



A SAÚDE DA ESCOLA: DESEMPAREDANDO PARA SER E CRESCER

Ana Laura Batista

Andréia Alves Teixeira

Diego Miorini Sobral da Costa

Giselle Bedani de Oliveira Dixon

José Augusto Araujo

Mauro Mathias Jr

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

São Paulo, 2018



SUMÁRIO

1	Dedicatória	2
2	Agradecimentos	3
3	Resumo	4
4	Introdução	5
5	RETOMANDO O CONTATO COM A NATUREZA POR MEIO DO BRINCAR: O DESEMPAREDAR DA INFÂNCIA	18
6	CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA O DESEM- PAREDAMENTO DA INFÂNCIA	22
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
8	Bibliografia	27



1 DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho às professoras e professores que resistem e lutam por uma escola digna para todos.



2 AGRADECIMENTOS

Foram incríveis encontros, realizados durante acolhedoras manhãs - por vezes nubladas, outras tantas ensolaradas. Nestes encontros, desfrutamos de companhias que nos acompanharão para vida. Agradecemos, sem distinção, todos que fizeram parte desta jornada. Vinte companheiros, que abraçaram o curso, e dele, desfrutaram ao máximo, proporcionando e favorecendo à aquisição de conhecimento.

Destacamos um agradecimento especial à professora Ms. Beatriz de Paula Souza, que com sua afetividade, acolhimento e generosidade, possibilitou que pudéssemos nos transformar em seres humanos melhores, munidos de conhecimento e amor.



3 RESUMO

“Quando eu era menino, os mais velhos perguntavam: o que você quer ser quando crescer? Hoje não perguntam mais. Se perguntassem, eu diria que quero ser menino” – Fernando Sabino.

Em meio à precariedade e ultraconservadorismo das políticas atuais, assistimos algumas pautas para educação que promovem o desmonte de uma escola democrática, crítica e potente para vida. Por exemplo, aquelas relacionadas ao aumento de práticas de ensino à distância e à proibição da liberdade de expressão dos professores. Além da emergência e urgência de tais questões, também acompanhamos a medicalização do cotidiano escolar, por meio de práticas e olhares patologizantes e limitadores sobre o aluno e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Limitam-se os espaços existenciais, psíquicos e espaciais dos sujeitos na escola. Sendo assim, refletir e trabalhar em prol da saúde na educação tem sido um desafio e uma necessidade. Mas, o que se entende por saúde na escola? Longe de aspectos normalizadores e padronizadores, seria a busca pela construção de modos de vida que abarquem a pluralidade, a potência e a criatividade humana. Estas ideias caminham com o pensar referente ao desemparedamento da infância, uma vez que, ao promover a ampliação dos espaços e aproximação com a natureza, promove-se o desenvolvimento genuíno de sentimentos como o amor, a pertença, a solidariedade, liberdade, autonomia, cuidado de si e do mundo, autoconhecimento, compreensão dos processos da natureza e da potência do viver. Mesmo com ideais contrários às tendências atuais da política, a força do nado coletivo contra a corrente tem criado várias direções possíveis pelo mar, e assim, verificamos várias escolas e equipes da educação criarem propostas inovadoras e singulares em seus contextos.

Palavras-chave: Desemparedamento; Infância; Saúde; Escola



4 INTRODUÇÃO

Os encontros semanais realizados durante o curso de orientação à queixa escolar proporcionaram momentos de inúmeras reflexões. Nas manhãs de quinta-feira, durante o segundo semestre de dois mil e dezoito, por algumas horas, um grupo de vinte alunos, debateram temas e lançaram luz a considerações de grande impacto para o universo educacional.

Mediado pela psicóloga e mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Beatriz de Paula Souza, fora possível usufruir dos espaços do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para um pensar crítico e humano. Partindo de uma metodologia alternativa, na contramão da educação tradicional, os alunos puderam experienciar uma proposta libertadora, em que obstáculos para o acesso aos espaços de natureza nunca foram colocados, sendo este acesso, algo sempre estimulado. Por vezes, as aulas se desenvolveram no gramado, localizado ao lado do bloco G do Instituto de Psicologia.

A experiência culminou em insights valiosos, bem como, favoreceu a possibilidade de reconexão do eu de cada sujeito participante, com o mundo. Fato este, constatado nos discursos expostos pelos alunos nas rodas de conversa em que os encontros se discorreram.

Instigados pela experiência do contato com uma metodologia do ensinar alternativa, assim como, pelos pertinentes assuntos levantados para debate, o estudo exposto nas laudas seguintes, parte da premissa de apresentar o desemparedamento da infância como uma alternativa para promoção de saúde mental diante a cultura da medicalização da vida.

Para que seja possível o entendimento integral deste estudo, se faz necessário percorrer um trajeto de compreensão e interlocução entre os conceitos de saúde mental, breve contextualização da educação no Brasil, medicalização, e concomitantemente o desemparedamento da infância.

(RE)PENSANDO A SAÚDE EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO



Ao falarmos de saúde, em um primeiro momento, baseado em senso comum, com raízes no pensar médico tradicional, remetemos a ideia de ausência de doença em um corpo. O que de fato, não pode ser desabonado por completo. Contudo, a ausência de doença não sustenta, tão pouco pode ser considerada algo suficiente para definição desse conceito, como fora proposto pela Organização Mundial de Saúde. A OMS (1948) assinala que ser saudável refere-se a estar em uma situação de perfeito bem-estar físico, mental e social.

No entanto, inúmeras ressalvas no decorrer dos anos foram levantadas como pauta para questionar a conceituação proposta pela OMS. Para Segre e Ferraz (1997), a definição, apesar de avançada para época em que foi realizada, apresentava-se como algo irreal, ultrapassado e unilateral. Ambos trouxeram como argumentos o caráter utópico que circunda a noção de “perfeito bem-estar”, questionando sobre o que seria “perfeito bem-estar”, e de qual maneira seria possível caracterizar a “perfeição” mencionada.

Compreendendo a complexidade que permeia o conceito de saúde, ter em mente que a mesma contempla questões de ordem da experiência singular e subjetiva de cada sujeito deve ser algo a ser considerado. Neste sentido, faz-se possível o entendimento de que a saúde seja, ao mesmo tempo, um processo humano individual, porém, que não se abstém de ser afetada pelas condições sociais, culturais e históricas da sociedade (ALMEIDA, 1998).

Partilhando deste raciocínio proposto por Almeida (1998), justifica-se o motivo pelo qual as noções de saúde e de doença, no envolvimento de sua sintomatologia, de suas manifestações e exigências tenham mudado, e possivelmente continuarão mudando qualitativamente conforme o desenvolvimento da sociedade e do contexto de cada período.

Partindo de uma análise sobre as demandas recorrentes relacionadas a saúde na vida contemporânea, verificamos que as de teor emocional possuem grande destaque. Um breve recorte de um levantamento realizado em 2017 pela SulAmérica, maior grupo segurador do Brasil, evidencia que em seis anos, ocorreu um salto de 74 por cento no número de antidepressivos adquiridos pelos segurados. Foram 35.453 unidades em 2010, contra 61.859 em 2016. Os recentes dados mensuram e evidenciam que as preocupações com as questões de ordem da mente em nosso atual contexto se assumem como fatores de importante relevância para se definir um estado de “saúde”. Neste ponto, lança-se luz a seguinte questão: o que seria saúde mental?

Retomando novamente a OMS como referência para reflexão, a mesma aborda sobre não existir uma definição “oficial” que venha abarcar o conceito de “saúde mental”.



Diferenças culturais, julgamentos subjetivos e teorias relacionadas concorrentes afetam o modo como a “saúde mental” pode ser definida. Para a OMS, de maneira ampla, a saúde mental refere-se a um termo utilizado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional. Compreende-se, neste sentido, que saúde mental diz respeito a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e de procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência psicológica.

Contudo, para além do que é tratado pela OMS, a literatura oferta conteúdos que permitem aclarar e nortear a ação dos profissionais que decidem investir em práticas que visam promover saúde mental. Em uma perspectiva psicanalítica, em viés Winnicottiano, questiona-se a visão daqueles que limitam a saúde à mera ausência de distúrbio psico-neurótico, na medida em que se considera que existam critérios mais sutis que precisam ser levados em consideração. Isto é, para Winnicott, mais do que curar os pacientes, seria necessário compreender sobre o que versa a vida, de que maneira se “atribui sentido”, e como dela se desfruta. Resumidamente, a ausência de uma enfermidade psíquica poderia ser saúde, mas não se definiria como garantia de vida em sua plenitude (FRANÇA; PASSOS, ROCHA, 2014).

Winnicott fora um dos autores a contestar e firmar reflexões a respeito do conceito de saúde mental, atribuindo sempre imensurável valor ao desenvolvimento emocional dos sujeitos. Para o mesmo, de nada adiantaria os critérios de definição de saúde mental estabelecido pela medicina até então, se a riqueza da personalidade, o vigor do caráter e a capacidade de auto expressão plena, livre e madura, presentes no desenvolvimento emocional desde o início da vida, não fossem considerados. Sendo esta, uma concepção de saúde marcada pela vitalidade criativa (FRANÇA; PASSOS, ROCHA, 2014).

Caminhando no mesmo sentido do pressuposto sugerido por Winnicott, Gonzalez Rey (1992) pontuou alguns indicadores de saúde mental que podem ser utilizados como norte para compreender este mesmo conceito.

Para Gonzalez Rey,

Estes indicadores, além de englobarem a capacidade de amar e de realizar um trabalho produtivo, incluem, também, outros, tais como: a criatividade, a capacidade do eu para integrar experiências negativas, a disponibilidade para novas ideias, para novas pessoas, a preocupação e cuidado com o próprio eu, com os outros e com o mundo natural; a aceitação da responsabilidade e consequências das próprias ações, a busca de transcender os efeitos determinantes e limitantes, na conduta, das incapacidades pessoais e das pressões sociais para o conformismo, e a evitação do estresse exacerbado (GONZALEZ REY, 1992).



Nesta altura, trazemos outra questão: qual seria a relação possível entre escola e saúde mental? Muitos sujeitos quando instigados a recordar sobre a infância e juventude, trazem como bagagem, lembranças que abarcam o contexto escolar. As vivências escolares possuem grande impacto nas memórias dos indivíduos, envolvendo sempre muitos afetos. Os ganhos e perdas dessas fases, marcam e demarcam pontos importantes na personalidade. Logo, ao considerar esse aspecto de grande valor referente ao papel da escola, seria muito pequeno ignorar a potência da mesma para construção de sujeitos saudáveis, considerando o que fora abordado nos parágrafos anteriores.

Ao compreender a escola como um espaço dotado de potência para expressividade, criatividade e pensamento crítico, rapidamente, significamos sua importância para a promoção de saúde mental. Para Valadão (2004) a expressão “saúde na escola”, designa um campo que compreende concepções, diretrizes, programas, projetos e ações voltadas à saúde que ocorrem no contexto escolar, sejam de natureza educativa, preventiva ou assistencial. Neste sentido, a “promoção em saúde na escola”, refere-se a um olhar e a um conglomerado de estratégias que possuem como objetivo produzir repercussões positivas sobre a qualidade de vida e os determinantes de saúde dos membros da comunidade escolar (VALADÃO, 2004).

Resumidamente, a escola representa um local de muita potência para a prática das ações de saúde. É no ambiente escolar que o aluno permanece durante grande parte de seu dia, fato este que corrobora para socialização, estreitamento de vínculos, troca de experiências, e compartilhamento de conhecimento. O processo de ensino – aprendizagem, portanto, pode ser compreendido como algo facilitador ao desenvolvimento de senso crítico, característica que possibilita a incorporação de hábitos e atitudes saudáveis para vida (FAIAL, et al. 2012).

Logo, usufruir do espaço educacional e explorá-lo, define-se como um valioso caminho para o desenvolvimento de ações de saúde efetiva. De fato, as escolas podem ser interpretadas e transformadas em um ambiente impulsionador de saúde e bem-estar, principalmente, quando optam a visar com prioridade o desenvolvimento de projetos que englobam a participação ativa e compromissada de professores, pais, alunos e, que promovam momentos criativos, em que ocorra a possibilidade de reflexão (TOMÉ, 2017).

Para a escola ser denominada como uma escola promotora da saúde, a mesma necessita possuir um olhar integral do ser humano, considerando os indivíduos em suas totalidades, singulares e sujeitos de um contexto. A escola, portanto, desempenha o papel de promover um ambiente saudável, buscando relações construtivas e harmônicas,



sendo capaz de despertar nos participantes, aptidões e atitudes para a saúde, promovendo a autonomia, a criatividade e a participação dos alunos, bem como de toda a comunidade escolar (MONT'ALVERNE E CATRIB, 2013).

Em nenhum outro momento histórico, falou-se tanto em saúde e promoção da saúde como no atual, ou seja, verifica-se a atribuição de promover saúde no ambiente escolar como elemento transformador da realidade. (MONT'ALVERNE E CATRIB, 2013). Nos campos de ação da promoção da saúde, descritos pela Carta de Ottawa em 1986, destaca-se a criação de ambientes favoráveis à saúde. Acompanhando a premissa apresentada pela carta de Ottawa (1986), várias estratégias estão sendo utilizadas para se implantar políticas de promoção da saúde, dentre as alternativas, ressalta-se a noção de desemparedamento da infância. Neste momento, se apresenta como pertinente outra indagação: o que seria o desemparedamento da infância?

O distanciamento atual entre crianças e natureza pode ser compreendido como um indício de uma importante crise contemporânea. Nos contextos urbanos, o contato com o mundo natural tem perdido seu espaço, e sua importância tem sido desvalidada. Consequências graves deste desajuste podem ser observadas, dentre elas, destacam-se: obesidade, supostos casos de hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, e outras (BARROS, 2017). Estudos realizados nos últimos anos revelam que o convívio com a natureza na infância, especialmente a partir do brincar livre, favorece a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de tomar decisões e de resolver problemas, bem como desenvolver empatia, humildade e senso de pertencimento (CHAWLA, 2015). Sendo estes elementos que se correlatam com os indicadores de saúde mental apresentados na literatura.

No livro *A Formação Social da Mente*, Vygotsky (1989), pontuou que as crianças se designam como seres da natureza e, paralelamente seres da cultura, considerando que são corpos biológicos que progridem a partir das relações, dependendo delas o seu desenvolvimento absoluto e seu bem-estar social. Entende-se o ambiente como algo que penetra nos sujeitos e possibilita, facilitando, ou até mesmo, dificultando o desenvolvimento da personalidade e do coletivo (ZABALZA, 1991 apud. SOARES; FLORES, 2017).

Segundo VIÑAO (2005) apud. SOARES; FLORES, (2017),

O espaço escolar se assume como um elemento importante na essência de uma cultura escolar. Assim, considera-se o espaço de uma escola como um “lugar”, com características determinadas, onde se permanece muitas horas e dias. A ocupação deste lugar é que o torna um “território”, de acordo com as vivências e as relações dos seres e grupos que ali convivem, sendo este território um símbolo de comunicação e



de educação entre docentes e discentes (VIÑAO, 2005 apud. SOARES; FLORES, 2017).

Apropriar-se do território, é compreender a importância do todo que constitui a escola. Neste sentido, os espaços ao ar livre, como pátios e áreas verdes dos arredores, se apresentam como espaços de contato com a natureza, e se assumem como espaços de imensurável potência. Destaca-se que a natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos. As crianças, portanto, expressam nitidamente sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza (ESPINOSA, 1983 apud. TIRIBA, 2010).

A cooperação, a tendência a se associar, a estabelecer elos são características essenciais dos organismos vivos. Todas as formas de vida sobre o planeta evoluíram juntas por bilhões de anos, em movimento característico de coevolução, basicamente: a vida, em seu pleno movimento (BOFF, 1999 apud. TIRIBA, 2010). Tiriba (2010) propõe que é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de educação infantil, para que seja possível que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, que possam manter e alimentar os elos que as confirmam como seres orgânicos. Sendo assim, desemparedar a infância, refere-se a oferecer a possibilidade de contato direto com a natureza, dentro das possibilidades do contexto escolar. O convívio com a natureza durante a infância favorece a dimensão da experiência e media a construção das relações e vínculo da criança com o mundo, expandindo seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza (BARROS, 2017).

A natureza possibilita inúmeras oportunidades de satisfação de diversos desejos e interesses das crianças, colaborando com que cada uma delas se sinta acolhida em suas singularidades. Neste sentido, explorar a vida ao ar livre, por intermédio de um brincar educativo, possibilita a articulação exclusiva entre pares, num sutil exercício de encontro e contato com o outro, levando a momentos para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos (BARROS, 2017).

O EMPAREDAMENTO ESCOLAR

A escola é um espaço construído fisicamente e ideologicamente, paredes, pátios, salas e grades surgem para dar forma aos discursos disciplinares, com a intenção de retirar a maior eficiência dos alunos e tornar seus corpos dóceis. Para Foucault a escola, a partir do século XVII, começa a se transformar em espaços disciplinares e de adestramento, com os corpos controlados e vigiados. O comportamento do aluno passa a ser observado e corrigido durante todo o tempo e em todo o espaço escolar. As técnicas disciplinares



atuam no corpo dos sujeitos, modificando-os e controlando seu modo de viver.

[...] mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. As pedras podem tornar dócil e conhecível. (FOUCAULT, 2009, p.166)

A rotina escolar se configura enquanto um conjunto de técnicas disciplinares que quantifica o tempo e o comportamento dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem se reduz às atividades de avaliação, expressas nos exames e testes de qualificação. O controle não se exerce apenas no corpo, mas também no pensamento dos alunos, sua vida acadêmica será conduzida a partir das respostas que dão ao sistema imposto. A punição se faz presente durante todo o processo de ensino, aqueles que apresentam comportamentos contrários aos protocolos de conduta escolar são corrigidos, a diversidade da vida pode ser punida.

O que irá sustentar as práticas de controle são os diversos discursos que normatizam a vida, saberes que se configuram enquanto imperativos para viver. A expressão da subjetividade é capturada por padrões que devem ser garantidos, o sujeito é moldado (adestrado) para oferecer docilmente sua energia de vida à um sistema que restringe suas possibilidades de existir. No controle os alunos são silenciados, seus pensamentos são conduzidos por temas/conteúdos específicos que se mostram superiores ao interesse pessoal e curiosidade de cada um.

Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. (FOUCAULT, 2009, p.166)

Formar alunos obedientes e com corpos vigorosos são os objetivos de muitas instituições escolares, em que os discursos de saúde e qualificação se tornam imperativos. A homogeneização também é uma técnica que atua na classificação dos alunos, os sujeitos não se diferenciam devido às suas singularidades, mas sim de acordo com a série ou categoria que estão inseridos. Mesmo pertencendo a grupos diferentes os alunos devem seguir padrões de conduta específicos, que determinam a vida na escola. O emparedamento escolar ultrapassa os espaços físicos limitados e vigilantes, ele está na prática pedagógica, em que técnicas disciplinares normatizam e controlam a experiência de aprender.

São inúmeras as forças que atuam na constituição da escola, uma série de discursos e saberes compõem o espaço escolar e orientam as ações de educação. O conjunto de leis



e normativos se configuram enquanto dispositivos jurídicos que determina e influencia muitas ações e propostas/programas escolares. Nas leis estão impressos os anseios e as intenções reconhecidos pela população. No caso do Brasil, as leis são aprovadas após debates de deputados e senadores representantes do povo, eleitos democraticamente. Em alguns casos também há consulta à população.

A democracia em nosso país é constantemente questionada, em alguns períodos históricos violada, e muitas vezes torna-se difícil reconhecer a representatividade do povo na aprovação de leis e outras resoluções. Contudo, o ordenamento jurídico representa ideias, ao menos de um grupo, mesmo contrário aos interesses da população. Assim, as políticas de educação sofrem intervenções que servem aos interesses que, muitas vezes, entendem o aluno como objeto da ação, em que se desconsideram sua subjetividade e seus pensamentos. Para tentar ilustrar como ideologias/interesses podem influenciar os normativos jurídicos e esses limitarem a existência humana nos espaços escolares, tomamos como referência o Projeto de Lei (PL) Programa Escola Sem Partido. A escolha pelo referido PL se dá pelo fato dele ser discutido nos últimos quatro anos e apresentar intenções que podem ser reconhecidas enquanto contrárias a possibilidade de saúde mental.

Em fevereiro de 2014 o Deputado Federal Erivelton Lima Santana (PATRI-BA) apresentou o Projeto de Lei no 7.180/2014 com a intenção de alterar o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no 9.394/1996. O PL de 2014 inicia um processo com a intenção de alterar a LDB proibindo a transversalidade dos temas referentes à educação moral, sexual e religiosa, a proposta do Deputado Erivelton Santana ficou conhecida com Projeto de Lei: Projeto Escola Sem Partido e desde então foram apensados e retirados novos PLs, todo o trabalho é coordenado por uma Comissão Especial da Câmara do Deputados, responsável por aprovar as alterações no Projeto original mediante pareceres. Atualmente o texto do Projeto de Lei está finalizado e aguarda votação na Câmara dos Deputados.

A LDB (1996) em seu artigo 3º apresenta os princípios básicos para o ensino, dentre eles: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática; valorização da experiência extra-escolar (BRASIL, 1996). A partir do art. 3º fica evidente que no Brasil a escola se configura enquanto um espaço de liberdade e pluralismo de ideias, pensamentos e formas de existir. A democracia também é um princípio para o ensino e o professor é reconhecido enquanto profissional que deve ser valorizado. O Projeto Escola



Sem Partido originalmente propõe alterar o art. 3º com a inclusão de um novo princípio para o ensino:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (BRASIL, 2014)

A justificativa para o PL em 2014 se baseou no Pacto de San José da Costa Rica - Convenção Americana Sobre Direitos Humanos (1969) que expressa o “propósito de consolidar no continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos humanos essenciais” (BRASIL, 2014). O Deputado Erivelton Santana faz referência ao art. 12 da Convenção que trata da liberdade de consciência e de religião e cita o inciso IV:

Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1969).

Ao apresentar o PL em 2014, composto por dois artigos, o Deputado finaliza a justificativa com a opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares.

Por fim afirma que tais temas (educação moral, sexual e religiosa) são para serem tratados na esfera privada, no âmbito da família. (BRASIL, 2014) Em 2018 o Projeto de Lei Programa Escola Sem Partido está finalizado pela Comissão Especial, com as últimas ementas aceitas, atualmente quem coordena os trabalhos da Comi (PSC-SP). No parecer final das ementas apresentadas ao PL 7.180/2014 e apensados Flavinho reconhece o caráter político e o histórico partidário da educação brasileira, e esclarece que o nome Escola Sem Partido faz referência aos “professores com fé partidária que abusam de sua posição privilegiada para impor suas ideologias em detrimento da dignidade e do respeito que deveria dispensar aos seus alunos” (BRASIL, 2018). Assim o PL está acrescido de artigos que regulamentam a conduta do professor, também fora incluído um anexo com os deveres do professor, sendo indicado no art. 4º que tais deveres devam estar em cartazes afixados à vista de todos os alunos e professores.

A alteração na LDB permanece, agora com o seguinte texto:

XIV - respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores



de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’. ” (BRASIL, 2018)

Como podemos observar, o PL Programa Escola Sem Partido evidencia a intenção de controlar o professor e disciplinar o corpo do aluno. A proibição de abordar a temática de gênero na educação básica se torna um “imperativo de moralidade”, sustentando a ideia de que os valores da família são precedentes à escola e por isso não podem ser discutidos ou pensados coletivamente. Para a escola ficará mais difícil e desafiador garantir os princípios de pluralidade, liberdade e tolerância. Controlar e silenciar o professor podem ser estratégias que enrijecem o ensino e limitam o fazer escolar.

O que pretendemos demonstrar é como a escola está vulnerável a sofrer interferências que limitam as possibilidades pedagógicas e a liberdade do pensamento. Quando pensamos no emparedamento escolar questionamos não apenas os modelos arquitetônicos, mas também formas de emparedar/aprisionar o pensamento dos alunos, e às vezes, dos professores. O movimento de emparedar a escola é constante, forças atuam a todo momento com intenções e ideologias que restringem a ação do professor a partir de interesses de grupos, que nem sempre, representam a vontade do povo.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O EMPAREDAMENTO DA POTENCIALIDADE DO ALUNO

Quando nos referimos à medicalização o fazemos na intenção de evidenciar a existência de um processo de transformação de questões sociais em problemas de origem médica. Nesse sentido, ao voltarmos nossa atenção ao ambiente escolar, é comum observarmos que toda vez que um aluno apresenta um tempo ou uma forma diferente de se relacionar com o processo de ensino-aprendizagem, as primeiras hipóteses levantadas para justificar tais comportamentos estão associadas a algum tipo de distúrbio, ou seja, são tratados como problemas médicos. Em outras palavras, como explicam Moysés Collares (2010), a medicina tende a afirmar que os problemas do sistema educacional são frutos de doenças e, portanto, é de competência da medicina a resolução desses problemas, fazendo com que não apenas as demandas por seus serviços cresçam, mas também o processo de medicalização.

Além disso, é importante destacar que há interesses comerciais na produção de diagnósticos relacionados à dificuldade no processo ensino-aprendizagem. No Brasil, por exemplo, a venda do metilfenidato, popularmente conhecido como Ritalina, foi de 70.000



caixas no ano de 2000 para 1.700.000 caixas em 2009. Estima-se que o gasto com caixas de Ritalina no ano de 2008 tenha sido algo em torno de 88 milhões de reais (Moysés; Collares, 2010, p. 96).

Numa breve consulta à história da educação, constatamos que até o século XIX castigos físicos e humilhações verbais eram práticas comuns para educar crianças dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Veiga (2003, p. 501-502 apud Aragão e Freitas, 2012, p. 19) as crianças que não obedeciam, não se encaixavam nos padrões e não apresentavam rendimento escolar considerado adequado, eram fisicamente e verbalmente agredidas. Após o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que veio para garantir direitos de crianças e adolescentes, tornando crime a agressão proferidas a eles, as crianças que não se adéquam passaram a ser medicalizadas. O número de crianças diagnosticadas com dislexia e TDAH, por exemplo, apresenta-se cada vez maior e, por consequência, cresce o número de crianças medicalizadas (Moysés; Collares, 2015), tendo, portanto, a obediência que se quer literalmente “enfiada goela abaixo” (Plapler; Souza, 2017).

O discurso medicalizante que toma a educação coloca nas crianças e em suas famílias, sobretudo aquelas oriundas das camadas sociais mais baixas, a responsabilidade pelo fracasso escolar, como nos ensina Patto (1990). Aquelas que não se enquadram na “caixinha” dos padrões educacionais ideais, que é ser obediente, se concentram na lição que o professor passou, ser disciplinada, são levadas a se enquadrar na “caixinha” do discurso medicalizante, deslocando-as, portanto, da condição de aprendiz e colocando-as no lugar de pacientes a serem tratados. E aí não é mais do domínio de ação do professor, mas do especialista ao qual a criança fora encaminhada. Segundo Souza (2015),

Quando a escola não consegue ensinar, é comum o encaminhamento dos alunos atingidos pelas dificuldades de seu funcionamento a especialistas [...]. São encaminhados a psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais (p. 271).

O profissional da educação, por vezes, por não ter conhecimento suficiente para combater o diagnóstico médico, adere ao discurso medicalizante. Segundo pesquisa realizada por Leonardo Suzuki (2013), é evidente o sentimento de impotência dos educadores no que diz respeito à participação ativa no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, o que traz o sentimento de incapacidade para esses profissionais. Em sua prática, muitos mantêm distanciamento das crianças e deixam de cumprir o que deveria ser sua principal função, que é a contribuição para a formação da subjetividade dessas crianças na relação professor-aluno, proporcionando a possibilidade de poder ser (Chamuska; Barreto, 2015). Por não saber como lidar com a criança que se difere do ideal de aluno colocado pelo



modelo escolar, por vezes o professor descola o aluno da criança e, portanto, se um determinado aluno não responde de acordo com o que se espera, entende-se que ele possui alguma doença. Por esse motivo, o discurso medicalizante aparece para boa parte dos educadores, e demais profissionais da educação, de forma sedutora e não os instiga a pensar suas práticas, pois tal discurso atesta que “não se trata de uma escola que não atende às necessidades dos alunos, mas uma escola vítima de alunos inadequados” (Collares Moysés, 1996 apud Garrido Moysés, 2015).

Segundo Brzozowski e Caponi (2013), há consequências indesejáveis quando se enquadra crianças em diagnósticos psiquiátricos e, na maioria das vezes, acaba tendo mais utilidade para as pessoas que a cercam do que para criança em si. Esses diagnósticos e rótulos, funcionam como profecias auto-realizadoras. As crianças são rotuladas (leia-se também, emparedadas em suas potencialidades) e por consequência costumam carregar esse estigma por toda sua vida escolar. Muito cedo acabam experimentando o fracasso, seguem relacionando-se com todos da escola e com o ambiente escolar de maneira a não decepcionar aquilo que esperam delas. Essas explicações fixas, articuladas à lógica do discurso médico, reduzem a criança ao que se profere nos diagnósticos ou laudos psicológicos, que, “mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola” (Patto, 1997). Esses laudos, em demasiados casos, nada dizem sobre a criança. Os professores recebem informações e orientações de profissionais que não a conhecem e, tampouco, conhecem o dia-a-dia da escola. Portanto, é comum que esses laudos pouco os ajudem a pensar sobre o que fazer em suas práticas para incluí-la no campo da aprendizagem. É preciso destacar a importância de se compreender e analisar os problemas de comportamentos escolares dentro de um contexto no qual sejam considerados como fenômenos produzidos historicamente. Em outras palavras, como nos apresentam Leonardo e Suzuki (2016), tais problemas devem ser levados em conta em sua totalidade, considerando fatores educacionais, políticos, sociais e históricos, uma vez que é na interação social que o indivíduo tem a possibilidade de superar sua condição biológica.

As autoras ainda destacam que “[...] a alienação do trabalho do professor nos moldes capitalistas vem contribuindo para a precarização do ensino [...]”, consequência da falta de condições para que o trabalho destes profissionais seja realizado de forma adequada (Leonardo; Suzuki, 2016, p. 52). É diante deste quadro enraizado nos últimos tempos, deste fazer médico/pedagógico que se faz urgente o empoderamento do papel do professor na relação com o aluno, de possibilitá-lo a encontrar o sujeito, ajudá-lo a perceber que a aprendizagem se dá pelas relações entre pessoas. Sendo assim, compreende-se que a escola precisa ser espaço de encontro de pessoas humanas, gente cuidando de gente. Em



suma, deve ser lugar de vida, pois educar não é preparar para a vida, é a própria vida. E como nos ensina Paulo Freire (2013), o educando assimila o objeto de estudo fazendo uma prática dialética com a realidade. Nesta perspectiva, compreende-se, portanto, que é preciso desmedicalizar a educação para que a criança tenha o direito de crescer em contato consigo mesma.

Como nos diz Paulo Freire:

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo: é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios (2013, p. 124).

Os dados expressos e a literatura retratada nos parágrafos anteriores, possibilita o entendimento sobre se fazer urgente aprofundar o discurso pedagógico, a maneira de pensar a educação e o fazer educacional para entender que hiperatividade, por exemplo, não se refira em todos os casos à doença, mas uma característica constitutiva do ser criança. Que é bem possível que não sejam desatentas, mas que podem apenas não estarem interessadas no que estão dizendo a elas ou na forma que estão dizendo, ou ainda, estão felizes e excitadas por estarem ali com os amigos e querem fazer tudo.

Nesse sentido, assume-se e justifica-se como extremamente necessário o esforço de “nadar contra a corrente” do pensamento medicalizante, buscando alternativas que propiciem às crianças um ambiente no qual elas possam desenvolver suas potencialidades. E mais do que isso, um ambiente em que possam ser compreendidas como seres humanos que possuem seu próprio tempo e que a partir de seus erros tenham a possibilidade de superar suas dificuldades ao invés de serem enquadradas em um diagnóstico.



5 RETOMANDO O CONTATO COM A NATUREZA POR MEIO DO BRINCAR: O DESEMPAREDAR DA INFÂNCIA

No decorrer de quatro décadas Winnicott exerceu a pediatria e psicanálise em diferentes contextos. Durante as consultas em convite tácito ao brincar, costumava deixar ao alcance das mãos das crianças as espátulas de madeira e a comunicação ou não comunicação acontecia por intermédio dos gestos espontâneos, trazidos e acolhidos, desvelando nuances diferentes no modo de ser e fazer.

Na capacidade de brincar e no intervalo entre a concretude das coisas o ser humano pode existir a partir dele mesmo, no olhar do outro, no ambiente com os elementos naturais, apropriando-se da descoberta do mundo a sua volta. Os adultos chegaram antes e como parte da comunidade, pais, professores, educadores são os anfitriões desse caminho, oportunizam e as guiam para que as descobertas aconteçam em vivências e aprendizados mútuos, sendo muitas vezes dispensáveis em suas intervenções, por a própria criança e o ambiente a sua volta serem os meios para tais descobertas, inclusive nos momentos ócios e de reconexão com elas próprias.

Rudolf Steiner além do aprendizado intelectual, resgatou a essência humana em suas relações integrais, esclarecendo que,

Temos de ser capazes de encarar o ser humano não apenas logicamente, e sim num sentido que jamais pode ser alcançado se não conduzirmos o intelectualismo para o território do artístico do mundo. Mas se os senhores forem capazes de, partindo a apreensão artística, e conseguirem desenvolver o artístico como um princípio cognitivo, então os senhores encontrarão lá fora no macrocosmo, no grande mundo, aquilo que no ser humano vive de um modo humano, não de modo natural. Então os senhores encontrarão o parentesco do ser humano com o grande mundo num sentido verdadeiro. (Steiner, 1923, p.32)

É o brincar genuíno, diferente do imediatista que necessita de tempo e espaço para o desbravar dos acontecimentos, coisas e relações. Eis a perguntas levantadas no documentário "Território do Brincar": Qual o gesto que a gente traz com a gente para criança



imitar? E o recuo necessário para observar sem intervir? Podendo assim aprender com os gestos das crianças entre elas mesmas.

Na atualidade observamos as tentativas constantes para uma padronização do comportamento humano via modismos, tecnologia, sistemas apostilados de ensino, treinamentos para atuações profissionais, sem levar em conta as singularidades e trocas de saberes. E a rotatividade de trabalhadores também um crescente nas empresas que se respaldam nas próprias modificações das leis trabalhistas, favorecendo esse processo descontínuo.

Em "A última criança na natureza" Luiv (2016) recorda as vivências na natureza e rua de sua casa, em que os vizinhos e seus pais costumavam ocupar os espaços das varandas, conversando entre eles, enquanto os filhos brincavam na rua e se apropriavam dos entornos, estabelecendo laços afetivos e a sensação de pertencimento no bairro e comunidade.

Extensão da família e comunidade, a escola, nos seus espaços de tempo e potencial humano, ao ouvir os alunos, seus pais, familiares numa construção democrática da cidadania, torna possível a retomada do contato com a natureza e participação das reconstruções do processo de ensino-aprendizado, prevista nas diretrizes curriculares nacionais "apontam que, além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes." (Barros, 2018, p.36) Exemplo disso são os pátios e ambientes escolares ao ar livre, as extensões comunitárias em contato com a natureza, parques, praças e entornos, onde encontramos a vida pulsando em meio ao sol, chuva, vento, flores, pássaros e seres humanos, elementos naturais que beneficiam a todos e facilitam o processo de ensino-aprendizado.

O resgate dessas memórias da infância e experiências naturais, transformadoras de olhares que se habituaram com ausências do essencial, torna-se imprescindível "compreender o papel dos educadores no processo de desemparedamento de crianças, adolescentes e jovens", reintegrando o ser com o aprender, respeitando os ciclos da vida, amadurecimento e natureza (BARROS, 2018). O dar-se conta dessas necessidades vitais e aprendizado, primeiro passo para o seguinte, (re)planejamento de atividades para experiências ambientais, sensações, assentamentos de novas vivências, sendo o professor o guia e guardião desses registros na interlocução entre a mutualidade propiciada no aprender ao qual Cora Coralina já nos dizia, "feliz aquele que transfere o que sabe e aprende



o que ensina”. (CORALINA, 2007). Ideias que caminham (e voam!) nesse sentido já ganham vida pelo Brasil e pelo mundo. Assim, apesar dos vários retrocessos que invadem o atual cenário político, além de todos os outros obstáculos no campo da educação, vê-se lindos exemplos de equipes, educadores, alunos e comunidade (re)construindo projetos, reinventando práticas, criando e ampliando possibilidades de existências, de ensino-aprendizagens e desenvolvimentos.

Com o intuito de fomentar a inspiração e a promoção de novas referências na educação, foi lançado em 2015 um programa no Brasil chamado Escolas Transformadoras, que se trata de uma iniciativa mundial da Ashoka – uma organização global formada por empreendedores sociais de vários lugares do mundo – em parceria com o Instituto Alana. O programa identifica, reconhece e engaja escolas do Brasil que estão desenvolvendo novos caminhos em direção a uma educação transformadora. Entende-se por transformadora, escolas que promovem experiências que desenvolvem a autonomia, responsabilidade social, empatia, criatividade e protagonismo. Hoje há 21 escolas do país inseridas no programa. (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2018). No livro “Desemparedamento da Infância”, a autora também alimenta a inspiração ao apresentar algumas escolas brasileiras que construíram projetos inovadores de potencialização da vida, do processo educativo e do brincar por meio da aproximação com a natureza. Ações que promovem a ressignificação dos tempos, dos espaços, das práticas e das relações (BARROS, 2018). Ressalta-se que apesar deste trabalho defender muitos pressupostos, não há um único jeito de se fazer escola, assim, o respeito à pluralidade e à singularidade do espaço, da cultura e das pessoas, deve ser a direção para se pensar ações contextualizadas, que sejam inovadoras e transformadoras. Por exemplo, podemos citar duas escolas que vivem em contextos bem diferentes, com práticas diferentes, mas que mantêm tais ideais defendidos durante o trabalho. No caso, a escola Santi de São Paulo, próxima da Av. Paulista, com 720 alunos, de 1 a 14 anos, que apesar dos muros urbanos, conseguiu reinventar seu espaço e seus projetos, se aproximando da natureza, trocando paredes por janelas para o jardim, inserindo práticas de jardinagem, horta vertical e minhocários. Além disso, promoveram projetos com as crianças no Parque Ibirapuera, onde elas eram convidadas a explorar a natureza e as atividades lúdicas pelo espaço.

A outra escola chamada Dendê da Serra, em Serra Grande (BA), vive em um contexto diferente, onde há algumas décadas era um lugar inacessível, composta por uma pequena comunidade de herança indígena e africana. Com a acessibilidade pela estrada, houve maior movimentação de pessoas e problemas no sentido ambiental, cultural e econômico, sendo que hoje a escola abarca alunos da zona urbana e da zona rural, e



que são constantemente incentivados às ações de cuidado à biodiversidade da região. As práticas pedagógicas são imersas na natureza e prezam pela liberdade e o incentivo pela exploração do entorno, dos rios, das matas e do mar (BARROS, 2018).

Apesar de existirem vários projetos e escolas muito interessantes e inspiradoras que não caberiam nos limites deste trabalho, a escolha por tais exemplos se deu no sentido de mostrar que a transformação e a inovação podem acontecer em muitas realidades distintas e de maneiras muito possíveis. Assim, as palavras de Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano numa palestra, quando diz que a utopia serve para continuarmos caminhando, é importante e necessária. Ao mesmo tempo, apresentar alguns desses caminhos próximos e reais também serve para manter aceso os sonhos e as realizações.



6 CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA

Compreendendo as implicações do emparedamento da infância, bem como a potencialidade do desemparedamento, apresentadas no decorrer deste trabalho, chegamos ao ponto em que mais uma indagação nos toma: Qual seria o papel do psicólogo no desemparedar da infância?

É de conhecimento que a psicologia se define como uma ciência que se ocupa fundamentalmente do homem e que visa, em sua essência, elucidar os processos mentais que inferem na maneira como os sujeitos se expressam e usufruem da vida (TODOROV, 2007). Partindo desta definição, compreende-se que a psicologia pode se ocupar de todo contexto no qual as relações humanas se fazem presentes. Portanto, considera-se o ambiente escolar como um âmbito possível em que a psicologia, tanto pode, quanto deve direcionar seu olhar. Para Andaló (1984), os psicólogos escolares devem objetivar suas práticas em um exercício de constante crítica e reflexão sobre o contexto em que estão inseridos e as implicações do mesmo na realidade coletiva e singular dos envolvidos.

As problemáticas que emergem neste campo, rico em potência e expressão, caracterizam-se como objeto de intervenção e pesquisa. Sendo assim, para o psicólogo escolar, tapar os olhos para os problemas emergentes no âmbito da educação, não se caracteriza como uma opção, e de fato, o emparedamento e suas implicações merecem atenção.

Souza (2015) em seu livro “Orientação à queixa escolar”, esclarece sobre a importância de que psicólogos escolares desenvolvam frentes de trabalho diferenciadas, que abarque as relações entre indivíduos e instituições. Para a autora, a prática do psicólogo escolar deve envolver os planos macro e microestrutural, principalmente se o objetivo firmado caminha no sentido de uma transformação social profunda, ou seja, de impacto e relevância para além dos muros escolares. Neste sentido, a sugestão do desemparedar da infância, baseado no conteúdo exposto nos parágrafos que antecedem este tópico, pode ser interpretado como uma possibilidade de trabalho diferenciada, capaz de envolver do



micro ao macro no cenário escolar, como fora proposto por Souza (2015).

O rompimento com o confinamento humano, provocado pelos limites das paredes e muros da escola, quando analisado na perspectiva dos benefícios oriundos ao desemparedamento, se assume como um valioso método interventivo para dissolução de entraves de ordem da subjetividade (supostos casos de hiperatividade e déficit de atenção) e do concreto (recorrentes casos de obesidade, por exemplo) que afetam o cotidiano escolar (BARROS, 2017). Perpassando a teoria Winnicottiana, nos deparamos com uma preciosa menção referente à importância de intervenções no ambiente concreto. Para Winnicott, intervenções no ambiente concreto podem ser compreendidas como parte da ação terapêutica. O autor elucidou em sua obra, que além das representações no universo simbólico do indivíduo, o ambiente do plano do real deve ser considerado para a efetividade das intervenções. Nesta perspectiva, entende-se o ambiente, portanto, como um espaço que não se restringe ao âmbito familiar, mas inclui outros grupos e instituições com participação importante na formação e desenvolvimento do psiquismo (SOUZA, 2015).

Ao compreender a escola como um dos ambientes importantes para formação e desenvolvimento do psiquismo, torna-se possível dimensionar o impacto das intervenções para saúde dos sujeitos, quando realizadas de maneira compromissada, crítica e respaldada teoricamente. Logo, ressalva-se a importância de o psicólogo fazer do ambiente um objeto de intervenção (SOUZA, 2015).

No que tange o exercício da profissão, o Conselho Federal de Psicologia (1992) pontua dentre as atribuições do psicólogo escolar, que o mesmo:

Desenvolva trabalhos com educadores e alunos, visando a explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes e desenvolva, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto realização e o exercício da cidadania consciente (CFP, 1992).

Resumidamente, norteado pelas orientações do conselho federal de psicologia, e fundamentado pelos postulados teóricos de autores como Winnicott, se faz possível interpretar o trabalho do psicólogo escolar no sentido do desemparedamento da infância, como um profissional capaz de orientar estratégias que possam ser usufruídas pela instituição como todo, abarcando os diversos setores – pais, alunos, coordenação e comunidade. Dentre as possíveis estratégias, destacam-se: a possibilidade de reuniões de coordenação em áreas



livres, o incentivo e a democratização do conhecimento quanto ao brincar como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento humano, as múltiplas maneiras de usufruir dos pátios. Ressaltando também, a atribuição do psicólogo como um dos responsáveis por olhar para o ambiente concreto, e dele extrair toda potencialidade possível, como é sugerido na obra *Desemparedamento da Infância* do instituto ALANA (2017).

Em síntese, há de se ter o entendimento do psicólogo como mediador tomado por competências e habilidades interpessoais imprescindíveis para desenvolvimento de um trabalho eficaz no contexto escolar (PEGO, et. al. 2014) O mesmo, dotado de sensibilidade e criticidade, apropriando-se das próprias vivências e observando as vivências dos alunos, pode participar de planejamentos democráticos para o desemparedamento da infância e vida, conjuntamente com equipe escolar, famílias e os próprios alunos. Por fim, pautando suas orientações em consideração à ambientes integrados com os recursos da natureza para promoção e prevenção de saúde mental, inspirando novas vivências sociais, profundas e transformadoras.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta de apresentar o desemparedamento da infância como alternativa para a promoção de saúde mental, alguns tópicos revelaram-se extremamente importantes. A constatação do processo histórico que transformou a escola em um espaço de controle, de uma tendência medicalizante da vida, e do contraste entre as práticas e as diretrizes propostas para uma educação libertadora, serviram de inspiração para buscarmos estratégias para a prática do psicólogo que atua ou atuará no contexto educacional.

Passamos grande parte da vida dentro da escola, portanto, a importância das experiências vividas nesse ambiente e a consequência que estas têm na vida das pessoas é evidente. Diante desse fato, ao compreendermos a escola como um espaço que tem potencial para desenvolver inúmeras habilidades, sejam elas cognitivas, sociais ou afetivas, entendemos que é também um terreno fértil para a prática de ações que promovam saúde mental. Tarefa esta que tem se tornado cada vez mais desafiadora, tendo em vista que o modelo escolar tradicional que prevalece no nosso país, na maioria das vezes, vai na contramão do que propomos.

As consequências são alarmantes e se traduzem no aumento assustador da quantidade de medicações diretamente relacionadas às dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Mais uma vez, fica escancarado que, além do interesse comercial, o uso indiscriminado de medicamentos como o metilfenidato ganha força como estratégia para controlar e evitar que os alunos possam ter comportamentos considerados inconvenientes.

É diante deste contexto que este trabalho buscou propor o desemparedamento como uma alternativa que considera o contato do ser humano com o mundo como determinante para seu desenvolvimento pleno e saudável. A experiência do contato transformador com a natureza, mesmo que muitas vezes limitado por conta das próprias condições do espaço escolar, é parte da proposta de irmos contra o pensamento perverso e confinador da infância. Ademais, é uma proposta para refletirmos as práticas dentro do ambiente escolar, tendo em vista que o emparedamento está além da questão física, podendo também ser expresso através de ações que limitam o desenvolvimento das potencialidades



dos alunos.

Por fim, a prática do psicólogo pressupõe a criação e promoção de ideias que tenham como objetivo a saúde mental. Em outras palavras, é parte do compromisso ético da profissão continuarmos buscando alternativas que visem melhorar a qualidade de vida das pessoas. Diante disso, destacamos alguns exemplos durante o trabalho para que sirvam de inspiração para o aprofundamento de pesquisas e para a criação de mais projetos que abordem o desemparedamento como estratégia para a promoção de saúde mental. Com isso, podemos multiplicar forças para lutar por uma educação que trate seus atores de maneira mais humana, e que, ao invés de produzir pessoas adoecidas, seja capaz de florescer em cada um de nós nosso máximo potencial.



8 BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, S. F. C. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. *Estilos Clin.* São Paulo, v.3, n. 4, pp. 112-129, 1998.

ANDALO, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. *Psicologia Ciência e Profissão.* Brasília, v. 4, n. 1, pp. 43-46, 1984. ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. Práticas de castigos escolares: enlacs históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, v. 12, n. 2, maio/ago, 2012.

ATRIBUIÇÕES profissionais do psicólogo no Brasil: contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. [S.l.]: CFP, 1992.

BARRETO, K. D.; CHAMUSCA, V. A constituição do ser humano na relação com o ambiente. In: *Orientação à queixa escolar*. 2a ed. São Paulo, 2015.

BARROS, M. I. A. (org). *Desemparedamento da infância: A Escola como lugar de encontro com a Natureza*. Rio de Janeiro, julho de 2018, Criança e Natureza e Instituto Alana, 2a ed.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Projeto de Lei no 7.180, de 2014. Altera o art. 3o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Projeto de Lei no 7.180, de 2014 (PLs nos 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016, 6.005/2016, 8.933/2017, 9.957/2018, 10.577/2018 e 10.659/2018, apensados). Altera o art. 3o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde. *Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Presidente da República, Lei no 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.



BRZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013.

CHAWLA, L. Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*. Boulder, V. 30, n. 4, pp. 433-452, 2015.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. 2a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Convenção Americana Sobre Direitos Humanos - Pacto de San José da Costa Rica. 1969. CONSUMO DE ANTIDEPRESSIVOS CRESCE 74 por cento EM SEIS ANOS NO BRASIL.

CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha. In: *Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha*, 9. ed, São Paulo: Global, 2007

FAIAL, L. C. M. et al. A escola como campo de promoção à saúde na adolescência: revisão literária. *Revista Pró-UniverSUS*. Vassouras, v. 7, n. 2. pp. 22-29, 2016.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANÇA, R. M. P; PASSOS, M. C. ROCHA.; ROCHA, Z. Os sentidos de saúde na obra de Donald Winnicott. *Estud. Psicanal.* Belo Horizonte, n. 42, pp. 97-106, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. 2a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

GONZALEZ REY, F. Personalidad, salud y modo de vida. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1992.

INSTITUTO ALANA. A Natureza como espaço de acolhimento. São Paulo, agosto de 2017.

INSTITUTO ALANA. Território do Brincar, São Paulo, maio 2015.



LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 46-54, abr. 2016.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*. São Paulo, 2016, Editora Aquariana.

MONT'ALVERNE, D. G. B.; CATRIB, A. M. F. Promoção da saúde e as escolas: como avançar. *Rev. Bras. Promoc. Saúde*. Fortaleza, v.3, n. 26, pp. 307-308, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. A carta de Ottawa para promoção de saúde. In: ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD. *Promoción de la salud: una antología*. Publicación Científica n. 557. Washington, D. C., Estados Unidos da América: OPS, 1996, pp. 367-372.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, v. 8, n.1, 1997.

PEGO, V. O. R. O psicólogo escolar como mediador no processo educacional inclusivo. *Ciências Humanas e Sociais*. Maceió, v. 2, n. 2, pp. 185-198, 2014.

PLAPLER, D.; SOUZA, B. P. *Aula aberta: da palmatória à ritalina - desvendando fraudes dos diagnósticos*. São Paulo: FAPES, 2017.

SEGRE, M. FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. *Revista de Saúde Pública*. São Paulo, v. 31, n. 5, pp. 538-542, 1997.

SOARES, G. R.; FLORES, M. L. R. *Desemparedar na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas*, 2017. In: *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos*. ed. Evangraf. Porto Alegre, 2017. pp. 111-127.

SOUZA, B. P. *Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento*. In: *Orientação à queixa escolar*. 2a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.



SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: Orientação à queixa escolar. 2a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

STEINER, Rudolf. O ser humano como sinfonia das forças universais: doze conferências proferidas em Dornach de 19 de outubro a 11 de novembro de 1923. Rudolf Steiner; tradução de Gerard Bannwart.- Aracajú, Ed. Micael, 2009.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

TODOROV, J. C. A psicologia como estudo de interações. Psic.: Teor. e Pesq. São Paulo, v. 23, n. esp., pp. 57-63, 2007.

TOMÉ, G. M. Q. et al. Promoção da saúde mental nas escolas: projeto escolar. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, v. 8, n. 1. pp. 173-184, 2017.

VALADÃO, M. M. Saúde na Escola: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial. 139 p. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo – Faculdade de Saúde Pública, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D. W. A Observação de bebês em uma situação estabelecida: In D. W. Winnicott, Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1943.