurso petista.

"O governo chegou nas manifestações de março de 2015 com o país totalmente significado pelas oposições. O apoio popular a Dilma estava restrito ao núcleo dos militantes do PT" (Pinto, 2017, p. 147).

Neste cenário de ambiguidades que entendemos o Golpe de 2016, o qual abriu as portas para a satisfação de demandas neoliberais e conservadoras de partidos políticos e movimentos sociais de direita a partir do Governo Temer (MDB): a) a defesa das contrarreformas, a exemplo da reforma trabalhista e da aprovação da Emenda Constitucional do "Teto dos gastos públicos", que representam o desmonte das políticas públicas de saúde e de educação; b) a configuração de um Congresso Nacional mais conservador, com o fortalecimento das bancadas da "Bala, do Boi e da Bíblia" e da direita fisiologista. Em síntese, com o Golpe tivemos a hegemonização de discursos neoliberais e conservadores e, assim, a ampliação de práticas que negam o princípio da igualdade e que limitam o princípio da liberdade a apenas os concebidos como "cidadãos de bem"; retrocessos no campo dos direitos sociais; e o início de um processo veloz de desmonte das políticas públicas (Dantas et al., 2020).

O segundo cenário político a ser evidenciado neste texto é a eleição do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, eleito na esteira do discurso antipetista com um plano de governo que possui como slogan "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos". Jair Bolsonaro foi construído como o representante de um horizonte político de sociedade antagônico ao sistema político, considerado corrupto e alheio as demandas conservadoras da sociedade, o qual era identificado naquele contexto, sobretudo, com o PT: a) defesa da "família tradicional cristã" e do agronegócio, negando direitos a movimentos sociais como movimentos sociais feministas e LGBTQIA+, indígenas, camponeses,

quilombolas, ecológicos; b) compreensão dos partidos políticos e de militantes de esquerda como ameaças aos "cidadãos de bem", retomando, inclusive, o discurso da ameaça comunista dos tempos da Guerra Fria e, assim, do discurso da ditadura civil-militar brasileira como uma "revolução" que buscou manter a democracia no país; c) defesa da ortodoxia neoliberal, apoiando às contrarreformas já iniciadas durante o Governo Temer e ampliando a adesão às demandas neoliberais do Estado Mínimo, da desestruturação dos sindicatos, da meritocracia; d) defesa de uma posição antipartidária e anticorrupção, defendendo um modelo de relação com o Congresso Nacional baseado no diálogo com as bancadas temáticas e na demonstração de apoio das Forças Armadas e não na composição de alianças com diferentes partidos políticos, considerada como promotora de corrupção.

Este horizonte político foi apoiado tanto por uma parcela de políticos de partidos tradicionais no país, que tiveram papel central na política brasileira desde a redemocratização - PSDB e MDB -, quanto por aqueles movimentos sociais reacionários e neoliberais emergentes em 2013 e integrantes da articulação do golpe de 2016. Faz-se necessário ressaltar neste campo político a atuação da Operação Lava Jato, na medida em que ao decretar a prisão do ex-presidente Lula no período da campanha eleitoral, em abril de 2018, buscou impossibilitar a manutenção da sua candidatura à presidência da República. Naquele momento, apesar do Golpe de 2016 e a contínua mobilização antipetista, Lula aparecia nas pesquisas eleitorais como o candidato com maior chance de vitória. Neste aspecto, cabe-nos ressaltar que o ex-juiz Sérgio Moro, que estava à frente da Operação Lava Jato, foi indicado por Jair Bolsonaro como o futuro Ministro da Justiça, promessa efetivada após o início do Governo Bolsonaro.

O PT buscou sustentar a candidatura de Lula até a data limite permitida pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) brasileiro. Estratégia utilizada para ocupar às ruas em nome da defesa da democracia, construindo nacionalmente e internacionalmente o discurso que a prisão de Lula era uma prisão política e mais um episódio do Golpe de 2016, de modo a manter a candidatura do PT no primeiro lugar nas pesquisas eleitorais. Estratégia que foi, parcialmente efetiva, uma vez que mesmo Lula tendo que ser substi-tuído por Fernando Haddad (ex-ministro da Educação nos governos Lula e Dilma), a candidatura petista foi para o segundo turno das eleições. Com 29,28% dos votos válidos, segundo dados do sítio do TSE, Haddad derrotou com grande diferença de votos o candidato Geraldo Alckmin, do PSDB, principal partido nas disputas eleitorais para presidência da República, desde 1994, junto com o PT; e o candidato do PDT, Ciro Gomes, que buscou se colocar como alternativa ao PT e a Jair Bolsonaro.

Além das grandes mobilizações sociais contra a prisão de Lula, organizadas pelo PT e por movimentos sociais historicamente articulados ao partido, devendo-se ressaltar a realizada no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, em São Paulo, no dia em que foi decretada a prisão; outra mobilização social progressista e de grande relevo no contexto eleitoral de 2018 foi o "movimento Ele não". Este movimento foi caracterizado por manifestações sociais em diversas cidades brasileiras que reuniu diferentes movimentos sociais progressistas, partidos políticos e milhares de pessoas não vinculadas a movimentos sociais ou a partidos políticos em torno de demandas heterogêneas, mas que se articulavam no antagonismo ao horizonte político que representava a candidatura de Jair Bolsonaro.

O contexto de 2018, assim como o das manifestações de 2013 e do Golpe de 2016, foi marcado pela polarização política entre mobilizações progressistas e reacionárias. Entretanto, diferente do Golpe de 2016, em 2018 observou-se o fortalecimento da presença de mobilizações progressistas nas ruas. A prisão de Lula, um símbolo da luta por ampliação da igualdade e da liberdade, fortaleceu a retomada do discurso petista do PT como encarnação da democracia na luta contra as elites tradicionais e ao autoritarismo. A legitimidade alcançada pela candidatura de Bolsonaro e, portanto, a ampla identificação na sociedade brasileira com um discurso autoritário e neoliberal construído ao longo dos anos anteriores, evidenciou a necessidade de retomada das ruas por populações historicamente subalternizadas na sociedade brasileira, tendo as mulheres assumido a linha de frente do "movimento Ele não".

Apesar disso, o projeto político com o slogan "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" que prescreve, portanto, a vinculação do Estado aos que têm Deus como soberano, e, assim, reduz a comunidade política a estes devotos, venceu as eleições de 2018 com 55,13% dos votos válidos contra 44,87% dos votos válidos obtidos por Fernando Haddad, segundo dados do sítio do TSE. Os humanos não legitimados como alguém a ser reconhecido na esfera pública como igual, como os "verdadeiros brasileiros", na medida em que inimigos dos "cidadãos de bem", enfrentam cotidianamente perdas de direitos e de reconhecimento público por parte do governo. O que não é incoerente com um projeto político que visa "libertar" o Brasil do "eles", concebidos como ameaças à "nação" e à "família brasileira".

Após quase três anos de governo, Bolsonaro reafirmou no discurso da 76ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU),

em Nova York, várias demandas presentes na campanha eleitoral. Segundo o presidente, o Brasil mudou muito depois do início do seu governo: tem um presidente que acredita em Deus, que tem a família tradicional como fundamento da civilização e que acredita nos militares; que livrou o Brasil do socialismo e das alianças com países comunistas; que defende as práticas neoliberais; que os indígenas querem cada vez mais utilizar suas terras para a agricultura. Também apontou, em resposta a pressões internacionais decorrentes do aumento do desmatamento e do enfraquecimento dos órgãos e políticas de preservação ambiental no Brasil - fundamentadas em denúncias da mídia, de órgãos ambientais do Estado brasileiro, de dados científicos, de movimentos sociais em defesa do meio ambiente - que seu governo é defensor da preservação do meio ambiente e do fortalecimento de órgãos ambientais. Ademais, na tentativa de reproduzir o discurso anticorrupção - mesmo após, por exemplo, o ex-aliado Sergio Moro, concebido por Bolsonaro durante a eleição de 2018 como o símbolo do combate a corrupção, ter se demitido do cargo de Ministro da Justiça em razão de tentativas de interferência do presidente na Polícia Federal – o presidente ressaltou que desde o início do seu governo não há nenhum caso concreto de corrupção. Segundo o presidente, ele também respeita a Constituição. Entretanto, no mesmo discurso faz referência às manifestações ocorridas no Brasil no dia 07 de setembro de 2021, na qual, assim como em muitas outras manifestações construídas desde a campanha eleitoral em apoio a Jair Bolsonaro, houve a defesa de demandas contrárias ao Estado Democrático de Direito e de discursos autoritários e anticonstitucionais.

Apesar da manutenção do discurso eleitoral, o governo Bolsonaro tem sido deslegitimado por atores políticos que estavam articulados na

construção do Golpe de 2016 e que apoiaram a eleição de Bolsonaro: setores da mídia tradicional; políticos de partidos políticos tradicionais como o PSDB e o MDB; movimentos sociais reacionários e neoliberais como o MBL, por exemplo. As pesquisas de popularidade também têm demonstrado queda na popularidade do presidente, sendo a condução do governo na pandemia da covid-19 um elemento importante a ser considerado, na medida em que já acarretou em mais de meio milhão de mortos, no aumento da miséria e da inflação.

Por um lado, a insatisfação desses grupos com o governo Bolsonaro não significa necessariamente o abandono do discurso antipetista que elevou Bolsonaro de um deputado sem relevância à presidência da República. Pelo contrário, aqueles atores políticos buscam a construção de uma candidatura que permita impedir o retorno do PT à presidência da República.

Por outro lado, o quadro de precarização e pauperização da vida abre possibilidades de eleitores que votaram em Bolsonaro na eleição passada, considerando-o uma alternativa para a satisfação de suas demandas por melhores condições de vida, possam se identificar com discursos que respondam a estas insatisfações a partir da radicalização dos princípios democráticos de igualdade e liberdade. Nesse sentido, é fundamental ressaltarmos o papel dos movimentos sociais na construção e disseminação de discursos alternativos ao status quo, tendo os movimentos sociais progressistas uma grande importância neste processo de rearticulação das insatisfações dos sujeitos em torno de um discurso democratizador da sociedade.

É importante considerarmos, como aponta Mouffe (2019), que, ainda que não se possa negar que existem pessoas que defendem

valores reacionários, muitos que se sentem atraídos por discursos de extrema-direita o fazem porque acreditar que os representantes da extrema-direita são os únicos que se preocupam com seus problemas. Em relação a estes eleitores, é possível que se unam à luta progressista caso uma linguagem diferente seja apresentada como resposta para suas demandas, permitindo-os experienciar sua situação sob um outro horizonte de sociedade. Assim, diferentemente de identificarmos os eleitores de Bolsonaro como fascistas, autoritários, irracionais, por exemplo, é necessário reconhecer que a construção da sociedade é uma construção política, e, assim, contingente e precária. Desse modo, resistências políticas ao horizonte conservador, autoritário, neoliberal que vivemos no Brasil dependem de processos de persuasão e de identificação discursiva, ou seja, de se apresentar outras alternativas de sociedade capazes de encarnar a plenitude ausente na ordem social presente.

Atualmente, Lula foi libertado da prisão e inocentado em várias acusações em razão da observância pela justiça da parcialidade do ex-juiz Sérgio Moro, e, assim, da Operação Lava Jato nos processos contra ele. É o político com mais chances de vitória nas eleições de 2022. Não há certezas sobre o que acontecerá nestas eleições e nem sobre o que acorrerá até elas ou depois delas. Há, contudo, fissuras no discurso bolsonarista e, portanto, possibilidades de fortalecermos a construção de ideários democráticos no país no cotidiano e no momento das eleições.

Referências

Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. (1. ed.). Civilização Brasileira.

Carta Capital (2016, 23 de setembro). Temer: impeachment ocorreu porque Dilma recusou "Ponte para o Futuro". *Carta Capital*. https://www.cartacapital.com.br/politica/temer-impeachment-ocorreu-porque-dilma-recusou-ponte-para-o-futuro/.

Costa, F. A. (2014). *A dimensão do político na Psicologia Social no Brasil (1986-2011): uma análise da produção científica a partir da Teoria Democrática Radical e Plural*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

Costa, F. A., & Prado, M. A. M. (2017). Artimanhas da hegemonia: obstáculos à radicalização da democracia no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 29 (e152680), 1-11. https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29152680.

Dantas, C. M. B, Santos, M. R. S., Dimenstein, M., & Macedo, J. P. (2020). A escalada do fascismo no Brasil: rebatimentos ao campo profissional da Psicologia. *Psicologia em Revista*, 26(1), 415-435. https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p405-425

Laclau, Ernesto (2013). *A Razão Populista*. Três estrelas.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista*. Por uma política democrática e radical. Intermeios/ CNPq.

Mouffe, Chantal. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, 25, 165-177. https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003

Mouffe, Chantal (2009). *The democratic paradox*. Verso.

Mouffe, Chantal (2019). *Por um populismo de esquerda*. Autonomia Literária.

Oliveira, D. B. R., & Machado, E. (2019). Vem pra Rua e MBL no contexto do golpe parlamentar no Brasil. *Lutas Sociais*, 23(42), 98-108. https://doi.org/10.23925/ls.v23i42.47436

Pinto, C. R. J. (2017). A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). Lua Nova: *Revista de Cultura e Política*, 100, 119-153. https://doi.org/10.1590/0102-119153/100

Prado, M. A. M. (2001). Psicologia Política e ação coletiva: notas e reflexões acerca da compreensão do processo de formação identitária do "nós". *Revista Psicologia Política*, 1(1), 149-170. https://abpsicologiapolitica.files.wordpress.com/2019/06/revista-psicologia-politica-v1n1.pdf

Quiroga, M. V., & Castillo, L. C. J. (2020). Políticas sociales y nuevos gobiernos em Argentina y Brasil: un balance a partir de los programas Asignación Universal por Hijo y Bolsa Família. Polis, 19 (55), 282-308. http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n55-1452

Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. N-1.

Salazar, C. O. V. (2020). La restauración conservadora en América Latina. *Nueva Época*, 14(48). 195-209. http://dx.doi.org/10.32399/rtla.0.48.909

Sandoval, S. A. M. (1989). A crise sociológica e a contribuição da psicologia social ao estudo dos movimentos sociais. *Educação e Sociedade*, 34, 122-130.

Psicologia Escolar e Educacional: Em Defesa do Direito à Educação e ao Desenvolvimento

Sonia Mari Shima Barroco[i]
Marilda Gonçalves Dias Facci[ii]
Silvia Maria Cintra da Silva[iii]

Neste texto objetiva-se discutir sobre a educação escolar como direito fundamental, contando com apresentação de documentos e de políticas públicas referentes e, ainda, de argumentação teórica sobre o impacto da escolarização para o desenvolvimento da humanização nos

i Sonia Mari Shima Barroco (contato@soniashima.com.br). Psicóloga, com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara) e mestrado em Educação (UEM). Professora Voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM e Professora Visitante Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR. Presidente eleita da ABRAPEE.

ii Marilda Gonçalves Dias Facci (marildafacci@gmail.com). Psicóloga, doutora em Educação Escolar pela UNESP (2003); Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e UFMS. É professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM e professora senior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Presidente da ABRAPEE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

iii Silvia Maria Cintra da Silva (silvia@ufu.br). Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia. Psicóloga, Doutora em Educação pela Unicamp, com pós-doutorado pela USP e PUC-SP. Docente do curso de Psicologia, ministra aulas na graduação e pós-graduação. Segunda Secretária da ABRAPEE (gestão 2022-2024). Temas: Psicologia Escolar e Arte, atuação e formação de psicólogas(os), políticas públicas em Educação.

sujeitos. Considera-se que a retomada dessa discussão se faz necessária ante a escalada da negação dos direitos fundamentais no Brasil[1] em ações e comunicações governamentais e não governamentais. O que ocorre neste país é muito significativo, visto ser o maior país da América do Sul em extensão territorial, em população, nos índices de Produto Interno Bruto (PIB) e de GINI – que estima a concentração de riquezas e, em consequência, da desigualdade. Todavia, infelizmente não se trata de uma tendência que se fortalece apenas no Brasil, mas é notória no mundo.

Ante esse contexto, e considerando a aprovação da Lei 13.935/2019, que trata da contratação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social para compor equipes multidisciplinares em redes públicas de ensino, a abordagem dessa temática se torna urgente. Destaca-se que a Psicologia Escolar e Educacional, que se vincula à Educação como área do conhecimento e como campo de atuação profissional, sob uma perspectiva crítica, precisa empenhar-se em ler e explicar os fenômenos humanos, sociais e individuais, para além das manifestações imediatas e localizadas. Deve explicitar as contradições que o capitalismo gera, e enfrentar as tensões resultantes que impactam todas as pessoas, porém de modos e intensidade diferentes.

---

1 Os direitos humanos referem-se àqueles direitos que toda pessoa possui pelo fato de ter nascido sob a condição humana, ou seja, como gênero humano. Pode-se entender que direitos humanos fundamentais, ou, direitos fundamentais referem-se àqueles direitos humanos que em dado momento histórico passou a estar evidenciado no ordenamento jurídico do país, em especial em sua Carta Magna, isto é, em sua Constituição Federal (Santos, 2008 citado em Carvalho, 2021) - que atualmente no Brasil seria a Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988, a chamada "Constituição Cidadã". Para mais elementos a respeito consultar o texto de Sampaio Rossi, *Derechos Fundamentales y Derechos Humanos: el estrechamiento de las fronteras conceptuales y la necesidad de un diálogo entre la órbita jurídica interna e internacional* (2019). Doravante se entenderá, no presente texto, o direito à educação e ao desenvolvimento como direito humano.

A compreensão da existência da luta de classes, do entendimento que em uma sociedade capitalista nem todos têm direito igualitário de acesso aos bens materiais e culturais, necessita estar presente quando o profissional de psicologia se defronta com problemáticas que permeiam o processo ensino-aprendizagem. O profissional, considerando a garantia dos direitos fundamentais/humanos, deve lutar para que todos os indivíduos possam se apropriar da riqueza produzida pela humanidade, dos conhecimentos clássicos, conforme propõe Saviani (2003), ou dos conhecimentos científicos, como propõe Vygotski (2000). Esses conhecimentos, conforme propõe esse autor russo, promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores - tais como atenção voluntária, memória mediada, pensamento abstrato, criatividade, sentimentos, por exemplo - contribuindo para que os estudantes tenham, por meio da formação de conceitos e do processo de generalização, maior compreensão da realidade vivenciada, conforme se apresenta no decorrer deste texto.

Abordar, pois, os direitos humanos, que antecedem os direitos fundamentais reconhecidos nas constituições dos países, desde a perspectiva assumida, implica tratar do direito a uma educação que promova o desenvolvimento dos estudantes.

Políticas Públicas Educacionais, Direitos Humanos e Capitalismo

Políticas públicas, de acordo com Teixeira (2002, p. 2), "... são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado". Embora existam

várias definições relativas às políticas públicas, de modo geral pode-se compreendê-las como um expediente que possibilita a gestão pública, considerando-se o público e as modalidades a que ela se destina. No campo educativo, essas políticas são determinantes no que se refere ao acesso e à qualidade da educação oferecida às crianças e adolescentes brasileiros. Ademais, as relações entre Psicologia, Estado, processos de aprendizagem e desenvolvimento e políticas públicas encontram possibilidade de fértil interlocução pela ótica da Psicologia Histórico-cultural (Silva & Barroco, 2015).

Quando se trata das políticas educacionais, conforme destaca Saviani (2008), no Brasil, depara-se com uma histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública, configurada na escassez dos recursos financeiros destinados à educação e com a descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. Neste caso, vive-se uma sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. Com isso, nota-se que as políticas de Estado se embaralham e sucumbem às "políticas" dos partidos políticos no poder, o que, somando-se às outras determinações, levam a avanços e recuos que permeiam o processo educativo nacional. Com isso, direitos humanos, políticas educacionais apresentadas em determinado período, vão sendo desmanteladas e, em muitas situações, regride-se em relação a apropriação dos conhecimentos, no processo de escolarização.

A Declaração dos Direitos do Homem, elaborada pela ONU em 1948, foi fundamental para a constituição da sociedade democrática no século XX e para garantir às pessoas os direitos a uma vida que promovesse o desenvolvimento das potencialidades, que contribuíssem

para o processo de humanização. Certo é que o reconhecimento e a luta pelos direitos humanos têm uma longa história anterior à 1948. Em diferentes momentos, os estados modernos e contemporâneos responderam às contradições de toda ordem que foram se apresentando ao modelo burguês de sociedade, com proposições de políticas, leis e práticas sociais que permitiam que levassem adiante tal modelo. Nesta terceira década do século XXI, pode-se dizer que a humanidade já conta com um grande arcabouço de elaborações para que a vida e o desenvolvimento de todas as pessoas possam ser garantidos. Contudo, nem por muito se teorizar e legislar a esse respeito isso, de fato, esteja garantido; nem por muito se falar sobre liberdade e democracia, elas estejam garantidas.

Assim, nesse contexto, considera-se fundamental que a Psicologia, ciência que procura explicar a constituição e o desenvolvimento do ser humano, atente-se ao que impacta diretamente no processo de humanização, de desenvolvimento e de garantia da vida com dignidade para todas as pessoas. Essa atenção, contudo, também se faz por meio de disputa dentro desta ciência, visto se dar em meio à luta de classes, como se apontou, e o pensamento que se torna hegemônico não é o que essa ciência possa produzir, mas o que a classe dominante produz.

Embora não trate da Psicologia, cabe recuperar elaborações do historiador Eric John Ernest Hobsbawm (1917-2012) visto que elas permitem compreender as imbricações entre sujeito e sociedade. Este autor escreve que, embora o termo "capitalismo" tenha sido introduzido nos âmbitos econômico e político, no plano mundial, na década de 1860, o triunfo do capital deu-se após 1948. Esse triunfo diz respeito ao

> ... triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa

> privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender mais caro. Uma economia assim baseada e, portanto, repousando naturalmente nas sólidas fundações de uma burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência os elevou a tal posição, deveria - assim se acreditava - não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de crescente esclarecimento, razão e oportunidade humana, de avanço das ciências e das artes, em suma, um mundo de contínuo progresso material e moral. (Hobsbawm, 2005a, p. 19).

Para Hobsbawm (2005a), a nova sociedade do século XIX tinha os ideólogos políticos burgueses que se viam às voltas com as massas, "... prontas para transformar revoluções moderadamente liberais em revoluções sociais" (p. 20). Aponta que em meados daquele século, vivia-se o "drama do progresso", que se apresentava "...maciço, iluminado, seguro de si, satisfeito, mas acima de tudo inevitável. Quase nenhum dos homens de poder e influência, em todos os acontecimentos no mundo ocidental desejou pôr-lhe um freio" (p. 23). Diante de uma concepção de vida e de sociedade que vislumbrava um novo mundo, quem ousaria conjecturar onde tudo isso terminaria?

Para os povos do mundo fora do capitalismo, que eram agora atingidos e sacudidos por ele, significou a escolha entre uma resistência passiva em nome de suas antigas tradições e modos de ser e um traumático processo de tomadas das armas do Ocidente para voltá-las contra os conquistadores de compreensão e manipulação do progresso por eles mesmos. O mundo dos últimos 25 anos do século XIX foi um mundo de vitoriosos e vítimas. Seu drama consistiu nas dificuldades não dos primeiros, mas, primordialmente, dos últimos (Hobsbawm, 2005a, p. 23).

Por esse pensador, pode-se considerar que se o século XIX contém a era do triunfo liberal, o século XX tornou-se o período de maior criação de produtos e bens. Hobsbawm (2005b) escreve este século como o momento histórico que pode ser considerado como "breve século XX", ante as inúmeras e profundas transformações que nele se processaram. Denomina de 'Era da Catástrofe' o período que abarca da eclosão da Primeira Guerra Mundial ao final da Segunda Guerra Mundial e de "Era de Ouro" os anos subsequentes, de franco crescimento económico e de profunda transformação social. Cada vez mais o mundo se apercebeu que o tripé igualdade, liberdade e fraternidade, que moveu a Revolução Francesa (1789–1799) e a constituição dos estados modernos, não se efetivaria como se esperava. Doravante, a busca pelo reconhecimento dos direitos humanos começa a ser organizada; ela vai ganhando evidência à medida em que eles, de fato, vão sendo negociados e negados.

O reflexo dessa situação exposta (que envolve o triunfo da sociedade burguesa com sua riqueza, de um lado, e, de outro, a geração e a expansão de miséria sob o ideário da liberdade, da igualdade e da fraternidade) na educação escolar, começa na própria proposição de políticas públicas norteadoras, também guiadas pelas lógicas e finalidades capitalistas, e a derivada manutenção das desigualdades entre as pessoas, as classes sociais.

Ao longo desses últimos séculos, e com o avolumar das contradições entre a desigualdade estrutural e o ideário burguês veiculado, há que se pensar no papel fundamental a ser ocupado pela instituição escolar: ensinar, tornar acessível a apropriação das elaborações realizadas ao longo da história, transformando o saber científico, as elaborações culturais, filosóficas e éticas em saber escolar, conforme defende a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2003).

Também, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, é possível considerar que o ensino deva ser o mais eficiente, e, para isso, a formação do professor deve estar intencionalmente desenvolvida para um agir transformador, visto que sua atuação se insere na mediação das objetivações genéricas em si com as genéricas para si e impacta, pois, diretamente no desenvolvimento do psiquismo humano, da consciência, das funções psicológicas superiores. Isso é da maior importância quando se considera o percentual de pessoas atendidas pelas escolas, sobretudo as públicas. Por esse entendimento, se a Psicologia, sob uma concepção crítica, não se consegue diretamente diminuir o fosso crescente que separa uma classe social da outra, que leva as pessoas a terem processos formativos muito diferenciados, em conformidade à classe social a que pertençam, ela pode e deve explicitar como os sujeitos constituem-se como humanizados. Essa explicitação se trata de uma opção ética, justamente porque pode subsidiar políticas públicas educacionais - não que elas, por si mesmas, garantam que todas as pessoas tenham seus direitos à escolarização e ao desenvolvimento observados.

Lembra-se que, segundo Leontiev (1978), "Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana." (p. 267). Ante a teorização deste e de demais autores, tem-se que a apropriação da realidade de forma mediada pelo ensino oferece possibilidades profícuas à constituição da singularidade de cada sujeito, tema discutido a seguir.

Escolarização como Efetivação do Direito ao Desenvolvimento Humano

L. S. Vygotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev foram psicólogos que constituíram a Psicologia Histórico-Cultural, buscando apresentar uma nova explicação para o desenvolvimento humano. Enfrentando debates e polêmicas, nas décadas de 1920 e subsequentes, até suas mortes, lideraram pesquisas que pudessem desvendá-lo, tomando-o necessariamente como um processo dinâmico e em total relação com as condições objetivas dos sujeitos. Estas condições, próprias às diferentes épocas e aos espaços temporais, geográficos e, sobretudo, econômico-sociais direcionam e dão os subsídios para a construção do edifício cultural sobre o equipamento inicial, o biológico, com o qual se nasce. Na vasta obra desses autores e de outros colaboradores e continuadores, empenham-se em demonstrar a tese da formação social do psiquismo (Vigotski, 1998), e posicionam a psicologia soviética como uma elaboração teórico-metodológica consistente, que atravessou as fronteiras geopolíticas, espaciais e temporais e chega vigorosa ao século XXI. Não que para isso ela seja uma teoria ampla e "genérica", mas porque trata do humano-genérico, das leis gerais para a sua constituição e do papel fundante ocupado pela educação.

Entende-se que quando a perspectiva histórico-cultural é adotada em documentos legais, em diretrizes curriculares etc., acaba se reconhe-cendo um posicionamento ético – embora pouco se fale sobre isso–, qual seja: o entendimento de que para se desenvolver é preciso que se aprenda, e para aprender é preciso que se ensine, e bem! Essa *condicionalidade* pode ser identificada literalmente, entre diferentes textos, nos Tomos III e IV de Obras Escogidas de Vygotski (2000; 1996), nos quais o autor argumenta sobre a importância da "colaboração" do

outro, do seu modelo, do seu ensino para que ocorra o desenvolvimento esperado nos sujeitos, que pertencem a dada cultura e classe social. Este argumento é um ponto de grande importância, pois se pode promover ou limitar o acesso às apropriações das elaborações humanas, impactando nas *objetivações* dos sujeitos que delas podem advir. O duplo processo de apropriação do já elaborado e de constituição de novas objetivações compõem a dinâmica central do desenvolvimento cultural dos sujeitos, para os quais não se pode prescindir da educação escolar.

Além disso, há quase cem anos atrás, Vygotski trazia à Psicologia o debate da base ideológica subjacente ao processo de desenvolvimento ontogenético ao discutir, entre outros aspectos, a importância de se oportunizar o ensino em idades adequadas. Não que o desenvolvimento esteja amarrado a uma ideia pré-formista, estanque, ou que não se possa aprender conteúdos na idade adulta ou velhice. Aponta que há a necessidade de se observar

> … que no desenvolvimento da criança existem prazos ótimos para cada tipo de aprendizagem. Isso significa que somente em determinados períodos de idade a aprendizagem de uma disciplina dada, dos conhecimentos dados dos hábitos e atitudes resultam mais fáceis, proveitosos e produtivos. É uma circunstância que durante muito tempo não se levou em conta. (Vygotski, 1996, p. 270).

Obviamente o autor não estava em defesa de um "etapismo" inócuo do desenvolvimento para fundamentar a proposta curricular da escola. Mas pelo que teoriza, somado ao exposto por outros autores histórico-culturais, pode-se dimensionar a violência que grande parte da população da sua época sofria ao não ter acesso à educação escolar, à alfabetização e à produção artístico-cultural.

Naquelas primeiras décadas do século XX, cientes da necessidade de se oportunizar a escolarização para as massas, sob o risco de não se promover o desenvolvimento do país, diferentes dirigentes políticos escreveram a respeito da educação, como foi o caso do próprio Lenin (Lênine, 1977a; 1977b). No campo da Psicologia foi se consolidando a teorização acerca do papel que a apropriação dos saberes escolares (científicos, filosóficos e artísticos) têm para a formação dos verdadeiros conceitos, estágio superior do desenvolvimento do pensamento e do próprio psiquismo.

Sob um grande projeto de constituição de uma nova teoria psicológica sobre o desenvolvimento humano, os autores soviéticos fazem o enfrentamento de dadas concepções da estrutura da atividade mental, nas quais imperavam ideias do localizacionismo, isto é, de que as atividades superiores, próprias aos seres humanizados, poderiam ser localizadas em dadas áreas restritas do cérebro e de que elas tinham pouca ou nenhuma relação com a sociedade, com a vida objetiva, com a história. Vygotski e Luria estudam a esse respeito, sendo que este teoriza de modo mais extensivo sobre as funções corticais superiores, presentes nos seres humanizados. Luria (1981) explica suas origens históricas e sociais, a hierarquização que lhes são próprias, bem como o sistema de métodos e meios culturais que a elas se relacionam.

Contando com a categoria da totalidade e os princípios da dialética para explicar o desenvolvimento do psiquismo, e dando continuidade aos estudos vygotskianos a esse respeito, Luria (1981) expõe que as formas superiores da atividade consciente pautam-se em mecanismos externos, em recursos ou artifícios criados historicamente e que precisam ser apreendidos, duplicados em cada pessoa. Entende não ser possível pensar em localizacionismo, mas no estabelecimento de

conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que por meio de sua ajuda áreas cerebrais, outrora independentes, tornam-se constituintes de um sistema funcional único - em outras palavras, o ser humano não poderia ser dividido, nem o funcionamento do seu cérebro. Esse entendimento do modo de funcionamento do cérebro humanizado, que se vale dos vínculos funcionais, é um marco notório na diferenciação entre o cérebro humano e o animal. Por essa teorização histórico-cultural, a história faz-se presente no organismo, no funcionamento cerebral: o cérebro humanizado é impactado, de algum modo, pelos meios historicamente criados pelos homens para organizar suas condutas, para desvendar o mundo e dominá-lo. Esse funcionamento resulta das apropriações realizadas pelo já inventado, pelo já criado. Tudo o que é apropriado constitui-se, portanto, em matéria prima para novas elaborações e novas objetivações.

Pode-se dizer, ante o exposto, que na escola, ao se apropriar dos conteúdos sistematizados e sistematicamente ensinados, os alunos fazem seus os processos e produtos das criações humanas e passam a empregá-los para estarem no mundo, desvendá-lo e orientarem suas condutas. Passam a se valer deles para a regulação da atividade consciente, que tanto lhes é solicitada pela escola.

É importante destacar que esta atividade é propriamente humana, visto que guarda intrínseca relação com a linguagem verbal - que não é fundamental para as formas elementares de regulação de processos orgânicos e para as formas mais simples de comportamento, mas que é essencial para os processos mentais superiores (atenção voluntária, raciocínio lógico, memória mediada etc.). Tais processos só se constituem e se desenvolvem por meio dessa linguagem, que é vivenciada e expandida nas etapas iniciais de desen-

volvimento infantil, e que paulatinamente vai se contraindo e sendo internalizada e torna-se a base para a consciência. Assim, de modo muito resumido, tem-se que as ações próprias do cérebro humanizado se revelam nas formas de atividade consciente, cuja regulação se dá com a íntima participação da linguagem verbal (oralizada, escrita, sinalizada) controlando o comportamento.

Com o exposto, pode-se dimensionar o prejuízo que é imposto ao alunado pela escola que negligencia a sua função de ensinar, considerando-se que a aprendizagem movimenta o desenvolvimento. Por isso, desde a educação infantil o que está em jogo não é somente a socialização da criança, e nem a liberação dos pais para o trabalho, mas o próprio curso do desenvolvimento, seja ela uma criança sem ou com deficiência.

O direito à educação, como preconizado em variados documentos, pode ser justificado justamente pelo posicionamento inferior do desenvolvimento das funções psicológicas propriamente humanas que se impõe aos que dela não usufruem. Nessa direção, quando a escola abre mão da sua função de ensinar, de ofertar uma escolarização com qualidade, de modo a propiciar a aprendizagem do alunado e do corpo docente, ela viola o direito ao desenvolvimento. Pode-se considerar o abandono intelectual não somente a falta de acessibilidade às mínimas conquistas humanas, mas o impedimento de alguma forma ao desenvolvimento. Isso é um problema que transcende o campo educacional ou o da Psicologia Escolar e diz respeito a toda sociedade. Isso é uma violência, visto que resulta em se ter pessoas, classes sociais, países e povos aos quais é ou não facultado o direito de verem realizadas em si as máximas ou as mais arcaicas possibilidades do existir como gênero humano.

Considerações Finais

Ante o exposto, pode-se pensar nos impactos sobre o desenvolvimento do psiquismo que tem a negação à realização da função clássica da escola, a de ensinar, de oportunizar aos educandos a acessibilidade não somente à matrícula e à permanência na escola, mas à apropriação de elaborações realizadas ao longo da história humana em diferentes áreas do saber, e que se tornam saber escolar. Quando não é oportunizada uma formação universal dos sujeitos, quando se lhes destina uma ínfima parte do já criado, é com esta migalha que ele passa a compor sua subjetividade.

Com uma escola ruim, que pode até se gabar por ser supostamente democrática e não diretiva, que deixa ao aluno a responsabilidade de escolher sobre o quê, quanto, como e quando estudar tem-se, em curso, a violação dos direitos humanos. Viola-se o direito à educação que movimenta o desenvolvimento.

Tem-se, com essa negação a uma pedagogia diretiva e em prol de uma escola com sólida proposta pedagógica, curricular e metodológica, a quebra do principal direito humano: o de formação e de desenvolvimento do psiquismo de modo mais complexo e elevado possível à dada época. De tal maneira, é imperativo que se continue na defesa da boa escola, aquela que ensina e que se adianta ao desenvolvimento, como escreve Vygotski (2000), e na criação, implantação e implementação de políticas públicas que deem as condições necessárias para tanto.

Se a Psicologia luta pela continuidade do processo de humanização dos homens, não pode ignorar o peso que a escola básica tem para tal. É possível pensar o tamanho dessa responsabilidade, considerando que o Censo da Educação Básica informa:

No ano de 2021, registraram-se 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de

> educação básica no Brasil, cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3% no total (...). Ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se maior dominância da rede municipal, que detém 49,6% das matrículas na educação básica, 1,2 ponto percentual (p.p.) a mais do que em 2020. A rede estadual, responsável por 32,2% das matrículas da educação básica em 2021, é a segunda maior. A rede privada conta com 17,4% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas (...). (Brasil, 2022, p. 16, 17)

Portanto, enquanto as políticas públicas educacionais estiverem intencionalmente construídas com vistas ao mapeamento econômico que prevê diferentes níveis de desenvolvimento para diferentes classes sociais, elas perpetuam a negação da observação dos direitos humanos e, consequentemente, com a própria formação humana. Reitera-se que essa análise já foi realizada por Leontiev (1978, p. 273.), ao expor que se pode "... julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente" poderia levar a diferentes níveis de desenvolvimento ante a diversidade da educação ofertada.

Cabe aqui recuperar um poema, considerando que a arte pode traduzir a mesma centralidade de dada ideia ou mensagem, porém, com outras roupagens, de vislumbrando afetar mais pessoas, e de modo diverso, provocando-as à reflexão, ao debate, às proposições.

Canção do Remendo e do Casaco

Bertold Brecht

Sempre que o nosso casaco se rasga
vocês vêm correndo dizer: assim não pode ser;
isso vai acabar, custe o que custar!
Cheios de fé vão aos senhores
enquanto nós, cheios de frio, aguardamos.
E ao voltar, sempre triunfantes,
nos mostram o que por nós conquistam:
Um pequeno remendo.
Ótimo, eis o remendo.
Mas onde está
o nosso casaco?

Sempre que nós gritamos de fome
vocês vêm correndo dizer: Isso não vai
continuar,
é preciso ajudá-los, custe o que custar!
E cheios de ardor vão aos senhores
enquanto nós, com ardor no estômago,
esperamos.
E ao voltar, sempre triunfantes,
exibem a grande conquista:
um pedacinho de pão.
Que bom, este é o pedaço de pão,
mas onde está
o pão?

Não precisamos só do remendo,
precisamos o casaco inteiro.
Não precisamos de pedaços de pão,
precisamos de pão verdadeiro.
Não precisamos só do emprego,
toda a fábrica precisamos.
E mais o carvão.
E mais as minas.
O povo no poder.

É disso que precisamos.
Que tem vocês
a nos dar?

Com esse poema, "Canção do Remendo e do Casaco", reafirma-se que não se defende o "remendo" da educação, mas sim políticas sociais e educacionais que promovam o processo de emancipação.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Recuperado em 10 abril 2020.

Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2021*: resumo técnico. INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

Brasil. (2019). *Lei Nº 13.935*, de 11 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Recuperado em 12 abril 2021.

Brecht, B. (1990). *Teatro Completo*. Volume 4. Paz e Terra.

Carvalho, N. V. M. (2021). *Diferença entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais*. https://jus.com.br/artigos/92500/diferenca-entre-direitos-humanos-e-direitos-fundamentais. Recuperado em 29 ago 2021.

Hobsbawm, E. (2005a). *A Era do Capital: 1848-1875*. Paz e Terra.

Hobsbawm, E. (2005b). *A Era dos Extremos: o breve século XX*. Paz e Terra.

Lênine, V. I. (1977a). *Sobre a educação* (E. Saló, Trad.). v. I. Seara Nova.

Lênine, V. I. (1977b). *Sobre a educação* (E. Saló, Trad.). v. II. Seara Nova.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.

Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. Editora da Universidade de São Paulo.

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Recuperado em 27 ago 2021.

Sampaio Rossi, A. (2019). Derechos Fundamentales y Derechos Humanos: el estrechamiento de las fronteras conceptuales y la necesidad de un diálogo entre la órbita jurídica interna e internacional. *Opinión Jurídica*, 18(37), 209-230. https://doi.org/10.22395/ojum.v18n37a8

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, 24, 7-16. https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108/96. Recuperado em 29 ago 2021.

Silva, R. I. M., & Barroco, S. M. S. (2015). Psicologia, ideologia e políticas públicas para educação: reflexões necessárias. In Zibetti, M. L. T., Souza, M. P. R., & Barroco, S. M. S. (Orgs.), *Psicologia, políticas educacionais e escolarização* (21-42). Pandion.

Teixeira, E. C. (2002). *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. (2002). http://www.fit.br/home/link/texto/politicaspublicas.pdf. Recuperado em 20 jul.2011.

Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique* (L. Kuper, Trad.). Tomo III. Visor.

Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas: psicología infantil* (L. Kuper, Trad.). Tomo IV. Visor Dist. S. A.

Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Círculos de Aprendizaje Interpersonal: Una propuesta de Transformación Social desde la Educación Socioemocional

Sergio Michel[i]
Rosario Chavez[ii]

Recientemente Otto Scharmer (2018), creador de la *Teoría U*, ha emergido en el campo de la transformación social y el liderazgo, con la promoción de espacios generadores de innovación e inteligencia generativa-colectiva con su propuesta desde el Instituto Tecnológico de Massachusetts, Centro emblemático en el estudio y aplicación del cambio sistémico y la transformación social. El planteamiento inicial de Scharmer surgió ante la pregunta: ¿cómo es posible que globalmente en los aspectos social, económico y ecológico los humanos de manera colectiva cosechamos resultados lamentables que en lo individual nadie quisiera: guerras, inequidad, violencia, distribución de la riqueza,

[i] Sergio Michel (cipremex@yahoo.com). Maestría Desarrollo Humano (Universidad Jesuita ITESO-Guadalajara); Doctor en Psicología (North-Texas University). Coautor de veinte libros. Cocreador de las propuestas: Terapia de Reconstrucción Experiencial y Espacios Protegidos del Diálogo. Asesor de Desarrollo Humano (Secretaría de Educación, Guanajuato). Miembro Fundador del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano.

[ii] Rosario Chavez (rosario.chavez.rios@gmail.com). Maestría Investigación Educativa (Universidad de Guanajuato), Doctora en Psicología (Newport University). Coautor de 19 libros. Cocreadora de: Terapia de Reconstrucción Experiencial y Espacios Protegidos del Diálogo. Formadora de Maestros-facilitadores (Secretaría de Educación, Guanajuato).

deterioro grave del medio ambiente. El autor nos ofrece su propia pista. Pone en el centro de su propuesta el tema de la escucha como condición sustantiva en el desarrollo de cualquier proyecto de transformación profunda de instituciones gubernamentales, organizaciones varias, empresas, de la sociedad civil. Este énfasis en la escucha como palanca de desarrollo humano, no es ajena para quienes nos formamos en alguna línea cercana a lo terapéutico, pero si resulta sorprendente en alguien que trabaja con organizaciones y ha llegado a sostener que muchos líderes en sus proyectos de transformación fracasan en la medida que no saben escuchar, que no saben llegar al punto profundo de la "U" desde donde surge la magia de la sinergia y, en términos de Scharmer, emerge el mejor futuro posible.

Por otro lado, en la oferta formal de Educación Pública en México, ya se encuentran contemplados los rubros de la educación socio-emocional y de atención de la violencia (SEP, 2017; SEG, 2020) donde la empatía, aparece como uno de sus variados objetivos. Sin embargo, en el apartado de contenidos y prácticas de los programas, apenas se pueden reconocer un muy reducido número de actividades verdaderamente dirigidas a desarrollar con eficacia la vivencia de la empatía como parte de la cultura de la convivencia humana. Su reconocimiento formal es desde luego un avance, pero creemos que nuestros estudiantes merecen una mejor selección de lo esencial. Merecen una implementación que aspire a echar raíces en la sociedad a partir de la educación socio-emocional: una propuesta que sea percibida por los estudiantes como una alternativa viable, atractiva, útil y mejorable –en el esquema de la investigación-acción– y que responda a los retos y oportunidades de este tiempo de alta disrupción y polarización.

La Teoría ¨U¨ se define como un enfoque de transformación *sistémico* basado en la consciencia, en el darse cuenta. La práctica de los Círculos de Aprendizaje Interpersonal en sus varias versiones y niveles representa nuestra propuesta para este propósito de transformación social inspirada en lo que Scharmer (2017) llama alfabetización vertical (vertical literacy). De acuerdo con la Teoría ¨U¨, la transformación no puede conducirse con un acto de autoridad unilateralmente aplicado; el camino de la transformación justamente requiere de un proceso de escucha –hay que escuchar, escuchar y escuchar, sostiene Scharmer–. Este proceso de entrar al mundo del otro y construir sinergia involucra la razón (apertura a nueva información fáctica), los sentimientos –el corazón– (entender el mundo desde la perspectiva y experiencia del otro) y la disposición (will) –a soltar y a abrirse.

En el estado de Guanajuato desde inicios del siglo, el ejercicio del CAI (círculos de aprendizaje interpersonal) ha sido un prototipo relativamente silencioso de prácticas que maestros de la red de facilitadores han ido afinando y adaptando a su salón de clase de manera progresiva. A partir de nuestra incursión más reciente en cursos de la Teoría ¨U¨ y de nuestra experiencia profesional en ámbitos variados como facilitadores de CAI (círculos de aprendizaje interpersonal) hemos podido valorar profundamente el impacto de un sencillo acto de escuchar explícito en el clima interno de una interacción. De pronto hemos presenciado momentos de conexión conmovedores donde un resentimiento es transformado por el atajo de la escucha y el grupo transita de manera natural de lo traumático al aprendizaje de la resiliencia y de la inclusión a través de actos de conexión humana.

También hemos observado, grupos, con actores educativos evolucionados y bien calificados en el mundo académico y con dominio conceptual del tema de la empatía, cuando de pronto, enfrentan condiciones de conflicto, diferencias, crisis, lo cual devela su naturaleza de seres humanos comunes y corrientes, jinetes de sus propios egos; inmersos en una reunión, en una conversación cotidiana, en una clase y pareciera no considerarse como algo viable la inclusión sistemática de actos de escucha durante la interacción. Ese conjunto de individuos brillantes no encuentra en el inventario de sus recursos la manera de funcionar desde la inteligencia colectiva, que brota naturalmente del intercambio de **actos de escucha**. Se suele suponer que basta con ser internamente empáticos para justificar la omisión de un acto de escucha: no es necesaria una señal visible indicando que realmente estamos entendiendo al otro o por lo menos intentamos hacerlo. Independientemente del nivel académico, socioeconómico y de consciencia, la empatía a veces se queda de vacaciones y no aparece: solemos responder sin acabar de entender al otro. Aunque demos por hecho que ya entendimos el punto de vista y la experiencia del otro, no lo verificamos. Una parte de nuestra mente está presente con el relato del prójimo y la otra parece estar ocupada articulando una respuesta, una defensa al argumento propio, un recuerdo parecido, un deseo de ayudar –y una amplia variedad de formas civilizadas y racionalmente inteligentes, pero emocionalmente pobres, sin mayores rastros de empatía–. *Pareciera que no es necesario confirmar que el significado –el matiz, las presuposiciones, el contexto, la intención, el sentimiento– con que el otro transmite su experiencia, es entendido, por lo menos con aproximada precisión*. Nos comunicamos ciertamente pero sólo desde la punta del iceberg. No hay tiempo para ir más a fondo;

creemos que hacerlo resultaría muy lento, redundante y artificial, pues: ¿Para qué verificar lo que ya "sé" que entendí? Tenemos que revisar tareas, terminar la clase, resolver problemas, definir con urgencia el programa, organizar el evento. Por ir rápido y hacer nuestro trabajo bien, muchas veces acabamos yendo a ningún lado. Somos "inteligentes" y vamos al grano: sacamos adelante la tarea, vomitamos nuestra erudición a los alumnos, pero deterioramos la relación y cuando una relación se deteriora, en el largo plazo, todo el proyecto se hunde. Se pierden alumnos valiosos –por el hecho de ser humanos– que podrían haberse rescatado con un acto de escucha profunda. Las intenciones son buenas, pero cuando no hay conexión el resultado suele ser a la larga, de estupidez colectiva. ¡Es lo normal! Tan normal que verdaderamente no lo vemos, *hemos normalizado la no escucha como modo de relación*. La idea freyriana que el alumno y el profesor son en el fondo coeducados, es sólo una ilusión, mientras la praxis educativa no sea impregnada de empatía.

Sin embargo, también, hay ocasiones luminosas en el salón de clase; donde ante un clima tenso, excluyente, con conflictos soterrados, de pronto algo se desatora, al aparecer una serie de actos de escucha finamente tejidos que se expanden a todo el grupo y abren ese espacio de cercanía y apertura tan necesario para hilar un mejor futuro comunitario. Entreverar actos de escucha en el transcurso de una presentación, una clase, un conflicto, pareciera básico y necesario, sin embargo, es algo tan ausente en general de las reglas de la conversación humana. La empatía no forma parte sustantiva del currículo escolar y, sin embargo, la capacidad de conexión que como especie humana podamos desarrollar en el corto plazo, va a determinar en gran medida nuestra sobrevivencia y prosperidad.

Cuando en el espíritu del CAI se da un cambio de reglas provisionalmente aceptado por el grupo –*escuchar por default*– se marca el inicio de una nueva dirección: se pone en pausa el querer convencer, divertir, interesar o informar al otro y se introduce un primer pequeño e inofensivo movimiento: *la persona que habla o que tiene algo que decir sólo lo hace si paga su derecho a hablar con un acto de escucha*[1]. El grupo toca esbozos de algo extraño, intangible: *la inteligencia emergente o colectiva*. Sí: la presencia consistente de una serie de sencillos y básicos actos de escucha –de empatía explicita– hace una gran diferencia e impacta significativamente el rumbo: *la dirección del cambio aparece durante el proceso de la escucha experiencial* (Mahrer 1997, 1999). Con la práctica consistente de la escucha: surge la compasión y avanza un proyecto, crece una relación, se descubre una vocación, se aclara una idea, se desatora un conflicto, surgen aprendizajes de orden superior. La ganancia es enorme y la inversión pequeña: Un sencillo acto de escucha hace la diferencia. Se abre el espacio intersubjetivo donde surge un estado de consciencia donde la identidad se expande (Lomas 2018): todos, entonces, nos sentimos que somos parte del mismo barco. Y si la escuela no puede contribuir a ello, para qué entonces sirven los demás aprendizajes.

---

1 En una versión de esta regla de primero escucha y luego habla hay un ejercicio construido con el espíritu y estructura básica del CAI donde la persona que va a hablar –en una clase o reunión de trabajo o social– escoge o solicita a un voluntario para que durante cinco minutos le de tres o cuatro pequeños actos de escucha en pausas que se intercalan cada minuto o minuto y medio pare permitir una recapitulación lo más precisa posible. Al principio estas pausas "abruptas" o cortes de caja parecen interrumpir el proceso pero en el transcurso de la participación del hablante se llega a apreciar el gran impacto de ese sencillo giro en la operación del grupo: cada acto de escucha les permite bajar un escalón más de profundidad. Al final de la participación se alcanza una profundidad de tres escalones en lugar de uno solo que si acaso se logra con una conversación tipo debate o con una escucha más pasiva o esporádica (Chávez y Michel 2009).

La escucha y la observación de sí mismo –elementos esenciales de la Teoría U– son palancas importantes de procesos de abajo hacia arriba (bottom up) de transformación social hacia estadios más responsables y libres generadores de inteligencia colectiva autosustentable. Estos dos elementos están en el centro del espíritu del conocimiento sistémico[2] y catalizan de manera poderosa el tránsito de una conciencia restringida –desde al pequeño ego de cada persona– a una visión comunitario-ecológica promotora de procesos generativos. Desde la Teoría "U" (Scharmer 2018) el campo social –social Field– se reconoce como la fuente desde la cual opera la interacción humana: usualmente un área ciega que no es inicialmente accesible a la conciencia personal (por ello el enfoque recibe el nombre de *cambio sistémico basado en el darse cuenta*). Es justamente en el proceso grupal de poner la atención a la experiencia de cada uno de sus miembros que ocurre el fenómeno de "doblar el faro de la atención" hacia sí mismos. Observar sin juicios lo que acabo de expresar y de sentir, me permite ir más profundo a esos niveles del campo social que no se reconocen en una primera instancia y se van develando en el proceso de escuchar, de ser escuchado y de voltear hacia adentro. Por eso, una intervención, en el contexto de una práctica de CAI no tiene que comenzar necesariamente con una escena "demasiado" personal que involucre vulnerabilidad o sentimientos fuertes –lo cual para algunos estudiantes puede resultar en una experiencia incómoda o amenazadora–. El compartir con libertad simplemente lo que cada quien está dispuesto a comunicar -a veces cosas sencillas- es suficiente para iniciar el camino de una educación socioemocional sólida y amigable. Los alumnos que practican la escucha

2 En palabras de Peter Sanger (2019) la visión sistémica de la realidad implica en lo básico *la consciencia del efecto de la propia conducta*: lo que yo hago o dejo de hacer tiene consecuencias en mi mundo.

y la expresión, eventualmente son capaces de construir de manera espontánea en sus ambientes familiares y sociales *espacios protegidos del diálogo*; espacios interpersonales de inteligencia emergente, colectiva, colaborativa; espacios generadores de relaciones saludables; de ideas innovadoras y transformadoras; de visiones de prosperidad humana más sustentables y justas. Ya Prats (1998) distinguía entre diferentes objetivos o perspectivas educativas del maestro que, en su nivel más elemental, se centran en la transmisión unilateral de información. En su perspectiva más evolucionada, según dicho autor, la función del maestro es promover en los alumnos su capacidad de transformación social. Aunque se ha ido retirando del discurso oficial el concepto de transmisión de información en la labor educativa; en la práctica todavía muchos maestros se sostienen por inercia en esta perspectiva y siguen apegados a su función exclusiva como transmisores de información desde cuya postura su función y único incentivo no suele ir más allá de una buena evaluación en las pruebas de evaluación oficial: *Enlace, Pisa*.

En el libro de referencia *Psicoterapias Actuales*, Corsini su autor; refiere que Alvin Mahrer es tan revolucionario por sus aportaciones como lo fue Freud hace 100 años y Carl Rogers hace 50. Aunque Mahrer nunca se interesó en crear un instituto para la formación y acreditación de su Terapia experiencial, su pasión por afinar la herramienta de su escucha experiencial para llegar a lugares profundos de transformación, representan un legado que va mucho más allá del campo puramente terapéutico y a los educadores nos invita a asomarnos a ese potencial inexplorado, de la experiencia del otro como eje transformador:

> …lo que siempre sucede es que haces algunas cosas, extremadamente inteligentes, que son maravillosamente efectivas para evitar que descubras tu potencial más profundo de la experiencia... esta estratagema suele ser aprovechada todo el

> tiempo por prácticamente todo el mundo: se encuentran en casi todas las sesiones de terapeutas profesionales, tanto como fuera de dichas sesiones profesionales donde gente común y corriente hace cosas extraordinarias para asegurarse de nunca descubrir el potencial profundo de su experiencia... hablar de problemas... inventar historias son maneras de evitar que encuentres la experiencia profunda. (Mahrer 2002, Pág. 170)

A la dificultad cultural para escuchar, se suma la práctica educativa centrada en el déficit. Los maestros al igual que los padres de familia suelen estar por inercia cultural más atentos a las deficiencias del estudiante que a sus recursos y ello llega a reducir severamente la conexión y el crecimiento socio-emocional en el salón de clase. La educación centrada en el déficit puede ciertamente promover algunos aprendizajes "útiles" pero no un crecimiento (como lo entiende G. Land (1997) en el sentido evolutivo) ni estados de *Flow* (fluir) inteligencia colectiva. Los salones de clase funcionan muchas veces como campos de concentración – perdón: educativos – donde al igual maestros y alumnos están dedicadas a defenderse. Los momentos críticos de disrupción suelen ser percibidos por razones biológicas y culturales como amenazantes y entonces activan patrones defensivos de respuesta que llevan a ambas partes a la defensa y no a la apertura: a percibir defectos y no historias de vida. Las crisis sin embargo también, pueden ser tratadas con conexión, es decir, con el faro de la atención puesto en la experiencia del otro, no en sus errores. Un conflicto acompañado de conexión representa una oportunidad inmejorable para la transformación; para la construcción y multiplicación de espacios óptimos de convivencia, desarrollo personal, aprendizaje, restauración. Invitamos a imaginar un futuro donde, cada vez más como regla que como excepción, los grupos logren desempeñarse en modo de *fluir*.

De acuerdo a los principios de la Indagación Apreciativa (Cooperrider, 2001) el clima de un grupo puede hacer que sus miembros – maestros y alumnos por igual – se liberen del "estar atrapados en sus déficits" y funcionen con reconocimiento y validación de sus propios recursos. En la práctica de los *Círculos de Aprendizaje Interpersonal* el alumno es llamado a compartir la descripción de experiencias de logro: p. ej. una ocasión donde *me sentí capaz, útil, creativo, orgulloso, valiente, solidario*. El maestro, por su lado, no queda excluido de este intercambio y es invitado a dar testimonio en un proceso simétrico, donde también él resulta transformado por su propia participación en este tipo peculiar de conversación donde *personas escuchan auténticamente a personas que comparten auténticamente*.

La práctica de los CAI reconoce la importancia de los recursos y fortalezas, pero no invalida la importancia de compartir experiencias difíciles, que suelen activar reacciones de amenaza y de dolor emocional. Uno de los grandes desafíos en la vida de una relación es: ¿cómo se manejan los malos entendidos, las crisis, las heridas recibidas y provocadas desde un estado de vulnerabilidad? Desde la perspectiva de la Terapia Narrativa (Combs y col., 2015), el verdadero elemento restaurador surge cuando la persona experimenta el sentido de comunidad de frente a su vivencia dolorosa o traumática (ver notas 3 y 4). El no lograrse conectar compasivamente a partir de una crisis, suele marcar el inicio de una ruptura en la vida de una relación, de una pareja, de un grupo, de un proyecto con grandes costos emocionales, económicos y sociales. No se trata de una aspiración utópica y romántica ni de una intervención de asignación exclusiva a un "especialista", sino de una necesidad vital, para cualquier miembro de una comunidad y para la sobrevivencia global: *¡Relacionarnos con conexión en tiempo de crisis!*

De manera esbozada: la educación socioemocional centrada en los Círculos de Aprendizaje Interpersonal (CAI) se construye justamente alrededor de dos conjuntos de habilidades comúnmente conocidas como de asertividad –de expresión saludable– y la de empatía o de recepción saludable. Estos dos paquetes de recursos son referidos metafóricamente como *el espejo y la foto*. En formato narrativo, dichas herramientas han sido descritos en el libro para preadolescentes de acceso libre: *Los pequeños conspiradores del Kiosquito (Michel y Chávez; 2018)*. En nuestra propuesta de Desarrollo Socioemocional la empatía y el asertividad son promovidas y fortalecidas a través del CAI como el recurso sustantivo: *desplegable, transversal y autosustentable*. Déficits en expresión y empatía son moneda corriente en las relaciones entre adultos y ello afecta prácticamente todos los ámbitos del funcionamiento humano. Estamos convencidos que, si un estudiante egresa de la escuela con la capacidad fortalecida de acceder a estados de empatía, que le permitan responder de forma habitual en momentos de crisis, de disrupción, de conflicto; con un acto de escucha realizado antes, no después, de expresar su propia percepción y postura de manera transparente, directa y personal –como lo sugiere R. Mary Johnson (2015)–: nuestra realidad social sería otra.

La práctica del CAI es **desplegable** pues su aprendizaje se inicia con la versión más básica de la escucha: el parafraseo de la experiencia del otro –modalidad accesible tanto para el maestro que inicia como para sus estudiantes–. Repetir lo que el otro dijo casi de manera literal al principio puede sonar acartonada, pero la práctica va dando lugar aun en pequeños de preescolar o en estudiantes de primaria, a dominar la escucha activa y reflejo centrado en el sentimiento. En el proceso se despliegan gradualmente otros elementos más elaborados que se

integran a la estructura básica del CAI ya consolidada. En términos generales se reconocen en grado de dificultad y profundidad las siguientes versiones de escucha: parafraseo, reflejo de sentimientos, la escucha de ego auxiliar, la escucha experiencial que se realiza en tiempo presente ya sea en primera o en segunda persona del; presente[3] (Michel y Chávez 2005). Finalmente se exploran dentro de la estructura básica del CAI

[3] *La escucha analógica* está inspirada en varios autores por un lado Virginia Axline (1982) alumna y después colaboradora de Rogers, quien desarrolló la terapia de juego infantil invitaba a sus niños a expresar sus sentimientos o experiencias con juegos dibujos y trazos (Agerbeck et al, 2016; Birdet al 2017; Axline 1979). En el contexto de los CAI's los miembros son eventualmente invitados a compartir su experiencia y o a escuchar la del compañero a través de dibujos, pinturas trazos o pequeñas esculturas de barro o plastilina. Por otro lado, Virginia Satir, terapeuta humanista de familias, solicitaba a sus grupos hacer esculturas de sus respectivas familias donde en lugar de hablar de su situación, representaba corporalmente con gestos, posturas, ademanes su experiencia –posición, conflicto, vínculo, etc. –. Posteriormente esta metodología de esculturas familiares fue incorporada a su encuadre de terapia familiar transgeneracional por Bert Hellinger (Cohen 2006). Finalmente, la propuesta de representar a través de esculturas corporales que representan uno o varios momentos de un proceso –donde el instrumento es el cuerpo, las manos, el movimiento… no la palabra– ha sido articulado por el trabajo pionero del Social Presencing Theater (SPT) de Arawana Hayashi (2021) como un recurso de gran impacto y riqueza en procesos de improvisación colaborativa of Arawana. Este recurso, por otro lado, es integrado en la propuesta CAI como una forma alternativa de gran profundidad utilizado tanto en el momento de explorar la propia experiencia como en el de escuchar la del compañero lo cual resulta de gran utilidad en lo que puede ser considerado la parte final y más profunda de su proceso de conexión y co-creación tipo T-U. La escucha metafórica fue esbozada por A. Fajardo (2020) en uno de los varios ensayos de indagación-acción llevados a cabo en la modalidad virtual por egresados de los Espacios Protegidos del Diálogo: *Te imagino como haciendo una travesía por el desierto y cuando tu papá te recibe con ese abrazo es como llegar a un oasis donde hay donde hay agua fresca y un lugar para descansar tan agradable, después de ese viaje tan largo y tan extenuante…* En los Círculos CAI, de igual manera las participantes en su momento son invitados tanto a compartir o a escuchar con medios analógicos o combinados ya sea su experiencia, o su acto de escucha –o ambos. El lenguaje metafórico ha de ser utilizado al servicio de la conexión no de la divagación.

las modalidades de *escucha corporal-analógica* y escucha *metafórica* que se ofrece inicialmente como un acto de empatía (espejo) pero también como un recurso valioso y facilitador de la conexión en el momento de compartir o expresar la propia experiencia (la foto).

Aunque el CAI es especialmente útil cuando un grupo enfrenta situaciones difíciles, como conflictos o pérdidas que al ser acompañados se convierten en palancas de resiliencia y de desarrollo de la consciencia; el CAI es también un recurso transversal en tanto puede ser aplicado en educación confluente Michel y Chávez (2014), en la cual se introducen diferentes tópicos o materias a la práctica del CAI; no sólo para repasar el material académico expuesto, sino para profundizar en el conocimiento de dicho tema; equilibrar el nivel de participación y promover incluso en "clase de historia" el desarrollo socioemocional. En un salón de clase de manera inercial suelen ser pocos los que participan y muchos los que sólo observan por miedo a verse expuestos. El maestro puede pedir la participación de los alumnos en relación a un suceso histórico, una noticia reciente, un hábito alimenticio, un fenómeno natural, una función del cuerpo humano. No sólo pregunta: ¿quién quiere agregar algo más?, sino pide una síntesis de lo anterior para permitir al compartidor original ir puliendo su idea. El acto de escucha "por default" contribuye así al clima de apertura y a la generación del conocimiento colaborativo apreciado en los diferentes espacios de aprendizaje.

Finalmente, el CAI es de especial importancia por su auto-sostenibilidad: Su sola práctica la convierte en una herramienta atractiva por su impacto inmediato en los estados emocionales de los estudiantes; cuando hablan y son escuchadas y cuando al entender la experiencia del otro se sienten conectados, seguros, incluidos, en un estado interior

de apertura. El desarrollo de la solidaridad se nutre de la experiencia estimulante de conexión que invita al estudiante a practicarla cada vez más fuera de los contextos escolares. Maestros facilitadores del estado de Guanajuato, han reportado en sus redes experiencias conmovedoras llevadas a cabo por sus niñas y niños; que se llevan la tarea de hacer preguntas a sus padres y hermanos sobre eventos importantes en su vida, para luego ofrecerles un acto de escucha, previamente practicado. En el ejercicio complementario –que justamente en tiempos de enclaustramiento obligado, por la pandemia, resulta de importancia vital para la salud mental de la comunidad familiar– se le sugiere al niño, a la niña, iniciar una conversación con la petición explícita a los padres: ¿Me puedes escuchar sin interrumpirme cinco minutos?; te voy a decir algo que me lastimó; algo que agradezco; algo que me hizo sentir orgulloso. Los jóvenes estudiantes, con un mínimo de entrenamiento, al traducir su experiencia al lenguaje fenomenológico –de la foto– reportan experiencias conmovedoras y sanadoras con sus familias (Michel y Chávez 2018). Hay evidencia, que apunta al impacto restaurador de una experiencia traumática, que, al ser accedida, hablada y acompañada con nueva información, sufre una transformación en la memoria emocional que permite a la persona transitar del trauma a la resiliencia (Leavissand y cols 2015; Gilbert 2009; Kirsch 2005). Por otro lado, con frecuencia eventos de abuso emocional físico y hasta sexual se reproducen con efectos devastadores en la vida de quien los sufre, especialmente en una cultura donde el niño no aprende a expresarse ante adultos que no aprendieron a escuchar. No le dije a mi papá del abuso que estaba sufriendo porque sabía que se iba a enojar –es un argumento común escuchado en sesiones de terapia–. Hay educadores que piensan que la salud mental de sus alumnos no es su problema; que el asunto de escuchar experiencias

dolorosas o difíciles es algo delicado para lo cual no están capacitados. Si así lo creen: probablemente están en lo correcto. Pero también hay educadores que piensan diferente; saben cómo se transforma y es Re consolidada la memoria emocional (Fernández S. et al 2017, Viola y col., 2014) y con ello se construye un tipo de realidad diferente y contrastante. Muchos profesores, han aprendido a sentirse tan confortables con su propia capacidad de escucha que no temen hacer lo que ya saben hacer: escuchar por default, aun cuando el tema es doloroso –y en ese acto de acompañamiento humilde y compasivo de la experiencia del otro, están participando en la reconstrucción y restauración de la memoria emocional (J. Leavissand, 2015; Gilbert 2009; Kirsch 2005)–. Alvin Mahrer (2010) en una de sus obras póstumas, anticipaba que algún día la psicoterapia tal vez llegaría a ser obsoleta. Tal vez llegue el día cuando maestros, padres de familia y alumnos convertidos en adultos trasciendan la inercia de la estupidez colectiva –generada por no expresar y no escuchar de manera conectada– y sean transmisores de la nueva cultura: la del diálogo *por default*; la de la inteligencia colectiva.

En una consigna sobre simplificada del espíritu CAI: los estudiantes y toda la comunidad educativa, aprenden el principio básico: escuchar antes de contestar; responder por default con un acto de escucha. Es posible construir, de una manera consistente y enfocada, la educación socioemocional a partir de una herramienta que cultiva la conexión, el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía, la colaboración, la convivencia pacífica, la inteligencia colectiva. La validez de la frase trillada: las crisis son riesgo y oportunidad, depende de un elemento clave: ¿Las crisis son abordadas con conexión o con coerción? (Palm 2006); con ausencia o con presencia (Scharmer 2018). La conexión la construimos, como "los conspiradores del kiosquito", con

actos de escucha y con fotos descriptivas de la experiencia, honestas y transparentes. La pregunta es ¿qué tanto la escuela puede contribuir a ello? Y ¿qué tanto con esta propuesta hemos podido convocar a los actores educativos para que desde sus diferentes niveles de influencia accedan a su sabiduría de educadores-transformadores y sean capaces de concentrarse en lo verdaderamente esencial y de alto impacto en la vida de sus alumnos como para no inundarlos de faenas, lecturas, actividades de relleno que los ocupan, pero no los desarrollan. Finalmente, en el ámbito de la educación socioemocional, de la conexión humana, de la inclusión, de la empatía tangible, la persona del maestro es el principal medio educativo –el medio es el mensaje diría Mc Luhan–. Sin el testimonio del maestro que escucha por default, es inviable la construcción de una cultura del diálogo.

Referencias

Agerbeck, B., Bird K., Shepherd B., and Shepherd J. Drawn: autores y editors. (2017). *Together through Visual Practice*: An Anthology. Kindle Publ.

Axline, V. (1979). *Terapia de juego*. Editorial Diana.

Bird, K. (2016). *Generative Scribing: A Social Art of the 21st Century*. Ed Presensing Institute Press.

Cohen, D. B. (2006). "Family Constellations": An innovative systemic phenomenological group process from Germany. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 14(3), 226-233. DOI:10.1177/1066480706287279

Cole M. W, Laurent P., Stocco A. (2013) Rapid instructed task learning: A new window into the human brain's unique capacity for flexible cognitive control. *Cogn Affect Behav Neurosci.* 2013 March; 13(1): 1–22. DOI:10.3758/s13415-012-0125-7

Combs, G., & Freedman, J. (2012). "Narrative, poststructuralism, and social justice: current practices in narrative therapy". *The Counseling Psychologist*. 40 (7): 1033–1060. DOI:10.1177/0011000012460662

Cooperrider, D.L. & Whitney, D (2001). "A positive revolution in change". In Cooperrider, D. L.; Sorenson, P.; Whitney, D. & Yeager, T. (Eds.). *Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*. Stipes. pp. 9–29

Corsini, R. & Wedding, D. (2005). *Current Psychotherapies*. F. E. Peacock.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self*. Harper Collins.

Chávez R, Michel S. (2009) *El Espacio Protegido del Diálogo*. Ed. Papiro Omega.

Davis, J. L., Green, J. D., & Reed, A. (2009). Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 29(2), 173-180. DOI:10.1016/j.jenvp.2008.11.001

Faure Edgar. (1972). *Apprendre à Être*. Unesco Fayard.

Fernández R., S., Pedreira M., Boccia M. (2017) Does reconsolidation occur in natural settings? Memory reconsolidation and anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 57, 45-58. DOI:10.1016/j.cpr. 2017.08.004

Gilbert P, (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment* 15, 199–208. DOI: https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264

Gordon, T. (1978) MET; *Maestros eficaz y técnicamente Preparados*. Ed. Diana.

Graves, C. W. (2005) *The Never-Ending Quest* (Eds. Cowan, C., Todorovic). Ed. ECLET

Hayashi Arawana. (2021) *Social Presencing Theater: The Art of Making a True Move*, Presensing Institute Press.

Johnson R. M., (2015) *Completely Connected: A social-emotional skill that works wonders for individuals, schools, organizations, universities*. Ed. Razur Media

Johnson, Steven. (2002) *Emergence: The Connected Lives of Ants, Brains, Cities, and Software* Touchstone.

Kohut, H. (1977). *The Restoration of the self*. International University Press.

Kotler S. (2017) *Stealing Fire*. Ed. Stealing Fire Books.

Kirsch P, Esslinger C, Chen Q, et al (2005) Oxytocin modulates neural circuitry for social cognition and fear in humans. *Journal of Neuroscience*; 25: 11489–93. DOI:10.1523/JNEUROSCI.3984-05.2005

Land G. (1997) *Grow or Die*. CEF Press.

Lomas T, Medina JC, Ivtzan I, Rupprecht S, Eiroa-Orosa (2018) FJ. A systematic review of the impact of mindfulness on the well-being of healthcare professionals. *J Clin Psychol*. 2018 Mar;74(3):319-355. DOI:10.1002/jclp.22515.

J. Leavissand L. Uttley (2015) Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: an early systematic review. *Psychological Medicine*, 45, 927–945. Cambridge University Press. DOI:10.1017/S0033291714002141

Levi, Pierre. (2004) *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Ed. La Découverte (Essais)

Lieberman, M.D., Eisenberger, N.I. Crockett, M.J., Tom, S.M., Pfeifer, J.H. and Way, B.M. (2007), "Putting Feelings into Words: Affect Labeling Disrupts Amygdala Activity in Response to Affective Stimuli." *Psychological Science*, 18(5). DOI:10.1111/j.1467-9280.2007.01916.

Mahrer A. (2010) *What is Psychotherapy for*. Ed. Gotnovick

Mahrer A. (2009) *Optimal Behaviors*. Ed. Gotnovick

Mahrer A. (2002) *Becoming the Person you can Become*. Bull Publishing Company.

Mahrer, A. R. (1999). The doorway into the inner world is the instant of peak feeling in the scene of strong feeling. In. J. Rowan & M. Cooper (Eds.), *The plural self* (pp. 213–237). London: Sage.

Mahrer, A. R. (1996). *The complete guide to Experiential Psychotherapy*. Wiley&Sons.

Michel B. S., Chávez R. (2005) *Terapia de Reconstrucción Experiencial*. Ed. Norte-Sur.

Michel, B. S. (2009). *En busca de la Comunidad: La facilitación de Procesos de Integración y Crecimiento personal en la Organización*. Ed. Trillas.

Michel B. S. y Chávez (2018). *Los Pequeños Conspiradores del Kiosquito: El lenguaje de la foto y el espejo*. Editorial Norte-Sur

Michel B. S., Chávez (2014) *El Maestro Facilitador*. Ed. Norte Sur.

Palm L. (2006) *Connecting Parenting: Parenting through connection not to coercion*. Ed Kindle

Palomares U., Ball G. (1980) *Grounds For Growth*. Ed. Palomares and Associates.

Peck, S. (1987). *The Different Drum; Comunity Making and Peace.* Touchstown

Pratt, Daniel D. and Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education*. Krieger Publishing.

Rogers C., (1951). *Client Centered Therapy: Its current Practice, Implications and Theory*. Houghton Mifflin.

Russel P. (1992). *The White Hole in Time*. Ed. Harper.

Sanger P (2020) *Entrevistado en la plataforma del* www.presenecinginstitute.com

Satir V. (1991) *Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. Ed. Diana.

Scharmer O. (2020) Serie video grabada on *Healing* Feb. 19, 2020 www.presenecinginstitute.com

Scharmer O. (2018) *Are you listening as a leader?* Presencing Institute. Orig publ. www.smartbrief.com

Scharmer O (2016) *Theory U: Leading from the Future as it Emerges.* Ed. PI Publ.

SEP (2017) *Programa Nacional de Convivencia Escolar: Cuaderno de actividades para el alumno de Educación primaria* (1°- 6°) Ed. Secretaría de Educación Pública (México)

SEG (2020). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la violencia Escolar.* (Ed. SEG).

Viola H., Ballarini F., Martínez M., Moncada (2014), The tagging and capture hypothesis from synapse to memory. *Prog. Mol. Biol. Transl. Sci.* 122, 391–423, DOI:10.1073/pnas.0907078106

"Eu Sou de um Grupo e Fulano é de Outro": Formas, Pautas e Organização do Movimento Estudantil

Everton Faria Meira[i]
Marcia Prezotti Palassi[ii]

Em junho de 1971, milhares de estudantes ocuparam as ruas da Cidade do México, para protestar contra o autoritarismo do governo, mas foram atacados pelo grupo paramilitar "halcones" que deixou, pelo menos, 30 mortos e centenas de feridos (Hernández Chong-Cuy, 2014). Na época, jovens espanhóis protestavam contra o franquismo (Carrillo-Linares & Cardina, 2012), e os iugoslavos realizavam sua Primavera Croata (Reinprecht, 2017). Na América Latina, sob a repressão de regimes despóticos, o movimento estudantil – ME – reivindicava mais liberdades na Colômbia (Gómez-Agudelo, 2018), na Argentina (Mangiantini, 2015) e no Brasil (Quadros, 2012).

[i] Everton Faria Meira (evertonmeira@hotmail.com). Doutor em Administração. Professor substituto do curso de graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Linha de investigação: Psicologia Política, Organizações e Trabalho.

[ii] Marcia Prezotti Palassi (mprezotti@hotmail.com). Professora Titular do Departamento de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Pós-Doutorado na Universidad Complutense de Madrid – Espanha. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Líder 2 do Núcleo de Estudos em Participação e Subjetividades – NEPS. Temas de pesquisa: psicologia política e social do trabalho nos Estudos Organizacionais; consciência política; impactos da privatização no mundo do trabalho; participação em ações coletivas; sentidos e configurações subjetivas da participação; metodologias participativas.

Passados 50 anos do "El Halconazo" – como ficou conhecido o massacre de estudantes mexicanos –, o ME propõe políticas que não se limitam às partidárias (Barriga et al., 2017) e realiza protestos que incorporam elementos artísticos (Lebrón, 2017). Segundo Solís *et* al. (2017), utiliza as novas tecnologias de comunicação para organizar jovens que desconfiam das instituições sociais tradicionais, que se identificam com dinâmicas institucionais menos hierárquicas e verticais. Nesse contexto, Rheingans & Hollands (2013) defendem que as identidades coletivas dos estudantes estão em declínio, por causa do crescente individualismo, mas Seidl (2014) acredita que elas vêm sendo revitalizadas por organizações temáticas que não se dedicam à representação.

A literatura revisada dá visibilidade a demandas, contextos e práticas que se imbricam aos processos identitários dos estudantes. Todavia, não foram encontrados trabalhos que analisem a inter-relação desses processos com arranjos institucionais participativos, lacuna que este artigo pretende preencher através de procedimentos específicos, de natureza qualitativa, sob a perspectiva teórica de uma abordagem histórico-cultural. Admitindo-se uma dialética, entre identidades e ordenamento dos estudantes, quais são as implicações das identidades dos estudantes para a organização do ME? Essa pergunta se deve às diferenças entre o ME vivido por um dos autores deste artigo – ex-diretor da União Nacional dos Estudantes brasileiros – e aquele observado na pesquisa.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar as implicações das identidades dos estudantes para a organização do ME em uma universidade pública brasileira. Além da literatura sobre o movimento, o referencial teórico adotado é a Teoria da Subjetividade (González Rey, 2003a, 2003b, 2005; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017), que evoca a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2003b) e a Metodologia

Qualitativa (González Rey, 2005). Trata-se de um estudo de caso, cujo trabalho de campo se deu entre fevereiro/2016 e dezembro/2019, tendo por instrumentos: diário de campo, conversações individuais e conversações grupais.

Os resultados revelam sentimentos de admiração, acolhimento, pertencimento, superioridade, satisfação, repulsa, negação, frustração, estranhamento e rivalidade adjacentes às construções simbólicas dos sujeitos. Revelam ainda interesses, culturas, fantasias e trajetórias imbricados às narrativas sobre recrutamento, permanência, coletivos estudantis, visões que tinham de si mesmos, entidades de representação, controle, repertório de lutas, processo decisório e ações do ME. No desenvolvimento deste artigo, discute-se a seguir o quadro teórico de referência, o contexto de pesquisa, a adequação dos procedimentos metodológicos adotados para o estudo do tema; as falas dos sujeitos são discutidas e propõe-se um modelo teórico que representa uma realidade possível.

Identidade e Teoria da Subjetividade

Segundo Morin (2006, p. 57), "cada ser tem uma multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham sua vida". Para ele, as pessoas são únicas em diferentes contextos e momentos. Nessa linha, a construção identitária é um processo infinito, contraditório e plurideterminado nos inúmeros espaços sociais que o sujeito circula (González Rey, 2003b; González Rey & Mitjáns Martinez, 2017), condição necessária para a sua adaptação aos diferentes contextos. Por se tratar de uma configuração subjetiva (González Rey, 2005), a identidade é um sistema

complexo que organiza, de forma relativamente estável, a unidade simbólico-emocional que emerge quando se evoca uma diferenciação em relação aos outros.

Sendo delimitada por subsistemas e supra-sistemas, ela pode se configurar em diferentes níveis. No individual, ela é continuamente reconfigurada pela defesa do próprio espaço no grupo, mobilizando experiências, emoções e fantasias singulares a um sujeito criativo, dotado de capacidade generativa de novas formas de viver. No nível grupal, sintetiza as contradições entre as identidades individuais e a do seu supra-sistema social. Para Reis & Puente-Palacios (2019, p. 143, tradução nossa), "[...] a identidade surge como uma construção social apenas quando os indivíduos começam a se definir em termos de características compartilhadas". Nessa perspectiva, a identidade assume um caráter grupal quando seus membros compartilham pensamentos, crenças e interpretações sobre eventos do cotidiano.

Mas, para defender seu espaço, o grupo tende a se unir atribuindo virtudes a si e vícios aos outros. Segundo González Rey (2003, p. 24), "um dos problemas do pensamento humano é a sua tendência à sacralização de seus fundamentos, que conduz à aparição do dogma, à homogeneidade e à ausência de autocrítica". Assim, identidades individuais e sociais se imbricam em um processo marcado por conflitos e resistências. Ambas mantêm suas características próprias, sem que uma seja completamente absorvida pela outra. A identidade é um sistema aberto, interdependente do ambiente em suas dimensões econômica, política, cultural, ecológica, histórica, dentre outras, sendo mediada por experiências, saberes, fantasias, paixões, interesses e outras singularidades do nível em que se constitui. A partir dessa definição, a pesquisa aqui relatada foi realizada em um contexto histórico e institucional que se discute a seguir.

Instituições e Ações do Movimento Estudantil

Esta seção descreve apenas os elementos dos contextos histórico e institucional necessários à compreensão das falas dos sujeitos. Outras informações poderiam revelar suas identidades. Na dimensão institucional, a pesquisa foi realizada em uma universidade federal no Sudeste do Brasil, e o ME é um arranjo de organizações com distintas finalidades e abrangências. Quanto às finalidades, as organizações podem ser de representação estudantil ou coletivos temáticos. Quanto à abrangência, as organizações de representação podem ser entidades de base – organizando um ou mais cursos afins – ou entidades gerais. Os coletivos estudantis focam em temas específicos – cultura, gênero e etnia, por exemplo –, mobilizam estudantes – sem que se limitem a eles, ou aos seus interesses – e costumam adotar uma estrutura horizontal de organização.

Nas entidades de representação, por outro lado, tal estrutura costuma ser vertical e a sua abrangência determina distintas nomenclaturas. Segundo o dicionário do ME, o Centro Acadêmico – CA – representa os estudantes de um curso, o Diretório Acadêmico – DA –, os estudantes de vários cursos afins, e o Diretório Central dos Estudantes – DCE –, todos os estudantes de uma instituição de ensino superior. Um sujeito desta pesquisa é dirigente do DA de Medicina, situação frequente no ME e que pode gerar confusão: o DA foi criado para representar todos os estudantes dos cursos da área biomédica. Porém, com o passar do tempo, cada curso foi criando o seu CA, restando apenas a Medicina – que manteve o nome de "Diretório Acadêmico" para a entidade.

A vivência dos sujeitos, no ME da Universidade, é reconstruída em falas sobre eventos ocorridos entre 2016 e 2019, período no qual

ocorreram três eleições do DCE e outros eventos. Em 2016, a reitoria foi ocupada por estudantes contrários ao congelamento dos investimentos na educação, mas eles não obtiveram sucesso em sua luta. Em 2017, o ME organizou uma consulta pública, sobre o reajuste no preço das refeições ofertadas no Restaurante Universitário – RU – conseguindo adiar o aumento. Em 2018, o movimento organizou protestos – contra os reajustes no RU e nas passagens de ônibus – que não alcançaram seus objetivos, bem como debates sobre assaltos no Campus que resultaram em melhorias na iluminação e na segurança. Em 2019, o presidente Jair Bolsonaro tomou posse e decretou um contingenciamento no orçamento da educação.

Os estudantes ocuparam prédios da universidade, conseguindo reverter a medida. Naquele ano, a atuação dos sujeitos de pesquisa estava focada na defesa das conquistas obtidas, predominantemente através das organizações de representação, em detrimento da luta por novos direitos e de um envolvimento mais comprometido com os coletivos estudantis. Após duas reuniões de coletivos, ocorridas em março, registrou-se no diário de campo que "os grupos querem disputar eleições de CA's", ou seja, estariam optando pela conquista do poder representativo para desenvolverem o seu repertório de lutas. Para o desenvolvimento da pesquisa, no contexto apresentado, foram adotados os procedimentos citados a seguir.

Procedimentos Adotados na Pesquisa

Ao definir a identidade como um sistema relativamente estável, complexo e plurideterminado, a Teoria da Subjetividade enfatiza uma tensão constante, entre seus níveis individual e social, que pode

escapar à intencionalidade consciente dos sujeitos. Nesse sentido, a subjetividade é a antítese da objetividade e, em sua dialética, ambas se implicam mutuamente. Como temática, a subjetividade tem implicações ontológicas que justificam a elaboração de uma Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2003b) adequada para o seu estudo. Essa epistemologia possui três atributos centrais: caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; legitimação do caso singular como instância de produção do conhecimento científico; e compreensão da pesquisa, nas ciências antropossociais, como um processo dialógico.

Para orientar os procedimentos de pesquisa, nessa perspectiva, González Rey (2005) elaborou uma Metodologia Qualitativa. A pesquisa aqui relatada adotou essa metodologia, com a observação participante de um dos seus autores em atividades do ME, entre 2016 e 2019, objetivando conhecer seu contexto – fazendo anotações em um diário de campo –, conquistar a confiança dos militantes e formar uma lista de contatos. A partir de 2019, o trabalho de campo focou na seleção dos sujeitos e nas conversações. Em março, foi enviada uma mensagem apresentando a pesquisa para os 121 contatos, de 42 cursos, convidando-os para uma conversa individual. Desses, 22 aceitaram conversar, 12 aceitaram participar da investigação e apenas seis participaram de todos os seus momentos, convertendo-se em sujeitos da pesquisa.

Entre abril e dezembro, eles participaram de uma conversação individual e de quatro conversações grupais. As conversações individuais objetivaram detalhar os diferentes momentos da pesquisa e obter o compromisso do sujeito em participar. A partir das anotações do diário e das conversações individuais, elaborou-se o roteiro da primeira conversação grupal contendo: trajetórias individuais, envolvimento inicial e atual, e funcionamento do ME. Como antítese da objetividade, a

subjetividade não pode ser alcançada por uma via direta, como a expressão consciente e intencional dos sujeitos. Os primeiros indicadores da subjetividade, adjacente às suas identidades no ME, sintetizavam a dialética entre o momento empírico e as observações registradas no diário de campo. Essa dimensão subjetiva se expressava em manifestações emocionadas dos sujeitos, analogias, fatos omitidos, valores expressos em narrativas diferenciadas, contexto e trajetórias individuais, e por outras vias indiretas.

Tais indicadores são construções especulativas, sobre as interpretações do pesquisador, já que não há perigo na especulação, mas sim em sua separação do empírico (González Rey, 2005). Não há categorias de análise pré-estabelecidas nesta metodologia qualitativa. Com base nos indicadores da primeira conversação, elaborou-se o roteiro da segunda conversação, e assim sucessivamente, em um processo que alternou interpretações e construções. Por sua recorrência ou relevância, indicadores se converteram em hipóteses, constituintes de um modelo teórico aproximado que representa uma realidade possível, e que é capaz de ampliar as zonas de inteligibilidade da organização estudantil. Excertos que justificam o modelo proposto, extraídos das falas dos sujeitos, são discutidos a seguir.

Narrativas e Observações no Campo

A partir da definição de identidade elaborada neste artigo, excertos dos diferentes momentos da pesquisa são destacados a seguir, e confrontados com as observações registradas no diário de campo, para ampliar a inteligibilidade sobre as implicações identitárias na dinâmica do ME. Os nomes dos sujeitos são fictícios.

Durante as conversações, Bruno era estudante de Direito, dirigente do Movimento Brasil Livre – com estrutura vertical de organização – e foi derrotado, com a chapa que organizou, na eleição do DCE. Guilherme era presidente do DA de Medicina. Dante havia sido dirigente do CA de Arquitetura, e era membro de um coletivo artístico e cultural. Danilo era dirigente do CA de Engenharia Civil. Anderson era dirigente do CA de Ciências Sociais e membro de um coletivo dedicado às questões raciais. Alexandre era presidente do CA de Administração e participava de um coletivo dedicado à política estudantil.

O primeiro envolvimento de Alexandre, com organizações do ME, foi no DA de Educação Física: "[...] ia nas reuniões, nas festas que tinha lá, comecei a participar lá" (primeira conversação). Ele exaltou as características pessoais dos militantes, naquele curso, concluindo que "é um movimento, pra mim, prático, e foram as lideranças que eu mais me identifiquei" (segunda conversação). Bruno participou de eleições estudantis desde o primário: "a eleição é uma coisa que eu gosto de participar, falar com as outras pessoas" (primeira conversação). No contexto do ME, Guilherme ressaltou a importância do grupo sobre o comportamento dos indivíduos: "[...] no congresso da vida é assim. Tem uns caras que concordam, tem uns que não concordam, e o que vai com a galera" (terceira conversação).

Apesar de reconhecer que o recrutamento de militantes envolve uma convergência com as ideias do grupo, podem surgir divergências no futuro: "[...] mas eu [o militante] continuo preso ali mais por uma carência social do tipo não vou sair do grupo" (quarta conversação). A decisão de Dante, de participar do movimento, foi em uma reunião informal de amigos: "[...] eu falei: gente, vamos organizar o CA. Muitos anos que não tem Centro Acadêmico. E aí a gente resolveu se

organizar na ideia de cara" (primeira conversação). Para ele, o recrutamento de novos militantes ocorria em momentos informais: "[...] nas nossas festinhas, era ali que surgiam essas coisas por acaso. Então, nas conversas que a gente tinha de corredor, o cara falava: pô, tá uma merda a aula, o professor, e aí outro falava de política no geral, de corte" (quarta conversação).

No caso de Danilo, "[...] os veteranos surgiram com a ideia do CA, aí eu falei: ué, por que não? E desde então, assim, meu primeiro contato com a ideia de movimento estudantil foi com o CA da Engenharia Civil" (primeira conversação). Já a chegada de Anderson, no ME, se deu ainda no ensino fundamental, na mesma escola que seu irmão cursava o ensino médio: "[...] então eu era uma pessoa bem conhecida pelo futebol dentro da escola. Então eu fui procurado por uma chapa que o meu irmão participava" (primeira conversação). Os excertos destacados sugerem que sentimentos de admiração, acolhimento e pertencimento se imbricam às construções simbólicas do recrutamento e da permanência das pessoas nas organizações do ME.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, essa unidade simbólico-emocional seria uma das implicações inesperadas, e não intencionais, das relações pessoais/familiares dos sujeitos sobre os seus respectivos recrutamentos e permanências. A comunicação do ME, por outro lado, parece obstaculizar o recrutamento de novos militantes. Bruno parece atribuir um lugar privilegiado à comunicação na política. Para justificar a sua admiração pelo presidente do Brasil, disse que "[...] o papel dele é se comunicar e isso ele faz muito bem" (terceira conversação). Ao falar sobre as mobilizações dos estudantes, disse: "[...] pra mim é tão claro, quando você olha essa posição do contingenciamento, que você vê: muitas pessoas

não dizem cortes, dizem contingenciamento, porque é uma escolha política" (quarta conversação).

Ao falar sobre o posicionamento dos grupos de esquerda no Brasil, Anderson disse: "[...] quando você faz a pregação sectária, primeiro que você não vai atingir porque você tá num linguajar que não é daquele mundo. Você não vai encontrar as palavras bonitas do mundo" (terceira conversação). Alexandre disse: "[...] a linguagem, que afasta mesmo as pessoas do movimento. Plenária, Assembleia, até você dominar a terminologia das palavras, e o método de funcionamento" (quarta conversação). Quando criticou a importância que a esquerda atribui às terminologias, Danilo afirmou: "[...] parece que você tem que ter um pré-requisito pra você ter uma discussão" (segunda conversação). Ele disse que tem dificuldade para se envolver com o ME fora do curso: "[...] é uma coisa que serve de autocrítica, que é a barreira linguística mesmo que eu tenho" (terceira conversação).

Assim, o domínio de expressões de caráter instrumental – entidades gerais, quórum, ata e base, por exemplo –, e associadas ao posicionamento político, seria um "pré-requisito" para o envolvimento em discussões do movimento. Aparentemente, um sentimento de alteridade se imbrica à construção simbólica, dos sujeitos, acerca da linguagem adotada no ME. Ao se colocarem no lugar dos seus colegas, leigos no movimento, a linguagem é considerada uma barreira que tem implicações sobre o recrutamento de novos militantes. Entretanto, cabe aqui diferenciar os coletivos estudantis das entidades de representação. Quando ocupou a reitoria com o seu coletivo, Alexandre não se sentiu representado pelo DCE: "Eles eram a situação na época, e eles não comporam (sic) com a gente a ocupação. Eles foram no segundo dia lá se posicionar, falar, mas eles saíram fora" (terceira conversação).

Ao ser questionado sobre a ausência do seu grupo na próxima eleição do DCE, Bruno disse: "Nós não nos inscrevemos, porque houve uma maturidade em todo o grupo, e minha também, de entender que não adianta você jogar contra o mecanismo de dentro do mecanismo" (primeira conversação). Guilherme disse que "[...] na questão dos coletivos, eu acho que o que atrai não são as contradições não. Ele é integrado num grupo de pessoas que são parecidas com você. Isso também é prazeroso" (terceira conversação). Na tarefa de representar, por outro lado, disse: "se você quer fazer um negócio diferente, quer movimentar a parada, ou quer se envolver em assunto novo que não é pauta normalmente, tem muita reatividade" (quarta conversação). Por serem representados por CA's, cujas gestões são oriundas de coletivos, Anderson e Dante exaltam os trabalhos que realizam.

Segundo Dante, "[...] nas nossas próprias reuniões de Centro Acadêmico o pau quebra e a gente de certa forma tem familiaridade de pensamento na organização, mas a gente discute e discorda de muitas coisas" (terceira conversação). Para Anderson, "[...] é uma chapa que tem uma galera que tá na FEJUNES [Federação da Juventude Negra do Espírito Santo], então ela vem de uma militância da juventude negra externa ao movimento estudantil" (terceira conversação). Às construções simbólicas das entidades de representação, parecem estar imbricadas a sentimentos de repulsa, negação e frustração, enquanto dos coletivos estudantis, sentimentos de acolhimento, pertencimento e superioridade parecem ser adjacentes. As unidades simbólicos-emocionais, que as distintas ideias evocam nos sujeitos, podem resultar de diferentes estruturas adotadas nessas organizações. O controle político da representação estudantil parece se desdobrar em um mecanismo singular.

Segundo Alexandre, as organizações de representação estudantil são controladas por partidos políticos: "chapa de DCE, meu irmão, os caras só se envolvem... se você não for de partido político, esquece. Você não é aceito" (primeira conversação). Para Bruno, as ideias dos grupos políticos são centrais para o controle: "[...] a identificação que as pessoas têm com aquelas ideias, faz com que elas abram mão de si mesmas pra que ela se sinta parte de algo, e inclusive cometa bizarrices" (terceira conveesação). Guilherme admitiu que, em seu *Campus*, havia menos influência ideológica sobre o ME, em comparação com aquele onde ocorriam as conversações: "E aqui o pessoal é mais ideológico. O que também não é ruim. Porque ideologia tá em tudo, e sem ideologia você não faz muita coisa" (terceira conversação).

Para Dante, é o viés ideológico que pauta o debate no ME: "Eu não posso ficar só no discurso ideológico de que o mundo tem que ser assim. [...] O que eu vejo muitas vezes nos movimentos estudantis é que ele é todo dessa forma, de vamos ficar discutindo" (terceira conversação). Ao ser questionado sobre o viés ideológico nos movimentos sociais, Anderson disse: "[...] vem cá, a doméstica, dentro da experiência dela, o que que é a luta dela? Eu vou te dizer que ela é alienada, que ela precisa conhecer o marxismo, o programa. Não é o programa que transforma, é o contato" (segunda conversação). Aparentemente, os sentimentos de rejeição, repulsa e estranhamento se imbricam às construções simbólicas, dos sujeitos, acerca das ideologias e do controle das estruturas e pautas da representação. O controle dessa representação seria, assim, uma das implicações da dimensão ideológica, adjacente às identidades dos militantes, justapondo-se ao processo decisório dessas organizações.

A ideia de unir o campo político de Alexandre, em torno de um repertório amplo de lutas, é inviável "[...] por conta justamente dessa

polaridade. Não sei se é polaridade, mas desse estranhamento que tem dentro da própria esquerda, de várias visões de mundo" (segunda conversação). Estranhamentos, por outro lado, podem ser benéficos para o processo decisório na visão de Guilherme: "[...] quanto mais diverso você é, o grupo é, mais ele tende a tá preparado pros problemas em geral" (quarta conversação). Para Bruno, é a representatividade que legitima o processo decisório no ME: "então, não é mais legítimo ter uma assembleia de cinquenta pessoas do que uma enquete com duas mil votando" (segunda conversação). Ele volta a criticar as assembleias, mais à frente, significando-as como "[...] um mecanismo que pode ter sido interessante em um momento onde não havia *lives* no *Facebook*, mas que hoje não representa mais a parcela total dos estudantes" (segunda conversação).

Dante se negou a participar de decisões do ME: "[...] acontece que, às vezes, tinham umas assembleias que eu não ia participar porque eu achava um saco. Eu achava um porre a assembleia porque as pautas eram sempre as mesmas, e só pautas ideológicas" (segunda conversação). É possível que um sentimento de estranhamento, adjacente às narrativas acerca do processo decisório nas entidades de representação estudantil, resulte de uma cultura política de contestação ao *status quo* compartilhada entre os sujeitos. Apesar dessa cultura, parece que as normas e os procedimentos do ME foram sacralizados por seus membros, de tal forma que os meios parecem ter se transformado em seus fins. Ao falar sobre as realizações do CA de Engenharia, Danilo disse que "[...] a gente conseguiu fazer uma assembleia legal. O pessoal ficou até a parte que queria, e depois foi embora" (segunda conversação).

O sentimento de frustração, aparentemente adjacente à sua construção simbólica da assembleia, sugere um comportamento

utilitário dos estudantes representados em relação aos seus procedimentos. Quanto à liderança, alguns sujeitos apresentaram sinais de autoridade em suas falas. Ainda no Ensino Médio, Anderson liderou um movimento, bem-sucedido, que almejava a realização de um torneio de futebol na quadra da escola. Apesar de contrariar a vontade do diretor, o movimento foi narrado como invencível através da metáfora: "[...] é como um rio que deságua numa foz. Ele vai chegar lá. Pode ter barreira, pode ter diques de contenção. Uma hora vai encher, vai transbordar e a água vai descer" (segunda conversação).

Alexandre narrou que já liderou outro movimento: "Fui seis anos da minha vida líder torcida organizada. Então eu sempre fui para o enfrentamento" (primeira conversação). No CA, "[...] eu consegui provar para a minha base que, mesmo sendo comunista, fiz um trabalho melhor que todos os liberais lá antes que passaram por mim... não fizeram nada pela base" (segunda conversação). Ao avaliar sua participação, disse: "Muitos podem não se sentir representados por mim, mas como na outra fala que eu falei, trabalhei pra caralho por eles e hoje não tem como eles olharem pra mim e falar de não gostar de mim" (quarta conversação). Bruno disse que "[...] várias situações me fizeram ter essa necessidade de provação. Porque eu sou um ariano, uma pessoa egocêntrica, como todos, e a gente gosta de ser elogiado" (terceira conversação). Guilherme disse:

> [...] tudo que acontece é meio que movido, capitaneado, pelo meu diretório. De diferente, ou de confusão. Aqui a gente aglutina muito, o nosso diretório é muito centralizador. A Atlética é do diretório, a calourada é do diretório, tudo que é coisa científica que os alunos fazem o diretório dá um jeito de abarcar também. Intercâmbio é pelo diretório, patrimônio nosso é o diretório que administra, a representação estudantil

> é toda o diretório que faz. Basicamente tudo que tem no nosso curso, é a gente que movimenta. Se dá errado é meio culpa nossa, também se der certo é culpa nossa (terceira conversação).

Danilo não se sente um líder: "então, nesse âmbito de fazer política, eu estou bem novinho ainda. Eu estou começando a entender como que tá funcionando" (primeira conversação). Ele disse: "[...] eu tenho muito medo de acabar dando uma opinião, e falar uma coisa totalmente incompleta pra uma pessoa, uma coisa que não tem nada a ver, e ela acabar pegando a ideia errada" (terceira conversação). Aos que trazem o sentimento de orgulho, adjacente à construção simbólica das suas próprias lideranças, parece haver uma exibição de sinais desse protagonismo. No caso de Danilo, um sentimento de insegurança se imbrica à tal construção. Por depender do sentido que cada um atribui à própria liderança, admite-se que a exibição de sinais de autoridade seja implicação das trajetórias dos próprios sujeitos.

Quanto ao planejamento das ações do ME, Alexandre criticou a ausência do DCE em lutas específicas: "o meu pai fala para mim assim. Vocês discutem questões macro, mas, e a calçada, o RU que tá aumentando, professor que tá faltando?" (primeira conversação). Segundo Guilherme, "se você quer fazer um negócio diferente, quer movimentar a parada, ou quer se envolver em assunto novo que não é pauta normalmente, tem muita reatividade" (quarta conversação). Para Danilo, a esquerda propõe pautas de forma rebuscada, e a direita é apenas reativa: "Discordarei. Vai na direção de qualquer outro rumo, menos aquele que iniciou a conversa pra tentar ter uma resposta" (segunda conversação).

Nesta linha, Anderson diz que se "você tem um movimento de

que... pra existir, se eu sou de um grupo, e Fulano é de outro, eu tenho que primeiro negar o Fulano. Tem que negar o outro grupo" (primeira conversação). O sentimento de rivalidade parece ser adjacente às construções simbólicas dos sujeitos acerca das ações desenvolvidas pelas organizações de representação do ME. A falta de planejamento de tais ações, limitadas à reatividade dos grupos dirigentes, seria um dos desdobramentos do interesse em se perpetuar no poder representativo. As recompensas simbólicas obtidas pelos sujeitos, nesse sentido, podem adquirir valor com base no protagonismo de cada um deles. Sobre sua opção pelo curso de Medicina, Guilherme disse que "é uma gratificação pessoal. Porque meu lance é lidar com pessoas, gosto de tá perto, gosto de conversar" (quarta conversação).

Por analogia, propõe-se que a recompensa simbólica da sua liderança é ser reconhecido pelas pessoas – a mesma de Bruno, conforme dito anteriormente. Já Danilo, que se sacrifica para participar do ME, admite estar feliz: "eu, que me desperiodizei completamente, tô participando de N coisas, e mal sei lidar com elas agora. Mas eu tô gostando" (terceira conversação). Os sujeitos manifestam o sentimento de satisfação, aparentemente adjacente às construções simbólicas de si mesmos no momento atual. Propõe-se, assim, que o valor atribuído às recompensas simbólicas, obtidas em suas militâncias, se inter-relacione com os seus próprios resultados. Todas as hipóteses, até então formuladas, são organizadas no modelo teórico apresentado a seguir.

Poder Representativo como Meta de Militância

Um modelo teórico, para González Rey (2005), é a elaboração intelectual – do pesquisador – que amplia o conhecimento sobre uma

realidade possível e de natureza especulativa. Como dito, a identidade é um sistema que organiza, de forma relativamente estável, a unidade simbólico-emocional que emerge quando se evoca uma diferenciação em relação aos outros. Às narrativas dos sujeitos, que reconstruíam simbolicamente seus envolvimentos em organizações estudantis, foram observados sentimentos adjacentes: admiração, acolhimento, pertencimento, superioridade, satisfação, repulsa, negação, frustração, estranhamento e rivalidade. Eles se imbricavam às narrativas acerca do recrutamento, da permanência, dos coletivos estudantis, das visões que tinham de si mesmos, das entidades de representação, do controle, do repertório de lutas, do processo decisório e das ações.

Revelam ainda desdobramentos de interesses, fantasias e trajetórias imbricados às narrativas, que até escapavam às suas intencionalidades conscientes, aqui organizados como modelo teórico representativo de uma realidade possível. Construções simbólicas acerca da linguagem adotada pelos militantes do ME parecem trazer, consigo, um sentimento de alteridade. Quando os sujeitos falam espontaneamente sobre suas próprias lideranças, propõe-se que os sentimentos de orgulho ou de insegurança, imbricados às suas construções simbólicas, têm distintas implicações, estimulando a exibição de sinais de autoridade ou não. A construção identitária, dos militantes analisados, é um processo que pode ser definido através das suas próprias contradições, e ter implicações sobre as organizações estudantis que os envolvem. O recrutamento e a permanência se imbricam às relações pessoais/familiares e processos de comunicação do ME.

O indivíduo que constrói uma identidade para se integrar ao grupo já possui relações pessoais em outros espaços. Aparentemente, muito dessas relações tem implicações sobre aquelas que constrói no novo

espaço. O controle sintetiza contradições das dimensões ideológicas adjacentes às identidades individuais e grupais. Segundo Marx e Engels (2007, p. 87), "[...] quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história [dos homens] ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história". Os autores criticam a mistificação das ideologias, que sustentam relações de dominação em todos os campos políticos, contrapondo-se à possibilidade de uma ideologia proletária. Vale ressaltar que a primeira edição da obra citada é de 1933. Nessa linha, González Rey e Mitjáns Martinez (2017, p. 59) argumentam que a ideologia é uma expressão da subjetividade social que perpetua e legitima os processos institucionais dominantes, se apoia em sistemas de crenças e possui forte conteúdo mítico.

Os indivíduos começam a participar dos espaços sociais pelos seus valores, ou decisões individuais, mas na medida em que se institucionalizam, vão exigindo "[...] que o pensamento perca rigor para aumentar sua eficácia". O processo decisório sintetiza uma cultura política imbricada às identidades: de contestação, nos níveis grupal e individual, e autoritária no nível nacional. Práticas políticas, historicamente constituídas no Brasil, seriam naturais para os militantes: adoção de estruturas verticais na organização da representação, líderes com postura reativa e que exibem sinais de autoridade, por exemplo. Aparentemente, uma cultura política de contestação ao status quo vigente é hegemônica entre os jovens militantes do ME, mas as organizações que os representam parecem ser conservadoras em suas práticas. Ao se imbricarem às trajetórias individuais, essas contradições parecem ter consequências sobre a postura dos líderes, que podem ou não exibir sinais de autoridade.

O interesse de continuar representando é capaz de explicar, em parte, a atitude reativa de líderes que obstaculiza a elaboração de planos estratégicos da organização estudantil. O valor que atribuem às recompensas simbólicas estaria relacionado aos resultados obtidos pelos sujeitos – tais como vitória eleitoral, melhoria das condições de ensino ou ocupação da reitoria – que teriam, então, mais valor do que aqueles obtidos por outros. Assim, os significados que os sujeitos atribuem, às organizações do ME, se inter-relacionam com as diferentes estruturas que elas adotam. Esses achados sugerem que recrutamento, permanência, controle, processo decisório e planejamento das organizações estudantis se imbricam às identidades dos seus participantes. O modelo teórico proposto possui um valor explicativo, inédito para fenômenos do ME, oferecendo contribuições que são destacadas a seguir.

Dialética Sujeito/Sociedade e a Organização Estudantil

Quais são as implicações das identidades dos estudantes para a organização do ME? Os achados deste artigo sugerem que elas sintetizam contradições histórico-culturais enraizadas em seus vários níveis – do individual ao social –, imbricando-se ao recrutamento, à permanência, ao controle, ao processo decisório, ao estilo de liderança, à recompensa e à estrutura das organizações estudantis. Em seus respectivos grupos, o envolvimento dos sujeitos é condicionado pela dialética, entre sacrifícios requeridos e recompensas obtidas, na construção de uma identidade individual alinhada à identidade grupal. As normas e os processos decisórios seriam sacralizados, de modo que a obtenção de maioria nos fóruns do ME, pelos grupos, deixa de ser um meio para se tornar um fim.

Considerando que linguagem, ideologia e estrutura se inter-relacionam com o controle da representação estudantil, o processo decisório não incorporaria as novas tecnologias informacionais em face da imprevisibilidade dos seus resultados. As características centralizadora e autoritária da cultura política brasileira, em um contexto adverso de defesa das conquistas obtidas pelo ME, estimularia o envolvimento dos estudantes em organizações de representação com estruturas verticais. Em um contexto favorável à elaboração de políticas, e conquista de novos direitos, haveria uma preferência pelo envolvimento em coletivos estudantis com estruturas horizontais. Dessa forma, a conquista de novos direitos teria um valor grupal, e a perda das conquistas já obtidas seria culpa do topo da estrutura vertical da organização estudantil – uma postura confortável, diga-se de passagem.

O modelo teórico, de natureza especulativa, reconhece o caráter dialético da formação identitária para criar novas zonas de inteligibilidade sobre a organização do homem complexo no ME, autorizando idealizar um movimento diferente daquele observado no trabalho de campo. Sob a égide de uma cultura política contestatória, hegemônica entre os jovens, as organizações estudantis poderiam oxigenar a política brasileira – com novas ideias e lideranças –, e incrementar a eficácia dos grupos e do próprio movimento – adotando novas práticas. Assim, teríamos organizações estudantis dotadas de planejamentos de curto, médio e longo prazos, com missão, visão e valores claros e que usam a tecnologia da informação para tomar decisões rápidas e participativas. Elas teriam facilitadores ao invés de líderes, identidades coerentes com a vida estudantil em detrimento de vieses ideológicos, e se comunicariam através de uma linguagem menos rebuscada e mais lúdica e acadêmica.

A essa construção simbólica, de um ME ideal, imbricam-se fantasias, representações teóricas e valores contraditórios, já que, na perspectiva epistemológica aqui adotada, pesquisa e pesquisador se implicam mutuamente. Apesar das desejáveis identidades mais coerentes com a vida estudantil, elas jamais estariam completamente livres de ideologias, e de outras fantasias que enviesam o pensamento humano. A incorporação acrítica de novas práticas – adotadas por outras organizações e difundidas na literatura – poderia fazer com que meios se transformassem em fins, enviesando a representação estudantil com uma ideologia gerencialista.

Resumidamente, as contribuições inéditas deste artigo para a literatura sobre as organizações estudantis são: 1) o grupo requer sacrifícios e oferece recompensas que podem condicionar a construção identitária individual; 2) quando envolve grupos que defendem seus próprios interesses, a tomada de decisão democrática pode estimular a sacralização de normas e procedimentos; 3) o status quo dominante não adota novas práticas participativas, através das tecnologias de informação, possivelmente porque a imprevisibilidade dos resultados ameaçaria a legitimidade do controle exercido; e 4) na adversidade, a adoção de uma estrutura vertical de organização seria desejada por seus participantes porque personificaria a culpa pela derrota, enquanto na prosperidade, seus membros desejariam uma estrutura horizontal porque coletivizaria os louros do sucesso.

De modo geral, as contribuições elencadas criam novas zonas de inteligibilidade sobre a inter-relação do homem complexo com dimensões dos grupos nos quais se organiza. Convém ressaltar um imprevisto ocorrido no trabalho de campo: apesar de uma distribuição quase isonômica dos convites, entre os gêneros, e da participação

feminina nas conversações iniciais, apenas homens participaram de todos os momentos da pesquisa, o que limita os seus achados. Para pesquisas futuras, propõe-se que novos achados podem ser obtidos pela replicação desta apenas com mulheres. Por fim, a adoção de uma nova cultura política aqui defendida – que se contraponha à brasileira para inovar em suas práticas – implicaria em uma organização do ME mais adequada às bases materiais que a conformam, pela interpretação do momento histórico vivido sem a distorção de vieses ideológicos.

Referências

Barriga, VM; Labraña, CM; & Verdejo, MIP (2017). Estrategias y recursos empleados por el movimiento estudiantil en el 2011. *Universum*, 32(1), 137-157. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000100137

Carrillo-Linares, A & Cardina, M (2012). Contra el estado novo y el nuevo estado. El movimiento estudiantil ibérico antifascista. Hispania *Revista Espanola de Historia*, 72(242), 639-668. http://hdl.handle.net/10316/43502

Dicionário do ME. Retrieved from https://www.une.org.br/dicionario-do-me/ Accessed on April 25, 2021.

Gómez-Agudelo, JW (2018). Acontecimiento y escucha: revisión de estúdios sobre "el estudiante caído" y los movimientos estudiantiles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 16(1), 71-87. https://doi.org/10.11600/1692715x.16103

González Rey, FL & Mitjáns Martínez, A (2017). *Subjetividade*: teoria, epistemologia e método. Campinas: Editora Alínea.

González Rey, FL (2003a). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.

González Rey, FL (2003b). *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, FL (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade* – os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Hernández Chong-Cuy, MA (2014). La negativa de la suprema corte de justicia de la nación a investigar "El Halconazo" de 1971: solicitud de investigación 1/2006. *Cuestiones Constitucionales*: Revista Mexicana de Derecho Constitucional, 31, 259-270. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932014000200010

Lebrón, M (2017). Carpeteo redux: surveillance and subversion against the Puerto Rican Student Movement. *Radical History Review*, 128, 147-172. https://doi.org/10.1215/01636545-3857854

Mangiantini, M (2015). PRT – La Verdad and the argentine student movement. Toward to the analysis of the strategies of insertion and tensions (1968-1972). *Izquierdas*, 23, 81-101. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492015000200005

Marx, K & Engels, F (2007). *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo.

Morin, E (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

Quadros, EG (2012). Sem lenço, sem documento e com uma Bíblia nas mãos: o movimento estudantil evangélico nos anos sessenta. *Horizonte*, 10(26), 385-398. https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2012v10n26p385-398

Reinprecht, A (2017). Between Europe and the past – collective identification and diffusion of student contention to and from Serbia. *Europe-Asia Studies*, 69(9), 1362-1382. https://doi.org/10.1080/09668136.2017.1390071

Reis, DP & Puente-Palacios, K. (2019). Team effectiveness: the predictive role of team identity. *RAUSP*, 15(2), 141-153. https://doi.org/10.1108/RAUSP-07-2018-0046

Rheingans, R & Hollands, R (2013). There is no alternative?: challenging dominant understandings of youth politics in late modernity through a case study of the 2010 UK student occupation movement. *Journal of Youth Studies*, 16(4), 546-564. https://doi.org/10.1080/13676261.2012.733811

Seidl, E (2014). Notas sobre o ativismo juvenil, capital militante e intervenção política. *Política & Sociedade*, 13(28), 63-78. https://doi.org/10.5007/2175-7984.2014v13n28p63

Solís, RG; Andrades, CV; & Rebolledo, IFF (2017). Caleidoscópolis: signos de cambio en los repertorios de protesta callejera en Concepción – Chile. *Universum*, 32(2), 81-105. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000200081

Migração, Inclusão e Direitos Humanos: Contribuições da Psicologia Escolar

Carla Alessandra Sartorelli Guimarães[i]
Roseli Fernandes Lins Caldas[ii]
Maria Aparecida Fernandes Martin[iii]
Susete Figueiredo Bacchereti[iv]

Quem é você? De onde vem? Por que você não volta para o seu país? Essas perguntas, feitas por colegas de classe a uma aluna síria ao ingressar

i Carla Alessandra Sartorelli Guimarães (carla.alessandra@sme.prefeitura.sp.gov.br). Psicóloga Escolar na Prefeitura do Município de São Paulo, Diretoria Regional de Educação Campo Limpo; Mestranda no Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Educação, Psicologia Escolar, Políticas Públicas, Direitos Humanos, Artes.

ii Roseli Fernandes Lins Caldas (rcaldas2014@gmail.com). Psicóloga, especialista em Psicologia Escolar, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Doutora em Psicologia Escolar pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP. Docente do curso de Psicologia da UPM. Experiência voltada para as áreas de Psicologia Escolar, Educação e Formação de Professores.

iii Maria Aparecida Fernandes Martin (maria.martins@mackenzie.br). Psicóloga, doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Psicodramatista. Professoras/supervisora do curso de Psicologia do CCBS - Mackenzie. Professora/supervisora e Conselheira da ABPS - Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama. Membro do Laboratório de Estudos da Violência e Vulnerabilidade (LEVV - Mackenzie). É membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Jô Clemente (APAE de São Paulo), atuando principalmente nos temas: Grupos, vulnerabilidade social, clínica psicológica, desenvolvimento infantil, formação em saúde e psicodrama.

iv Susete Figueiredo Bacchereti (susete.bacchereti@mackenzie.br). Psicóloga, pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Sua experiência está voltada para as áreas de Psicologia escolar, educação, formação de professores, desenvolvimento da criança e do adolescente, jogos e educação infantil. Atualmente é responsável pelo Programa de Apoio ao Aluno de Psicologia (POA) do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

em uma escola pública de São Paulo, denotam o grande desafio enfrentado por inúmeros alunos migrantes que adentram as escolas brasileiras. Este artigo tem como objetivo discutir a questão da migração e os direitos humanos, em especial no que diz respeito à educação, atentando para a responsabilidade social da psicologia e da educação diante das crianças migrantes, sejam elas refugiadas ou imigrantes.

O cenário de deslocamentos humanos aponta um enorme crescimento. Muitas pessoas precisam deixar seus países de origem, incluindo crianças, por estarem sendo perseguidas por diferentes razões como etnia, religião, nacionalidade, grupo social, orientação sexual, posicionamento político, dentre outras, resultando na necessidade imperativa de locomoção em busca de proteção e liberdade. O fenômeno da imigração passou de uma questão unicamente internacional para um problema nacional, devendo ser analisado interdisciplinarmente na tentativa de compreender e amparar todos os envolvidos, promovendo cuidados básicos e dignidade à saúde, ao desenvolvimento e, sobretudo, aos Direitos Humanos (Bulla et al., 2017).

Há que se destacar a diferenciação entre imigrantes e refugiados, a partir das causas da migração. Imigrantes, em geral, migram do país de origem em busca de melhores condições de vida ou de novas possibilidades econômicas sociais ou culturais. Os refugiados, por sua vez, têm como única opção a fuga de seus países de origem para salvar suas vidas e de suas famílias. A definição de refugiado estabelecida pela Convenção das Nações Unidas de 1951, promovida pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) no Estatuto dos Refugiados e Apátridas, *é a de pessoa que se viu obrigada a deixar seu país de origem por encontrar sua vida em risco*, não podendo ou não querendo retornar.

Tal conceito foi ampliado na Declaração de Cartagena[1], estendendo sua condição àqueles que sofreram violações dos Direitos Humanos. Constitui-se então como uma migração involuntária, pois o participante não tem opção de retorno (ACNUR, 2017). Enquadram-se nesse grupo também pessoas que residem em lugares onde acontecem catástrofes ambientais. Assim afirmam Marinucci e Milesi (2003):

> [...] o próprio conceito de Refugiado já não tem o alcance necessário. A depredação do meio ambiente, a seca, a desertificação do território e outros desastres naturais, assim como a miséria extrema, formam novas categorias de 'refugiados ambientais' e refugiados da miséria e da fome. (p. 14-15)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH - 1948) aponta a concepção básica de que todo sujeito tem o direito de buscar asilo em caso de perseguição, pois tal violência acarreta uma série de outras violações de direitos, como o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Além disso, todo indivíduo tem a liberdade de buscar melhores condições de vida, consequentemente, migrar, deslocar-se, é um direito a ser preservado (Silveira et al., 2018). Esta declaração expressa a busca pela dignidade humana e insta os governos a se comprometerem com a defesa dos direitos humanos de todos. Nos mais diferentes lugares do planeta, as pessoas seguem lutando para que essa promessa se torne realidade, garantindo a proteção universal dos Direitos Humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição.

1 Adotada pelo "Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários", realizado em Cartagena, Colômbia, entre 19 e 22 de novembro de 1984.

Desde sua adoção, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas e inspirou as constituições de muitos Estados. Outros órgãos asseguram o direito de ter um refúgio e a liberdade resguardada. Citamos como exemplos a ACNUR[2], CONARE[3], dentre outros. São incluídos direito à saúde, educação, emprego, alimentação, segurança e cultura, assim como qualquer indivíduo do país acolhedor, pois o migrante passa a se tornar um cidadão desta comunidade.

Em virtude disso, cabe analisar o fenômeno migratório como algo resultante da aproximação de contextos culturais distintos que resultam no aculturamento dos envolvidos, produzindo impactos individuais e coletivos, tanto nos que chegam, como nos nativos. Ressaltamos que o despeito de serem imigrantes ou refugiados, o fato é que o Estado de origem foi incapaz de proteger o nativo da violação de direitos e/ou prover-lhe condições adequadas ao seu desenvolvimento integral.

Neste texto não consideraremos a distinção dessas duas terminologias, migrante e refugiado, atendo-nos aos direitos educacionais dos estudantes migrantes que, ao chegarem no Brasil tem o grande desafio de apropriar-se da nova cultura, sem, entretanto, renunciar sua cultura de origem, considerando, inclusive, que nas escolas não há exatidão sobre esta informação, em relação aos alunos migrantes, ou seja, nem sempre a escola sabe exatamente quem é imigrante e quem é refugiado ou está em processo de refúgio.

Uma análise feita pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) relata que a maioria dos grupos que se deslocam

2 ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/.

3 CONARE – Comitê Nacional de Refugiados https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/conare.

compõem-se de famílias constituídas por muitos filhos. Essas crianças são as mais prejudicadas porque, muitas vezes, são obrigadas a trabalhar com seus pais para sobreviverem e perdem, assim, o acesso à escola, atividades culturais, esporte e lazer, sendo estes direitos fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

O Brasil é visto como um dos países mais receptivos, ao qual pessoas em situação de risco criam muitas expectativas para a reconstrução de suas vidas. Entre 2018 e 2019, o número de imigrantes no mercado formal de trabalho brasileiro cresceu cerca de 8,3%. Em termos de Educação, o portal do INEP[4] indica que em 2020 eram mais de 76.400 estudantes imigrantes nas escolas brasileiras.

A cidade de São Paulo, por ser uma grande metrópole, tornou-se um dos principais destinos dos migrantes. Entre 2016 e 2020, o número de estudantes imigrantes aumentou 42% na capital, chegando a mais de 15.600 estudantes. A cidade representa para eles a possibilidade de mobilidade social, tanto aos mais qualificados profissionalmente como aos que têm menos qualificação. Em julho de 2018, o Governo do Estado de São Paulo, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado (SEE) e o Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), lançou uma cartilha de acolhimento, voltada aos estudantes estrangeiros, intitulada: "Estudantes Imigrantes: Acolhimento"[5], apresentando orientações sobre inclusão na Rede Estadual de Ensino. O texto traz relatos de algumas situações adversas pelas quais o indivíduo possa ter passado antes de chegar ao Brasil e que merecem atenção e compreensão, tais como violência física e/ou psicológica, guerras,

4 https://www.gov.br/inep/pt-br

5 https://www.educacao.sp.gov.br/cartilha-orienta-educadores-sobre-o-acolhimento-de-estudante-imigrantes/

perseguições religiosas, políticas, raciais, de gênero ou vulnerabilidade social. Estas famílias buscam uma realidade diferente no país escolhido para se refugiarem, porém muitas destas questões ainda não têm fácil solução no país de refúgio.

No Brasil, diferentemente de alguns outros países, os imigrantes e refugiados gozam dos mesmos direitos à educação afiançados às crianças brasileiras, tendo a garantia de ingresso e permanência na escola, ainda que seus pais não tenham a documentação regularizada. Deste modo, a correlação entre Direitos Humanos e Migração nos impõe a discussão sobre a inclusão nos processos educacionais, de modo a garantir não somente o direito ao ingresso à escola, mas o empenho institucional para que crianças e jovens estrangeiros realmente se beneficiem dos processos educacionais.

Dentre as atribuições da Psicologia é fundamental a luta pela garantia de direitos, incluindo o direito à Educação, assegurado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[6] que trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em seu artigo 53 estabelece a garantia legal de que "criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho", assegurando-lhes, dentre outros, o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26 afirma:

> Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.

6 https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf.

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

Neste sentido, grandes são as contribuições construídas historicamente pela Psicologia Escolar e Educacional, a qual tem dentre os seus atributos a atuação diante da inclusão nos contextos educacionais. As Referências Técnicas para a atuação de psicólogas e psicólogos na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2019) afirmam as atribuições inegáveis da psicologia escolar e educacional diante da inclusão.

Historicamente, a psicologia escolar descortinou um novo modo de estudar os fenômenos escolares, buscando referenciais teórico-metodológicos que possibilitam uma compreensão mais fiel à sua complexidade, como a pesquisa ação ou a pesquisa participante, que possibilitam "análises das condições objetivas de vida e de trabalho, das representações, ações, reações e relações dos participantes do processo escolar" (Patto, 1988, p. 77).

Valendo-nos da teoria de Vygotsky (1996), é possível afirmar que o desenvolvimento do psiquismo se dá a princípio em nível interpsicológico, ou seja, a partir das relações sociais estabelecidas, para então haver o desenvolvimento intrapsicológico, em que normas de comportamento, valores e cultura são apropriados por meio da mediação do outro.

A escola é um lugar por excelência para que se dê este processo. Entretanto, deve haver um trabalho intencional e sistematizado que pode ser realizado em conjunto entre psicólogos e educadores visando promover reflexão a respeito de preconceitos, da diversidade humana e da

importância da inclusão escolar, de modo a garantir o direito de pertencimento de todos os alunos (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2019). Tais ações podem se dar por meio de intervenções focadas em grupos de modo a trazer benefícios tanto aos alunos migrantes, quanto aos alunos brasileiros.

Legislação

O deslocamento de pessoas refugiadas é, hoje, uma das principais pautas globais, incluindo a América Latina e o Brasil. As políticas migratórias se referem às posturas adotadas pelos Estados, as quais facilitam ou dificultam o acesso de pessoas não nacionais em seus territórios e impactam na decisão das pessoas migrarem devido às regras estabelecidas pelos Estados para definir quem pode ou não entrar e permanecer dentro de suas fronteiras.

No Brasil, a Lei Brasileira de Refúgio (Lei Federal nº. 9.474, de 22 de julho de 1977) também considera como refugiada aquela pessoa que devido a uma situação de grave e generalizada violação de Direitos Humanos tem que deixar seu país de origem[7].

Consideramos como apátridas as pessoas em situação de deslocamento forçado, que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país e, não têm acesso a documentos que comprovem sua existência.

As pessoas migrantes residentes no Brasil há algum tempo e que tenham a intenção de se tornarem brasileiras são chamadas de brasileiras naturalizadas, uma vez concedida a nacionalidade.

7 https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-peguntas-frequentes/.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo VI, assegura que todas as pessoas carregam junto a si seus direitos para onde quer que seja seu destino: "Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei".

No município de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou um documento que compõe o Currículo da Cidade de São Paulo, denominado: "Orientações pedagógicas - Povos Migrantes", construído por diversos autores que compõem a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O referido documento está em consonância com a Política Municipal para a População Imigrante (PMPI), por meio da Lei Municipal n°16.478/2016, que tem como principais objetivos garantir à população migrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos, impedir violações de direitos e promover o respeito à diversidade e à interculturalidade, o material oferece subsídios teóricos e revela experiências exitosas com estudantes migrantes.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a garantia do Direito Universal à Educação para todas e todos, incluindo migrantes documentados ou indocumentados, foi afirmada exaustivamente em diferentes documentos legais, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n° 80.69/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n° 9.394/1996) e em compromissos internacionais firmados pelo país, como a Convenção sobre os Direitos da Criança[8].

A partir de 2020, São Paulo passa a contar com o Plano Municipal de Políticas para Imigrantes, composto por 80 ações a serem cumpridas pelo poder público até 2024. Um dos eixos (VII) do Plano trata do acesso

8 Currículo Povos Migrantes, p. 27.

à educação integral e ao ensino da Língua Portuguesa para migrantes[9].

Em âmbito nacional brasileiro, em 2017, foi aprovada a Lei de Migração (Lei n° 13.445/2017) que reconhece o direito à educação pública a todas e a todos os migrantes em território brasileiro e proíbe a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (artigo 4°, X).

No Brasil temos pouco mais de 1 milhão de migrantes, o que representa 0,5% da população[10]. Em relação a cidade de São Paulo, segundo dados do IBGE (2020), há mais de 12 milhões de pessoas vivendo na capital. Em 2020, estavam matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) um total de 7.350 estudantes migrantes de cerca de 100 nacionalidades. O grupo mais representativo é o de pessoas de origem boliviana, seguido de pessoas haitianas, e há também um número significativo de estudantes originários da Venezuela, Angola, Paraguai, Peru, Argentina, Japão, Colômbia e Estados Unidos da América. Os estudantes migrantes estão distribuídos pelas 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), sendo que a DRE com maior número de migrantes é a DRE Penha, seguida da DRE Jaçanã/Tremembé e da DRE Pirituba/Jaraguá[11].

O grande desafio em relação aos Direitos Humanos à Migração e Inclusão relaciona-se ao acolhimento, orientação e prestação de serviços com qualidade e em cumprimento das legislações vigentes. Foram anos de manifestações em relação às Políticas Públicas e às garantias de direitos, algo que deve prevalecer em constante diálogo e efetivação junto com a sociedade e comunidade à qual os cidadãos pertencem.

9 Currículo Povos Migrantes, p. 28

10 OIM - Organización Internacional para las Migraciones (2020). Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020, p. 29.

11 Dados da Secretaria Municipal de Educação, com data base de 31 de julho de 2020.

Síntese de Pesquisas e Experiências Inclusivas

Pesquisa:
Inclusão de estudantes refugiados na escola pública brasileira:
Uma realidade?

Apresentamos aqui a síntese de uma pesquisa fundamentada na teoria Histórico-cultural, que teve como objetivo investigar os processos de inclusão de estudantes imigrantes e refugiados em quatro escolas públicas brasileiras - um Centro de Educação Infantil; duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental I e II e uma escola de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizadas no centro da cidade de São Paulo, que se destacam pelo número expressivo de alunos migrantes/refugiados matriculados.

Atendendo às características da observação participante, os procedimentos metodológicos contemplaram uma diversidade de participantes (estudantes, professoras, coordenadoras, diretoras, mães/pais) e de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, bem como documentos oficiais dos órgãos competentes sobre a inclusão de alunos estrangeiros). Assim, por meio da análise desses procedimentos, a pesquisa participante busca ampliar as várias versões a respeito do problema em questão, uma vez que a complexidade da prática educativa pressupõe a análise e articulação da rede de relações que se estabelecem na escola (André, 2005).

As informações obtidas a partir das observações participantes e das entrevistas coletivas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, em que foram feitas leituras flutuantes que permitiram o contato com o material e o estabelecimento de impressões sobre o

fenômeno estudado. Após a exploração e organização de todo o material obtido, foram criadas categorias a partir das temáticas evidenciadas nas coletas de dados, possibilitando que fossem feitas interpretações e inferências (Bardin, 2011).

Em meio aos principais resultados, destaca-se o fator de linguística como o maior desafio a ser superado pelas escolas. Entretanto, na maioria das escolas pesquisadas nesse estudo, a inclusão dos estudantes migrantes tem sido ampliada e qualificada, a despeito de uma série de limitações apontadas por todos os participantes, em especial, sobre a necessidade de políticas públicas que favoreçam a inclusão. Nossa pesquisa apontou inúmeros desafios do sistema educacional, em políticas públicas de educação que não pressupõem os migrantes e refugiados, mas também trouxe esperança, diante de gestores, professores, pais e alunos dispostos a contribuir para a garantia de direitos, de modo que, de fato, as crianças e jovens estrangeiros sejam valorizados em suas especificidades culturais, trazendo riqueza sem par aos processos educacionais, a partir da troca de experiências vivenciadas pelos alunos.

Dada a característica do método utilizado, pesquisa e ações inclusivas realizadas pelos pesquisadores se entrelaçaram durante o percurso do estudo. Destacamos aqui algumas dentre as várias atividades realizadas nas escolas, iniciativas com o propósito de oferecer contribuição para a transformação na realidade no sentido de promover inclusão e garantia de direitos tanto de escolas e educadores, como de estudantes e famílias.

Dentre as ações realizadas, aqui destacamos: rodas de conversa com professores e pais de alunos migrantes ou refugiados; traduções do português para o espanhol da documentação de matrícula dos alunos;

intervenções lúdicas com as crianças da creche (3 e 4 anos); dinâmicas de grupo junto aos professores com o objetivo de compartilhar as dificuldades encontradas no cotidiano em relação à inclusão - ação que favoreceu a verbalização e desabafo dos educadores sobre as barreiras encontradas com a língua, diferenças culturais, alimentação e higiene: debates com os adolescentes com o objetivo de trabalhar com os temas bullying, amizade e desafios para a inclusão.

Esta produção de espaços para diálogo com educandos, educadores e responsáveis, certamente criou oportunidade de fala e gerou importantes ponderações sobre o papel de cada um no processo de inclusão dos estudantes migrantes.

Desse modo, a pesquisa proporcionou uma reflexão em relação aos conceitos teóricos por meio da vivência na prática dos pesquisadores envolvidos no processo com a comunidade escolar e, sobretudo, contribuiu, a partir de intervenções práticas, com reflexões a respeito da garantia de direitos dos e das estudantes migrantes nestas escolas, atendendo assim aos propósitos da Psicologia Escolar e Educacional.

Relato de experiência da prática profissional em Psicologia Escolar no Município de São Paulo – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA)

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma das práticas profissionais da Psicologia Escolar no Município de São Paulo. Atualmente, o NAAPA é composto por uma equipe multiprofissional formada por Psicólogos Escolares e Psicopedagogos Institucionais, além de Coordenadores pertencentes às Diretorias Regionais de Educação e vinculados à Secretaria Municipal de Educação.

A Instrução Normativa n° 11/2020 SME SP reorganiza o funcionamento do NAAPA (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem). Destacamos os artigos 2º e 4º que contribuem significativamente com a garantia dos Direitos Humanos, em especial na escola. De acordo com o Art. 2° - O NAAPA destina-se ao atendimento dos bebês, crianças e adolescentes das Unidades Educacionais – UEs, da Rede Municipal de Ensino – RME, que tiveram seus direitos violados e ou se encontram em situação de sofrimento, desencadeando prejuízos significativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem. E o Art. 4º - O NAAPA cujo atendimento visa assegurar os direitos fundamentais e o cuidado integral dos bebês, crianças e adolescentes e possibilitar o acesso e permanência na Unidade Educacional.

Apresentamos o relato de uma experiência exitosa vivenciada por uma das equipes do NAAPA.

Criança com quatro anos de idade, matriculada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, migrante, residente com pai e mãe na cidade de São Paulo. A equipe gestora da escola solicitou intervenção da equipe do NAAPA para orientação e apoio devido à situação de vulnerabilidade apresentada, a qual implicaria no acesso e permanência da criança à escola.

Apresenta baixa frequência devido ao tratamento para doença crônica e situação socioeconômica precária. Ressaltamos que a criança estava matriculada, mas não frequentava o espaço escolar, e a equipe gestora da Unidade Educacional realizou busca ativa para localizar e compreender os motivos da ausência, fizeram contato com um hospital do município para obter informações sobre a criança e seu o estado de saúde, além de solicitar ao responsável que entrasse em

contato com a escola, pois os telefones disponibilizados pela família estavam desatualizados.

A equipe do NAAPA contatou a responsável pela criança que apresentou como primeiro desafio a dificuldade em relação ao idioma, pois não conseguia expressar-se de uma maneira que os profissionais conseguissem compreender o que estava acontecendo com a criança e justificar as faltas na escola. Dessarte, não conseguia se fazer entender sobre qual ajuda precisava naquele momento devido a língua usada por ela. Foi necessário um acolhimento, com escuta atenta e orientação para que ela falasse pausadamente. O idioma utilizado foi o espanhol e com auxílio de um outro funcionário que compreendia sua língua materna, o diálogo fluiu e conseguimos compreender o que estava tentando comunicar.

A partir da escuta qualificada realizada pela psicóloga escolar, foi possível saber que a criança fazia tratamento oncológico, tinha uma moradia precária e a família não acessava o benefício social que auxiliaria no sustento, locomoção e moradia. A genitora apresentava-se aflita com a situação e, principalmente, pelo fato de as pessoas não compreenderem sua língua nativa, reafirmando suas tentativas frustradas em se comunicar em diferentes serviços.

A criança estava ausente da escola por ter ficado internada por longo período em um hospital e sua saúde estava fragilizada, ressaltamos que o referido diagnóstico se deu após dois meses da chegada da família ao Brasil. A criança passou mal, foi atendida em uma UBS (Unidade Básica de Saúde) do SUS (Sistema Único de Saúde) e, após exames clínicos, constatou-se a gravidade da situação, conduzindo-a para hospitalização e tratamento especializado.

Através do diálogo estabelecido com a família, a equipe do NAAPA conseguiu contato com uma Associação de Apoio ao Imigrante e encaminhou os responsáveis pela criança para serem atendidos. A psicóloga escolar manteve o contato entre a escola, a criança e a família com o objetivo de fortalecer o vínculo entre eles e prevalecer a garantia de direitos e permanência no espaço escolar. Auxiliamos de maneira significativa a criança e sua família nesse processo migratório.

A equipe gestora da Unidade Educacional, representada pela coordenadora pedagógica, orientou em relação à matrícula e à aprendizagem para a criança. O apoio e acompanhamento da psicologia escolar foi extremamente importante para a garantia de Direitos Humanos realizados através do diálogo, escuta e acolhimento, com ações de intervenção e articulação com a rede de proteção da cidade de São Paulo. A partir dessas ações garantimos a permanência e acesso da criança na escola.

A família da criança acessou alguns benefícios sociais como a gratuidade para utilizar o transporte coletivo, a fim de levar a criança para realizar o tratamento no ambulatório do hospital, uma vez por semana, após alta hospitalar. Devido à pandemia e aos riscos de contaminação por vírus da COVID - 19, a psicóloga escolar do NAAPA contatou uma ONG (Organização Não Governamental), após entrevista com o serviço social da instituição, e possibilitou o transporte particular gratuito para criança no trajeto entre a casa e o hospital, com o objetivo de realizar o tratamento em quimioterapia, sem precisar fazer uso do transporte coletivo.

Concomitante a essas ações, o pai da criança apresentou-se mais fortalecido para buscar emprego e foi contratado para trabalhar em

uma loja comercial no centro de São Paulo, com registro em carteira profissional, o que lhe permitiu a garantia dos direitos trabalhistas. Com o aumento da renda financeira, a família mudou de residência e saiu de um local com pouca ventilação e luminosidade e foi morar em uma casa maior e mais arejada, o que beneficiou principalmente a saúde da criança.

A equipe do NAAPA sugeriu para a família contatar uma outra Organização Não Governamental que auxilia especialmente imigrantes e, após avaliação social, eles receberam um benefício financeiro através de uma ajuda de custo para auxiliar com os gastos básicos como alimentação e higiene, sendo possível uma transformação social positiva em relação à realidade que viviam quando chegaram na cidade de São Paulo.

Agora a criança tem cinco anos de idade, está matriculada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, na zona Sul de São Paulo, a qual frequenta cotidianamente e tem acesso às atividades pedagógicas propostas para sua faixa etária, apresenta pleno desenvolvimento, boa expressão verbal nos dois idiomas, tanto português quanto espanhol, boa relação interpessoal com as crianças da turma e funcionários da escola, recebe todos os benefícios que tem direito por estar oficialmente inserida na escola, entre eles cesta básica e saudável com produtos alimentares. As ações possibilitaram o desenvolvimento integral da criança no espaço escolar.

A família, formada pela criança, pai e mãe, manifestou agradecimento ao Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem em relação as intervenções realizadas, as quais possibilitaram a superação dos desafios através do acolhimento, escuta, orientação e encaminhamentos para a garantia dos Direitos Humanos.

Atualmente a mãe da criança não denota mais a aflição e preocupação inicial e o pai se apresenta mais confiante. Ambos se apresentam gratos diante das ações e apoio para a resolutividade dos obstáculos apresentados durante o processo de escolarização da criança e as ações realizadas durante a pandemia da COVID-19. Ressaltamos que o pai da criança chegou na secretaria escolar, inicialmente, cabisbaixo, preocupado, falava com tom de voz baixo e hoje se expressa com um sorriso no rosto, dialoga com a cabeça erguida, olha nos olhos e se colocou à disposição para auxiliar a rede de educação como agradecimento diante da experiência vivenciada.

A psicologia escolar e a psicopedagogia institucional disponibilizadas pela equipe multiprofissional através do NAAPA, no município de São Paulo, atua com ética e comprometimento ao considerar o sujeito histórico e suas relações com a vida.

O avanço em relação ao bem-estar físico, psíquico e social dos imigrantes, referidos no relato de prática do presente artigo, visam valorizar a Psicologia Escolar e destacar a nossa profissão com fundamento na ciência e compromisso ético em Direitos Humanos.

Considerações Finais

O Direito Humano à Educação, responsabilidade inafiançável do Estado, é, sem sombra de dúvida, um direito fundamental que humaniza e constitui a subjetividade de cada pessoa. Para Saviani (1995):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da

educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p.17)

As contribuições da Psicologia Escolar são fundamentais para favorecer as relações educacionais desenvolvidas no âmbito escolar, em especial no que se refere à inclusão e migração. As ações apresentadas no presente artigo versam sobre o compromisso ético dos profissionais em relação à garantia dos Direitos Humanos.

A psicologia como ciência e profissão tem muito a contribuir com os desafios apresentados e evidenciados nas relações estabelecidas entre migrante, inclusão e direitos.

Constatamos que os profissionais do espaço escolar precisam priorizar a temática da migração como possibilidade de favorecer o coletivo colaborativo da escola, com o objetivo de atender as demandas impostas pela situação da migração e, para tanto, articular com os demais profissionais e serviços da rede de proteção, construir coletivamente ações qualitativas e que possam superar as dificuldades.

As conquistas em relação à legislação atual sobre migração e Direitos Humanos são fundamentais para o ser e estar no mundo, principalmente em relação às pessoas que se movimentam e residem em territórios diferentes do seu nascimento.

A migração ocorre com cada cidadão do mundo ao olhar para o sujeito histórico e relacionar com sua história familiar, e descobrir que muitos, em algum momento da vida, foram migrantes, de modo que a empatia e reflexão acerca dessa constatação facilite o diálogo,

a escuta e o acolhimento, bem como minimize preconceitos e estigmatizações sobre os migrantes.

A proposta sobre interculturalidade construída e as orientações pedagógicas apresentadas nos documentos elaborados servem como referência e apontam possibilidades concretas no apoio aos migrantes, favorecendo a inclusão e reflexões sobre a garantia de Direitos Humanos que os migrantes devem usufruir de maneira plena e em interface com os agentes da educação, dentre os quais, o psicólogo escolar, cuja intervenção pode contribuir para relações saudáveis e construtivas no espaço escolar ao favorecer o diálogo, a reflexão e a ação.

Concluímos apontando iniciativas que indicam avanços no que tange a garantia de direitos dos migrantes, entretanto, muito ainda há que se pesquisar e atuar para que todas as pessoas, sejam nativas ou migrantes, tenham acesso a uma educação laica, gratuita, de qualidade e que, de fato, garanta o acesso, permanência e sucesso educacional a todas e a todos os estudantes em solo brasileiro.

A psicologia escolar certamente tem muito a contribuir neste sentido!

A escola é um espaço que favorece o contato social, a troca de saberes, onde se apresentam muitas questões relacionadas à desigualdade social e estrutural. Facilitar o acesso e a permanência de cada estudante ao considerar o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente como Direito Humano, implica na possibilidade de transformação social e na garantia da autonomia para vivenciar um espaço democrático com respeito à dignidade humana.

Referências

ACNUR. (2017). Estatísticas. Recuperado em 26 de setembro de 2017. http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/.

_____. (1951). Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados. EUA. Recuperado em: 20 de setembro de 2017. http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf.

_____. (1984). Declaração de Cartagena. Cartagena de Índias. http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf.

André, M. E. D. A. (2005). Etnografia da prática escolar. Papirus.

Bardin, L. (2011). A análise do conteúdo. Edições 70.

BRASIL. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Bulla, G. S., Silva, R.L., Lucena, J. C., & Silva, L.P. (2017). Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escolar plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. Revista do Instituto de Letras da UFRGS, 32(62). https://doi.org/10.22456/2238-8915.72346.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2019). Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/.

Marinucci, R., & Milesi, R. (2003). Introdução. In: MILESI, R. (Org.). *Refugiados: Realidade e perspectivas*. p. 14-15. Loyola/CSEM.

OIM (Organización Internacional para las Migraciones). (2020). In: *Informe sobre las migraciones en el mundo*. https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES.

Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Caderno de Pesquisa, n. 65, p.72-77.

Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. p. 17. 5. ed. Autores Associados.

Secretaria Municipal de Educação (SME). (2021). Coordenadoria Pedagógica *Currículo da Cidade: Orientações pedagógicas – Povos migrantes*.

Silveira, C., Goldberg, A., & Coviello, D. M. (2018). *Migração, refúgio e saúde*. Editora Universitária Leopoldianum.

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Sueños y Realidades de América Latina
ULAPSI