

# A DIMENSÃO SOCIAL NA PSICOPEDAGOGIA: VIOLÊNCIA COMO RISCO À APRENDIZAGEM

Ismaelly Batista dos Santos Silva; Adriana de Andrade Gaião e Barbosa

DOI: 10.51207/2179-4057.20210019

**RESUMO** - O conceito, entendimento e abrangência sobre violência têm se transformado ao longo dos séculos, e, à medida que as civilizações evoluem, novos modos de enxergá-la são desencadeados, assim como são suscitadas estratégias de prevenção, controle e combate a tal ato danoso e dolo para os sujeitos vitimados. Este ensaio analisa a dimensão social na Psicopedagogia à luz da literatura científica e visa caracterizar contextos de risco potencial para aprendizagem de adolescentes e jovens adultos em contexto de vulnerabilidade social e violência, além de preconizar novos olhares acerca da atuação psicopedagógica. A metodologia segue a lógica dedutiva em um estudo descritivo com abordagem qualitativa. Como resultados são apresentadas reflexões sobre violência nos múltiplos espaços de aprendizagem e cenários prospectos de atuação psicopedagógica. Por fim, conclui-se que o psicopedagogo está situado como um profissional de relevância crítica para promover prevenção, intervenção, educação e reabilitação contínua a indivíduos em situação de vulnerabilidade social e em risco de violência no contexto do ensino e aprendizagem.

**UNITERMOS:** Psicopedagogia. Sociedade. Ensino e Aprendizagem. Violência. Vulnerabilidade Social.

---

*Ismaelly Batista dos Santos Silva - Doutoranda - Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (PPGCI/UFBA); Mestra em Ciência da Informação - Universidade Federal da Paraíba, Salvador, BA, Brasil.*

*Adriana de Andrade Gaião e Barbosa - Doutora em Psicologia Social e Mestra em Desenvolvimento Humano - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.*

---

*Correspondência*

*Ismaelly Batista dos Santos Silva  
Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação Instituto de Ciência da Informação  
Av. Reitor Miguel Calmon (parte superior), s/n –  
Campus Universitário do Canela – Salvador, BA,  
Brasil – CEP 40110-100  
E-mail: ismaellybatista@gmail.com*

## DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE VULNERABILIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Aprendizagem é um fenômeno compreendido pela experiência de aquisição do conhecimento envolvendo o sujeito que aprende e condições pelas quais ela se processa em múltiplos contextos, gerando resultados com alto ou baixo grau de efetividade e, por vezes, medida pelo nível de acomodação de novos saberes que são desencadeados pelas variáveis de elementos prévios (condições de saúde física e mental, estágio do desenvolvimento, arranjo familiar, infraestrutura urbana e contexto social) ao instante de *insight*.

Os elementos presentes no momento de aprendizagem (ambiente adequado à educação, mediação e estimulação planejadas e assistência educacional ativa), assim como toda a cadeia de ações, sucedem o instante de aprendizagem, tais como reforços de estímulos e o próprio ato de pensar sobre aquilo que se sabe como engrenagem que molda o aparato cognitivo e torna a aprendizagem, com base nos padrões de memória, duradoura ou efêmera, ou seja, com alta ou baixa intensidade de internalização, respectivamente.

Neste estudo, partimos do pressuposto dedutivo de que a dimensão social é um fator crítico de impacto nos cenários de aprendizagem para indivíduos em situação de vulnerabilidade social ou vítimas de violência. Tal dimensão, composta por agentes que desencadeiam condições de modificabilidade positiva ou não por meio de padrões coercitivos, deve ser criteriosamente considerada e analisada com vistas ao estabelecimento de meios minimamente alinhados às possibilidades e necessidades psicossociais para um aprender saudável, bem como para que os aprendentes em situação vulnerável ou de violência tenham seus direitos assegurados não apenas por serem humanos, mas atendendo às prerrogativas legais como as expressas no arcabouço normativo civil de leis, decretos, portarias e resoluções, assim como através do marco dos direitos fundamentais no Brasil, a Constituição Federativa de 1988<sup>1</sup>.

Chama-nos a atenção neste tema as estatísticas alarmantes apresentadas mundialmente, mas principalmente no Brasil, acerca da violência e condições de vulnerabilidade às quais uma parcela destacada presente na população do País está exposta cotidianamente, conforme apresentamos ao longo do estudo. Mesmo sob um regime de políticas públicas que amparem a intervenção do Estado, casos de violência e vulnerabilidade constantes nesta população são uma persistente e estarrecedora condição noticiada pelos veículos de comunicação, combatida pelas frentes de justiça e vivenciada cotidianamente, repetidas vezes em cada minuto do dia, por crianças, adolescentes, jovens adultos, adultos e idosos.

Para fins de recorte na abordagem investigativa, tomaremos como objeto de estudo e contextualização o público de adolescentes (indivíduos com faixa etária entre 10 e 19 anos de idade) e jovens adultos (com faixa etária dos 20 aos 24 anos de idade), classificação dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>2</sup>.

Isso, logicamente, visando às características peculiares às referidas fases do desenvolvimento humano previamente selecionadas, em que o apelo das relações sociais como vínculo edificante ou não se torna gatilho para o sucesso ou fracasso no estilo de vida, o que repercute nas características comportamentais e desempenho para aprendizagem. Mas principalmente pelas experiências particulares deste público que, por vezes, é negligenciado pela literatura científica e diálogos no âmbito acadêmico, estando os olhares voltados às crianças ou idosos, mesmo que estes últimos ainda em menor parcela, e, sobretudo, tendo em vista a área de Psicopedagogia, cujo cenário retratado se potencializa necessariamente no ideário popular que tende a associá-la ao trabalho com crianças e um portfólio de elementos infantis como brinquedos, etc.

A este ponto, cabe contextualizar que passamos a compreender, com base na literatura e sob as lentes da Psicopedagogia, a vulnerabilidade social como uma condição implicada aos hábitos de renda, consumo, moradia (e estendemos à

aprendizagem) de sujeitos equivalentemente inseridos abaixo dos padrões locais, regionais e nacionais (dada a dimensão sociocultural do Brasil não é prudente equiparar a padrões mundiais) no que tange à linha da pobreza estabelecida pelos parâmetros do Banco Mundial<sup>3</sup>, ou seja, com base no estipulado como pobreza extrema (atualizada anualmente) que em 2020 representava pessoas que vivem com o equivalente a US\$ 1,90 por dia, o que equivale em cotações da época em que o estudo foi desenvolvido a aproximadamente R\$ 10,68.

Outrossim, entendemos, com base na definição geral da OMS, que violência representa um conjunto de ações que, mediante o uso de poder físico, psicológico ou social contra um indivíduo, grupo social ou comunidade, leva ao desencadeamento de ferimentos, dano psicológico, mau desenvolvimento, privações e até a morte. Ou seja, violência não é apenas agredir fisicamente, mas dá-se de formas, por vezes, silenciosas e imperceptíveis à grande parcela da sociedade.

Nesse sentido, a vulnerabilidade social representa uma forma de violência empregada pelo modelo econômico, Estado e parte da população que domina a política hegemônica que leva ao poder social. Isso significa dizer que a vulnerabilidade social está imbuída no significado de violência que passamos a indagar a partir de agora. Contudo, como forma de evidenciar aspectos sociais, em certo ponto trataremos a vulnerabilidade social e a violência de forma específica no texto.

Isto posto, passamos a nos perguntar: como a dimensão social impacta nos padrões de aprendizagem de adolescentes e jovens adultos em situação de violência? No intento de responder à questão de partida da pesquisa, de modo geral, analisamos à luz da literatura em Psicopedagogia cenários de risco para aprendizagem de adolescentes e jovens adultos em contexto de violência. Por sua vez, para fazer tal análise e de modo específico, levantamos variáveis de impacto acerca da violência em cenários de aprendizagem e caracterizamos aspectos da atuação do psicopedagogo no contexto de violência sob o viés social.

Como recursos para atender à demanda traçada na estratégia de investigação, foi adotada uma metodologia que segue a lógica dedutiva<sup>4</sup>, sob a perspectiva de um estudo descritivo. Mediante os objetivos e do ponto de vista operacional, trata-se de uma revisão de literatura e pesquisa documental<sup>5</sup> que conta com uma abordagem qualitativa<sup>6</sup>, cujos dados levantados foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo viabilizando assim a concatenação das ideias de modo científico<sup>7</sup>.

Como fontes de informação, foram adotados livros, artigos científicos que versaram sobre as temáticas abordadas e documentos, tais como leis, decretos e relatórios estatísticos da OMS<sup>2</sup>, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>8</sup>, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>9</sup>, Instituto Datafolha<sup>10</sup>, Organização não Governamental (ONG) Todos pela Educação<sup>11</sup>, Grupo Gay da Bahia (GGB)<sup>12</sup>, Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)<sup>13</sup>, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)<sup>14</sup>, Ministério da Saúde (MS)<sup>15</sup> e *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF)<sup>16</sup>.

Nas próximas seções passamos a contextualizar a Psicopedagogia que rumo segundo um norte de pensamento e atuação social, e, com base na trajetória de mais de uma década de formação profissional em nível superior no Brasil, como no caso do estado da Paraíba, bem como pautando os diálogos em teóricos do campo da Psicopedagogia e relatórios especializados acerca da violência.

Constituímos as bases dialógicas que nos levaram a cogitar o alargamento da atuação do psicopedagogo como sentinela em um movimento preventivo e interventivo, mas vislumbrando perspectivas políticas e comunitárias orientadas sob uma *práxis* consciente da vulnerabilidade social e violências estruturais dirigidas a sujeitos aprendentes em espaços de aprendizagem.

Ou seja, um agente catalizador de mudanças em cenários e condições de carência, sobretudo, revertendo quadros de descompasso na aprendizagem provenientes da violência dirigida

aos grupos documentalmente descritos como vulneráveis, por exemplo, no nosso recorte, adolescentes e jovens adultos que, apesar de estarem socialmente em estágio latente de desenvolvimento dos saberes e subsistência perante o social, são os principais alvos da violência estrutural no país, conforme descrevemos adiante.

### UMA DÉCADA DE PSICOPEDAGOGIA PARAIBANA E ALGUMAS REFLEXÕES

Inicialmente, e antes de abordar a temática de Psicopedagogia no recorte de anos no cenário brasileiro, cabe-nos contextualizar tal campo do saber. Para tanto, a partir da publicação de Bossa<sup>17,18</sup>, podemos citar a título de conhecimento que a Psicopedagogia tem por natureza epistemológica o caráter interdisciplinar, uma vez que trabalha em zona de fronteira com outras ciências e possui seu processo de atuação aplicado em contexto de rede, assim como nasceu de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e se volta a metodologias de investigação e diagnóstico das dificuldades, distúrbios e transtornos neste contexto.

No entanto, não se basta como aplicação da Psicologia e/ou Pedagogia, tendo seu objeto próprio de estudo, o sujeito cognoscente, em meio às suas dimensões, atualmente, de cunho racional, desiderativa e relacional ou, segundo Visca<sup>19</sup>, através da epistemologia convergente nos aspectos de cunho cognitivo, afetivo, social e estrutural.

A título de resenha, a obra de Nádia Bossa, *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*, como uma das fontes de referência para o campo de Psicopedagogia no País e assim como todo material presente no discurso científico, é passível de contestação, derivando daí uma das nossas inquietações para dialogar acerca da dimensão social na área. Pois a autora, na edição mais recente (5ª edição, lançada em 2019)<sup>18</sup>, em atualização às anteriores, faz um esforço de contemplar o campo social através do contexto "sociocultural" - tema que retomaremos na próxima seção - até então pouco evidenciado e

condicionado ao contexto de "sujeito histórico", sem muitas referências, que transpassa as dimensões de análise do sujeito aprendente, ou seja, escolar, familiar e psicológica/desiderativa.

Na obra, ainda nos chamou a atenção o silenciamento por meio da não citação direta do curso de Bacharelado em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em detrimento da forma com a qual a autora, deliberadamente, abre espaço entre os capítulos para a coordenação de um segundo curso superior em Psicopedagogia no Brasil, de contexto privado, apresentar: perfil de egressos, princípios norteadores e estrutura curricular do curso.

Dessarte, com base nos nossos referenciais teóricos, identificamos que o contexto da Psicopedagogia no Brasil contém influências das tendências metodológicas mediante a abordagem francesa e argentina, esta última em maior grau em virtude de sua aproximação geográfica<sup>18</sup>. Este contexto, citado anteriormente, não representa um viés de *assemblage* na pesquisa e desenvolvimento da área de Psicopedagogia no País, posto que desenvolveu suas próprias bases e é permeado por uma série de particulares mediante a regionalidade de suas ações e pensamentos políticos e culturais.

Nesse ângulo, no Brasil, a Psicopedagogia ao longo desses 12 anos é marcada por uma consolidação da perspectiva clínica e institucional, tendo o viés clínico difundido em cursos de especialização, principalmente em centros de formação privados, e, no âmbito da graduação, conta com o curso de bacharelado na UFPB, até então o único de caráter público, criado no ano de 2009 e sediado no Centro de Educação da referida universidade.

Uma ciência, no entanto, não se faz apenas com base em seu *corpus* de conhecimento científico, seu objeto e abordagens metodológicas. Ela deve contar com um corpo de estudantes, profissionais e pesquisadores que façam do seu discurso medidas aplicadas e que impactem no amplo contexto de sociedade e, assim, se tornem reconhecidas através de sua produção, atuação profissional e reconhecimento social de sua relevância<sup>20</sup>.

Isso, no entanto, não é feito de forma impositiva, mas em perseverante legado construído socialmente. A Psicopedagogia paraibana e, em especial, a Psicopedagogia que é trabalhada de forma sistematizada na UFPB, hoje, há 12 anos tem demonstrado suas contribuições e potencialidades através do ensino, pesquisa e extensão, uma vez que se envolve com compromisso a questões políticas e sociais da área e da sociedade paraibana.

A este ponto, cabe-nos frisar a questão política e legislação no campo da Psicopedagogia no Brasil, que em termos de regulamentação conta com três dispositivos: 1) o Projeto de Lei nº 10.891/01<sup>21</sup>, que foi aprovado "autorizando o poder Executivo a implantar assistência psicológica e psicopedagógica em todos os estabelecimentos de ensino público objetivando diagnosticar e prevenir problemas de aprendizagem"<sup>22</sup>; 2) em mesma ordem, o Projeto de Lei nº 3.512/08<sup>23</sup> com a regulamentação e reconhecimento da Psicopedagogia como profissão; 3) e de maneira complementar, o Projeto de Lei da Câmara nº 31/2010<sup>24</sup>, ainda em trâmite, que prevê além da regulamentação da profissão a inserção de labor desse profissional em estabelecimentos clínicos e hospitalares de atenção à saúde em diferentes etapas do desenvolvimento humano. Porém, cabe destacar que a área de Psicopedagogia tem se fortalecido tanto na perspectiva do ensino como nas bases de organização de profissionais da área de modo a pleitear condições salariais e novos espaços de atuação de forma efetiva e legal.

Mediante o exposto, podemos traçar algumas prospecções no tocante ao cenário científico, formativo, profissional, social e tecnológico para Psicopedagogia. Cientificamente, a Psicopedagogia em seu arcabouço epistêmico e objeto de estudo tende a se beneficiar, cada vez mais, do cenário acadêmico e científico adotando novas abordagens, procedimentos e olhares, principalmente ao contexto socioinstitucional, no qual deve ganhar mais espaço nos próximos anos.

Nesse ponto de vista, o alinhamento da formação com o campo de atuação profissional eminente deve habilitar em saberes como gestão aprendente nas organizações e aspectos cognitivos na mediação dos sistemas de informação. De forma similar, é necessário ampliar a rede de formação através de cursos de graduação pelo País e incorporar novas tecnologias aos processos psicopedagógicos otimizando os meios de intervenção e prevenção de dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem que, necessariamente, impactarão no contexto social, o qual se revela como qualidade *sine qua non* a manutenção da área diante das transformações sociais em meio às suas relações políticas, culturais e demandas de aprendizagem, que discutiremos nas próximas seções.

### A DIMENSÃO SOCIAL NA PSICOPE- DAGOGIA

Compreender a dimensão social da Psicopedagogia requer muito mais que ontologicamente congregar facetas temáticas distintas gerando um novo conceito que atenda aos requisitos teóricos em um domínio do saber como ocorre no termo "sociocultural" ou 'psicossocial', por exemplo, em que este último - a título de ilustração - foi cunhado para referir-se a um *corpus* do conhecimento que alia o psicológico ao social.

Porém, trabalhá-lo como se contemplasse tudo que está posto extranúcleo de contextualização da área de conhecimento vislumbra se debruçar sobre processos de aprendizagem com foco em sujeitos aprendentes em contexto institucional, clínico ou organizacional/empresarial/*business*, como vertentes paradigmáticas contemporâneas, cujos profissionais, na última década, em face da existência de dois cursos superiores de graduação no Brasil, já são formados para atuação, e significa, no entanto, superestimar tal domínio conceitual, assim como ocorre no âmbito "sociocultural".

Em outras palavras, psicossocial e sociocultural que representam a interseção de campos como psicológico e social ou social e cultural não fazem jus à verdadeira dimensão social na

Psicopedagogia, pois abarcam, como já mencionado, ontologicamente algo que não é apenas psicológico, tampouco estritamente social, em que podemos exemplificar através do próprio termo 'Psicopedagogia', ou seja, não é Psicologia, tampouco Pedagogia, sendo na verdade um campo interdisciplinar que emerge como objeto próprio de estudo e trabalho (sujeito cognoscente) em um viés contínuo, preventivo, interventivo e restaurativo ante dificuldades, transtornos e distúrbios na aprendizagem específica sob uma abordagem individual e/ou coletiva.

Nessa lógica, ao nos debruçarmos sobre o universo social e pensá-lo sob a ótica da Psicopedagogia ou mesmo a Psicopedagogia no social, esperamos expandir o modo de enxergar a área, o que possibilita diálogos com outras ciências que não apenas as da educação ou psicanalíticas, como já previstos, mas sob outros regimes acadêmicos como o das humanidades em suas vertentes de pesquisas básica ou aplicada, por exemplo, sociologia e gestão de pessoas, respectivamente.

Pensar a Psicopedagogia sociologicamente não implica deslocar o universo teórico e prático para perspectivas que já não estejam no seio de contextualização do campo científico da área, mas compreender que a dinâmica social e as formas de organização da sociedade são responsáveis por ações que incidem de fora para dentro e sob as quais os seus profissionais não podem se eximir da reflexão, uma vez que, como um panorama sistêmico, os fazeres e saberes em Psicopedagogia nos mais diferentes nichos de atuação são afetados e influenciados de forma crítica pelos cenários de aprendizagem aos quais o psicopedagogo tende a compreender para desenvolver estratégias e metodologias que viabilizem sua atuação de modo assertivo<sup>25</sup>. Destarte, a aprendizagem como perspectiva de atuação psicopedagógica acaba sendo afetada pela dinâmica social, ou seja:

Os aspectos de cultura e sociedade que, de forma sistêmica, promovem uma série de discursos no contexto de informação e que, através de um movimento formativo

não dialógico, acabam por condicionar os sujeitos a elementos presentes na própria aprendizagem, que, por vezes, são descontextualizados e pautados em generalidades ou repertórios de saberes hegemônicos desconsiderando aspectos como a regionalidade, cultura ou mesmo preceitos específicos de seus grupos de vivência em sociedade. (Silva<sup>26</sup>, p. 20)

A aprendizagem, que passa por um contexto institucionalizado, à medida que é reivindicada por sujeitos que visam promover saberes em instituições voltadas ao ensino de determinados conhecimentos, acaba fazendo-o de forma orientada a processos disciplinares e ao modelo produtivo socialmente predominante<sup>27</sup>, cenário no qual a disciplina é promovida pela expiação dos sujeitos, buscando o produtivismo e manutenção do controle social<sup>28</sup>.

Nesse viés, até mesmo nos dias atuais, isso é vigente nas práticas educativas, como ocorre na escolha da instalação de um determinado curso de formação para atender às demandas regionais visando à expansão e crescimento do ramo de atuação profissional no mercado. Por exemplo, em uma região onde sejam instaladas indústrias metalúrgicas, é natural que cursos próximos sejam aprimorados ou mesmo criados para atender à dinâmica de oferta de mão de obra qualificada para ocupar a demanda de trabalho.

A questão que pesa na narrativa de construção de saberes através de uma aprendizagem orquestrada para um dado fim se encontra no potencial de alienação dos sujeitos criando um repertório limitado e condicionante para atuação desses que sequer são instigados a refletir sobre os processos e muito menos além da atividade para a qual são ensinados a executar no ambiente de trabalho<sup>27</sup>.

Assim, assegurar a pluralidade de pontos de vista e possibilidades de aprender tem sido um dos desafios educacionais ao longo de séculos e segue como paradigma para a aprendizagem contemporaneamente, em que pesem à sociedade questões como cultura e a sua própria

capacidade de desenvolvimento<sup>29</sup>. No caso do Brasil, um contexto que segue excludente e pouco diverso conforme abordaremos na próxima seção, entretanto, paira a inquietação de que:

O que consideramos nesta análise não é a intencionalidade ou mesmo o caráter autoritário e articulador de grupos na manutenção do poder, mas a particularidade de supressão de contextos informacionais que leva ao ofuscamento de informações passíveis de informar e visibilizar outros pontos de vista capazes de reproduzir saberes e criticidade. Necessariamente, isso não está em pauta nos sistemas de dominação, pois leva ao questionamento e dificultaria o condicionamento dos sujeitos a ideias preestabelecidas com o intento de manipulação e controle. (Silva<sup>26</sup>, p. 27)

Os modelos e políticas educacionais têm avançado, pelo menos em ambiente teórico, para instrumentalizar profissionais da área de educação, promover a diversidade sobre aspectos dogmáticos construídos ao longo de séculos e que hoje passam por processos reflexivos visando contemplar a multiplicidade de olhares e novos contextos para possibilitar o deslocamento dos interesses das instituições de ensino em prol da necessidade da comunidade<sup>30</sup>.

Isso representa, pois, um movimento de quebra com contextos hegemônicos na educação e necessariamente na aprendizagem. Todavia, parece haver um hiato entre teoria e prática, pois por mais que o contexto teórico em áreas como a educação seja repleto de novas abordagens e metodologias, a prática ou a realidade nos ambientes de ensino e aprendizagem revelam contradizer tal cenário<sup>31</sup>.

A compreensão do papel da estimulação, da aprendizagem e do próprio contexto sociocultural eleva a necessidade crítica das ideias que são propagadas no contexto escolar, pois elas se tornam mecanismos reguladores das narrativas que irão compor o pensamento dos sujeitos nas relações sociais. Uma vez que a aprendizagem e os saberes

ditados pelo processo de educação (ensino e aprendizagem) são de cunho hegemônico, sem a possibilidade de diálogo com outros olhares de contraponto ou mesmo os discursos não típicos e considerados periféricos ou marginais, o papel da aprendizagem está a desinformar e criar uma cultura de pensamento não crítico, mas ideológico e excludente. (Silva<sup>26</sup>, p. 30)

A compreensão deste cenário é capaz de munir o psicopedagogo de uma *expertise* necessária às relações preconizadas no ambiente de atuação profissional, esteja ele inserido em um ambiente institucional, clínico ou organizacional, pois as demandas, assim como os processos de anamnese, passam por este olhar social no qual não cabe a ingenuidade de que o sistema social ou a própria sociedade não seja responsável por múltiplos processos de dificuldades, distúrbios e até mesmo transtornos de aprendizagem, para além daqueles de causa congênita.

Explanando mais, através das forças que operam o contexto social, dificuldades de aprendizagem podem ser desencadeadas nos espaços de aprendizagem e, por vezes, se tornam mais complexas por se constituírem de maneira mais difusa que os transtornos e distúrbios de aprendizagem mais comuns e que já são, em alguns casos, difíceis de serem identificados.

A postura dos educadores, profissionais da educação e da própria família e amigos pode ser omissa em alguns casos em detrimento dos pilares do desenvolvimento da instituição, a exemplo de escolas, universidades e do próprio contexto familiar, dado que a família também pode ser considerada uma instituição, por vezes, ortodoxa ou conservadora, em que o pensamento hegemônico se traveste de "autoridade" com a perspectiva de manutenção estrutural no contexto da cultura e da civilização.

Isto posto, conforme discutiremos adiante, incluir a dimensão social no repertório investigativo de anamnese e na observação psicopedagógica implica não apenas conceber o sujeito aprendente como "sujeito histórico", mas compreender que dada a dinâmica social,

ele é parte constituinte das interações sociais. Caso haja anomalias neste processo, gatilhos de dificuldades no contexto de aprendizagem podem emergir, cujo foco do tratamento centrado no indivíduo pode não ser suficiente. Por conseguinte, isso ensejará ao psicopedagogo uma abordagem continuada como agente social na construção e transformação de cenários políticos e institucionais propícios ao bem-estar dos sujeitos aprendentes.

### **VIOLÊNCIA SOCIOINSTITUCIONAL E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM**

A concepção de violência é tão antiga quanto a própria existência do homem. Gestos de imprudência e ataque contra seus semelhantes são relatados até mesmo nos primórdios bíblicos através da passagem do assassinato entre irmãos como Caim e Abel. Não podemos, porém, deixar de analisar sob a ótica atual do que vem a ser violência a infortúnio dirigida aos “primeiros humanos” relatados na crença cristã (Adão e Eva) ao serem banidos do Éden por descumprirem ‘regras superiores’.

Evidentemente que não estamos a dialogar sobre religião, apenas usando uma das narrativas mais conhecidas no mundo ocidental para ilustrar que violência permeia o universo humano, sendo autoinfligida e comumente atribuída. Contudo, as narrativas e posição de poder revelam que quem ‘detém o tinteiro escreve sob sua perspectiva’, ou seja, as narrativas, como já vistas, são hegemônicas. Pois, afinal, foi Eva ou Adão que provou o fruto proibido e o ofereceu ao próximo?

Séculos se passaram e, graças aos avanços civilizatórios, o modo de pensar a violência se transformou. À medida que atos bárbaros são socialmente condenados, outros modos de infringir violências se desenvolveram como, por exemplo, com a Revolução Industrial e o avanço de sistemas de produção em massa de bens e serviços. Como no sistema de capitalismo, a violência no trabalho se tornou expressiva e foi uma das primeiras manifestações explícitas de violência socialmente assimiladas<sup>32</sup>.

Séculos se passaram e ainda hoje persiste a violência estrutural presente em níveis de processo de dominação ou como parte da cultura organizacional, o que a torna difusa<sup>33</sup>. Nesses termos, a ideia de instituição de ensino que emerge baseada nos padrões produtivos e sequenciais, como na indústria, e vigentes no mundo contemporâneo, pouco se distanciou dos aspectos de violência como mecanismo coercitivo ou instrumento de poder e controle, mesmo em se tratando de ambientes voltados ao ensino e aprendizagem<sup>27</sup>.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (Foucault<sup>28</sup>, p. 106).

A educação jamais esteve à revelia dos contextos sociais e muito menos dos pilares institucionais, sendo um espaço de controle social e de perpetuação de olhares gerados no âmago dos gestores e benfeitores. Em outras palavras, os valores e posturas presentes na classe dominante necessariamente serão estes os que prevalecem como “verdade” a ser transmitida sob um esquema de discursos e “exemplos” que jogam com a moral e a ética sobre aquilo que deve ser apreendido e adotado como postura idônea, mas que não se limita em viver esses padrões ao cultivar o ato de rechaçar o diferente como artifício de soberania ou mesmo tirania no jogo social pelo poder e controle do outro, ou seja, violência socioestrutural.

O contexto institucional como engrenagem do pensamento social também prevê os mecanismos de coerção que atuam na perspectiva de controle e condicionamento dos sujeitos às lentes e perspectivas filosóficas dos grupos que assinalam as narrativas de poder, em que a dominação dá-se ainda nos conteúdos que podem ser acessados pelos sujeitos mediante os preceitos e discursos que partem da base



formativa para emoldurar ideias e compor o pensamento conforme as premissas normativas vigentes. (Silva<sup>26</sup>, p. 29)

Estamos na segunda década do século XXI e apesar de alguns cenários de violência socioinstitucional, como a exploração infantil e o uso de mão de obra escrava, terem sido quase que eradicados no mundo segundo relatório da ONU em 2018, e sob um regime de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que auxiliam no monitoramento desses dados, ao que parece a violência também se reinventou ao longo dos séculos, cujas práticas se multiplicaram e as formas de cometer atos ofensivos e incitação à violência se potencializaram como o uso das redes e mídias sociais através da internet e, mais especificamente, a *Deep Web* (Internet profunda com poucas chances de rastreamento de atividades dos usuários), em que grupos articulados ou mesmo indivíduos polarizados se utilizam do anonimato para propagar ofensas, incitar o ódio e disseminar notícias falsas.

Fenômenos como pós-verdade (movimento político e cultural que contesta realidades a partir de narrativas excludentes de fatos e negação de fatos científicos), *fake news* e o *cyberbullying* praticamente se tornaram uma vertente constante na Internet, trazendo implicações aos processos de produção do conhecimento e principalmente comprometendo ações de aprendizagem sob o uso de ferramentas tecnológicas.

Os espaços de aprendizagem e instituições de ensino, por vezes, estão sitiados com ataques constantes aos conteúdos de ensino. Entretanto, no nível interno, esses espaços e mais especificamente grupos hegemônicos se apropriaram desses recursos para atacar colegas de instituição com medidas coercivas em forma de preconceito, discriminação, racismo, LGBTfobia e assédio contra grupos minoritários ou indivíduos que são escolhidos como alvo para ataques por razões que remontam a disputas por *status* social, opressão por razões financeiras, de classe social, estéticas, timidez, extroversão, deficiência física ou mental e transtornos apresentados de forma congênita ou adquirida de outrem, dentre outros aspectos.

Os processos de coerção institucional são promovidos como meio de manter regulado o estado de controle e referencial identitário dos que compõem e possuem o poder de decisão no contexto institucional. Aqui cabe considerar que a incapacidade dialógica e a abertura para novos cenários sociais por parte dos que compõem a instituição os levam a infringir sanções na liberdade e possibilidade de estabelecimento do referencial desiderativo dos sujeitos não típicos, que, mesmo dispostos a transpor os costumes dogmáticos, acabam ora desligando-se do referencial identitário em prol dos valores institucionalizados e incorporando o discurso hegemônico, ora passam a ser excluídos de um mecanismo de marginalização e invisibilidade não apenas do ponto de vista dos sujeitos, mas do próprio teor informacional que é referencial de cultura e expressão social. (Silva<sup>26</sup>, p. 35-6)

Os grupos-alvo dessas práticas de violência socioinstitucional não se modificaram ao longo de décadas e continuam sendo mulheres em sua maioria, jovens, negros, população de lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, comunidade *Queer* e *Intersex* (LGBTQI+). Comumente, passam por um processo de vulnerabilidade social e em contextos institucionalizados de educação sofrem coerção pela forma de expressão ou simplesmente por serem quem são, como no caso das pessoas negras ou travestis, segundo relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), do ano de 2019<sup>12</sup>, por carregarem na pele os traços de sua condição como sujeitos humanos. Desse modo, a sua existência em meio a uma sociedade heteronormativa, sexista, machista, racista e excludente os torna alvo de violências cotidianas que vão da privação de direitos à agressão física, mesmo em um ambiente regular de aprendizagem como escolas e universidades.

Fato alarmante é o número de ocorrências cometidas por parte de gestores e educadores com posturas conservadoras e que ora representam a posição de uma parcela quantitativa

de sujeitos da instituição, ora são o fruto das narrativas de poder e opressão presentes no momento de sua formação, o que os torna inaptos para conduzir situações de mediação ante cenários e contextos de diversidade no ambiente de aprendizagem.

Algo que remonta à introjeção de discursos hegemônicos no processo em que oprimido visa se tornar opressor gerando manutenção de uma cadeia de poder nos sistemas de educação<sup>29</sup>, ou mesmo a visível hierarquia presente entre grupos ou pares que promovem a manutenção dos discursos acadêmicos com base no reconhecimento de determinados conceitos e condutas renegando posições contrárias<sup>20</sup>. Por conseguinte, ferem a noção de afeto como empatia e cuidado do educador com educandos(as) em um desmonte dos sujeitos históricos<sup>31</sup>.

A postura negligente ou de reprovação por parte de figuras de autoridade nos cenários e ambientes de aprendizagem apenas endossa as manifestações de cultura como a do ódio para perpetuação de comportamentos violentos e corrobora as estatísticas que colocam o Brasil no *ranking* de países mais violentos e perigosos para sobrevivência de mulheres, negros e pessoas LGBTQI+, segundo dados da ONU<sup>34</sup>, IPEA<sup>9</sup>, Instituto Datafolha<sup>10</sup>, GGB<sup>12</sup> e ANTRA<sup>13</sup> em relatórios do ano de 2018/2019.

Tais dados sobre violências como assédio moral, opressão psicológica, exposição íntima virtual, ataques cibernéticos e ofensas verbais são os atos mais praticados cotidianamente, no entanto, desencadeiam por parte dos agressores determinado controle sobre as vítimas, que podem evoluir para quadros de violência física e sanções sociais pelo deslocamento da culpa, que passa a ser atribuída à vítima ou sobrevivente em detrimento da conduta do autor do ato do(s) ato(s), inclusive, se necessariamente for praticado de forma coletiva e sorrateira, exatamente porque paira a falsa justificativa de que é um comportamento social comum, ou seja, violência estrutural<sup>33</sup>.

É sabido que a violência contra grupos específicos por questões de gênero, raça ou

sexualidade está entre os crimes mais comuns em que "a violência, seja ela ocorrida em âmbito familiar ou comunitário, perpetrada ou tolerada pelo Estado, é compreendida como um dos principais obstáculos para a garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais[...]" (Engel, s/p)<sup>35</sup>.

Derivam dessas práticas estatísticas que revelam que mulheres são vítimas de importunação sexual, ocorrida em locais públicos, instituições e no contexto doméstico, violência *on-line*, estupro (cerca de 32.916 casos noticiados e com vítimas menores de 14 anos), feminicídio (motivado pelo fato de a vítima ser mulher, com 15.925 notificações) e violência doméstica (14.796 casos), segundo dados do Mapa da Violência Contra a Mulher elaborado pela Câmara dos Deputados referente ao ano de 2018<sup>36</sup>. Ademais, no contexto estrutural, relações de desigualdade de gênero ainda punem mulheres com salários menores em relação a homens e poucas indicações a cargos de gerência.

Reportando a grupos que possuem maior expressão de vulnerabilidade no País, a população adolescente e a de jovens LGBTQI+ são as mais vitimadas em levantamento conjunto através do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)<sup>37</sup>, contendo dados de 2015 a 2018, que revelam que, entre a população, os jovens negros(as) representam 67% das agressões, sendo as pessoas lésbicas e transexuais a maior parcela de vítimas, cujas características da violência são agressões verbais e física, muitas vezes, levando a estado grave por espancamento, perfuração por arma branca (canivetes, facas, objetos perfurocortantes improvisados) ou óbito.

Em sua maioria, a violência segue estrutural nos locais de atendimento à saúde pelo desrespeito à identidade de gênero ou discriminação pela sexualidade, o que se estende para as notificações feitas pela imprensa, desconsiderando o nome social, segundo notas do GGB e ANTRA em 2020, inclusive, após a morte.

Sujeitos da população LGBTQI+ enfrentam cotidianamente processos disciplinares, coerção e invisibilidade por grupos

que possuem capital social e poder articulatório no seio institucional, ou seja, a menos que haja um enfrentamento das ideologias hegemônicas em prol dos discursos, narrativas e valores identitários dessa população, eles não chegarão sequer a figurar nos registros institucionais oficiais e nas narrativas de conhecimento, pois serão silenciados como forma de neutralizar posicionamentos que atuam contra o discurso formal e, dessa forma, asseguram-se a parcialidade e controle nos sistemas de dominação. (Silva<sup>26</sup>, p. 36)

Nesse cenário, os dados da educação assumem uma realidade notificada pela Câmara dos Deputados, em relação ao período de 2015 a 2016, em que estudantes brasileiros identificados como LGBT (cerca de 73%) já sofreram violência como *bullying* de caráter homofóbico na escola, o que gera 60% de insegurança desses em relação ao ambiente escolar e 37% chegaram a ser agredidos fisicamente<sup>36</sup>.

Quando nos reportamos a pessoas trans e, mais especificamente, travestis e mulheres transexuais, a realidade na educação é ainda mais severa, segundo estudo de 2017 realizado pela OAB, que estimou cerca de 82% em evasão escolar entre adolescentes e jovens adultos. Essa constatação sistematicamente reforça o cenário de violência estrutural e endossa a situação de vulnerabilidade e violência. No caso, em específico das mulheres transexuais e travestis, a expectativa de vida não ultrapassa os 35 anos de idade.

Outrossim, pensar na conjuntura de grupos minoritários, a exemplo da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (travestis e transexuais), pessoas Queer e Intersexo, ou seja, representantes da sigla LGBTQI+, nos leva a refletir as condições de aprendizagem e representatividade perante os discursos impetrados de forma normativa e que excluem os processos identitários de suas vivências em meio às intuições de aprendizagem e educação que, como já dito, articulam ideais hegemônicos. (Silva<sup>26</sup>, p. 32)

Em face do breve retrato da realidade da violência no Brasil que põe grupos como mulheres, negros e LGBTI+ em faixa etária adolescente e jovem adulta como os principais alvos do sistema hegemônico de poder que visa centralizar narrativas e deslegitimar processos identitários e pessoas ainda nos perguntamos: onde cabe o psicopedagogo frente a esses cenários que ora estão fora do alcance das salas de aula e ambientes formais de aprendizagem, ora são contextos originários dos núcleos de educação formal? Iniciemos com a reflexão de Silva<sup>26</sup> afirmando que:

Os sujeitos da população LGBTQI+, assim como qualquer outro cognoscente, requerem uma formação diversificada que tome como princípios os ideais de suas culturas e respeito às suas expressões sociais que, por sua vez, compõem a multiplicidade de signos e significações nas expressões humanas e refletem as relações sociais independentemente de influências típicas ou globais que padronizam o comportamento e que contam suas narrativas sobre o outro sob o viés da indiferença e marginalidade, pois os artefatos e expressões produzidos por esta população também são passíveis de contextualização nos múltiplos documentos que compõem os registros sociais e fonte de informação desiderativa e que podem ser mediados como teor para a aprendizagem na formação dos valores humanos com base no respeito e na dignidade humana. (Silva<sup>26</sup>, p. 33-4)

Destarte, o psicopedagogo orientado em suas práticas de observação, significação, mapeamento de obstáculos de aprendizagem e busca de estratégias facilitadoras, de modo preventivo e terapêutico em contexto clínico ou institucional<sup>18</sup> possui a reafirmação de seu compromisso com o aprendente e papel social perante a comunidade local e periferias em consonância com as boas práticas interdisciplinares regidas por princípios éticos, legais e morais a fim de assegurar as bases de intervenção no contexto da Psicopedagogia alinhadas ao contexto

social integrativo e plural. Algo que situa este profissional como agente no combate à perpetuação de abusos, sobretudo, os que imprimem dificuldades de aprendizagem a sujeitos já vulneráveis no enredo histórico e cultural. O que se dá através da reversão ou transformação de condições infringidas pela violência estrutural.

Tal cenário pode ocorrer significativamente quando o psicopedagogo passa a adotar recursos acolhedores para estimulação a partir de seus conhecimentos profissionais alinhados a protocolos de assistência a vítimas de violência, passando assim a agenciar novas perspectivas de vida para o sujeito como, por exemplo, retomar aos estudos a partir da superação de dificuldades de aprendizagem provenientes da vivência de atos de violência.

### **FACETAS DA APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES E JOVENS ADULTOS**

Aprender é um ato que podemos considerar sistêmico, pois requer uma série de elementos intrínsecos aos indivíduos que, uma vez dotados da intencionalidade de aprender, tornam-se sujeitos aprendentes. Todavia, o desejo de aprender necessariamente em jovens e adultos representa apenas uma parcela do aparato intrínseco, uma vez que ainda levamos em consideração a capacidade de o ambiente gerar estímulos satisfatórios à percepção pelos sentidos humanos (audição, visão, olfato, paladar e tátil), ou seja, extrínsecos ao sujeito, pois se encontram localizados na extraestrutura física e psíquica por não estarem contidos diretamente no sujeito.

Diante do exposto, estímulos aliados ao querer aprender representam grande parcela no processo de aprendizagem restando o devido funcionamento de estruturas orgânicas e moleculares para contemplar tal ação, em que emerge a capacidade de perceber, processar e gerar reações de respostas (movimento, fala, etc.) e armazenamento como a memória<sup>19,25,38</sup>.

Quando tomamos por base essas funções externas e internas como geradoras da capacidade de aprendizagem ao pensarmos na dimensão social, chama-nos a atenção por estarem contidas

tanto dentro como fora dos sujeitos através do fato de o humano essencialmente ser um sujeito social e em um movimento de deslocamento, ou seja, ora ele é o social, ora o indivíduo é produto deste contexto. Tal compreensão deriva do fato de que, a partir das interações travadas com o ambiente, os indivíduos são capazes de aprender acerca do meio em que vive e, ao mesmo tempo, aprenderem sobre quem são.

Correntes de pensamento ora complementares, ora divergentes, mas dialógicas como o inatismo e interacionismo, auxiliam-nos na compreensão dos processos de aprendizagem com base nas teorias do desenvolvimento apresentadas por Piaget<sup>39</sup> e Vygotsky<sup>38</sup>. Aqui, contudo, interessa-nos apenas as fases do desenvolvimento cognitivo apresentadas pelo primeiro, que se encerram no operatório formal e os aspectos sociointeracionistas do segundo.

Como já tratado na seção introdutória, nosso objeto de estudo tem concentração nas fases do desenvolvimento humano compreendidas pela adolescência e juventude, o que nos dá uma noção de aproximadamente duas décadas nas quais os indivíduos desenvolvem sua dimensão social ainda na adolescência e juventude. Eles passam, pois, a consolidá-la na terceira década (resultado das interações).

Dessas etapas, derivam as expectativas afetiva, profissional e familiar, assim como as condições de vida que irão servir de indicadores para a vida adulta e tardia, tais como: definição de rotinas sedentárias, comorbidades na saúde como doenças cumulativas, estabilidade econômica e afetiva, abertura para novas aprendizagens, dentre outras<sup>40</sup>.

Tais processos têm sua gênese na infância e ganham atenção na velhice com os dados de prolongamento da expectativa de vida em muitos países, inclusive o Brasil, mesmo com uma realidade socioeconômica desfavorável. Por sua vez, acabam representando certa justificativa da concentração de pesquisas, obras de referência e metodologias no contexto da Psicopedagogia atreladas à infância e agora à velhice de forma ainda emergente.

Com base nesse entendimento, nosso objeto, segundo Piaget<sup>39</sup>, estaria na fase de desenvolvimento cognitivo compreendida conceitualmente como operatório-formal, caracterizada por um contexto de pensamento abstrato, com capacidade de imaginação, elaboração de hipóteses, planejamento e um raciocínio dedutivo, o que se dá por volta dos 12 anos em diante. Naturalmente que o pensamento piagetiano ante esta concepção não contempla uma visão ideal.

Nessa acepção, teóricos com base nas premissas do pensamento e denominados neopiagetianos começaram a indagar sobre a possibilidade de continuidade no processo de evolução cognitiva após a fase operatória-formal, o que levou ao desenvolvimento de teorias alinhadas, mais detalhadamente, ao nível de pensamento na vida jovem e adulta como, por exemplo, a ideia de pensamento reflexivo e pós-formal que emerge no fim da adolescência (por volta dos 19 aos 20 anos) e ao longo da vida jovem (20 aos 24 anos).

Nessa perspectiva, cognitivamente, passamos a compreender adolescentes e jovens adultos como sujeitos aprendentes em potencial e com base no desenvolvimento dos pensamentos tanto reflexivo como o pós-formal<sup>40</sup> que, possivelmente, começam a ser articulados ainda com o desenvolvimento do cérebro social na adolescência<sup>39</sup> e se tornam responsáveis por um pensamento maduro que enfatiza elementos como um sistema intelectual e lógico complexo aplicado à resolução de aspectos conflitantes e inconsistências, o que implica um comportamento tolerante, flexível e em ambiente social preza pelo coletivo em detrimento de questões individuais.

Isso ocorre, evidentemente, em um contexto social de desenvolvimento típico que conta com uma série de ricas e adequadas estimulações, além de incentivo ao desenvolvimento de aspectos colaborativos em níveis de educação, cultura, esporte, arte e tecnologia como recursos auxiliares à aprendizagem que irão reverberar em qualidades desejáveis nos sujeitos com autonomia, inteligência emocional e responsabilidade social. No entanto, ante as realidades de

vulnerabilidade social e violência apresentadas nas seções anteriores, como podemos despertar tais aspectos do amadurecimento e assegurar níveis de aprendizagem desejáveis em adolescentes e jovens adultos?

Antes de retomarmos a questão, lembremos que o adolescente e o jovem adulto fazem parte de um contexto cognitivo pautado por um cérebro social, o que torna potencial o viés sociointeracionista preconizado na teoria de Vygotsky<sup>38</sup>. Outrossim, a maioria das lógicas e dispositivos utilizados para intervenção necessariamente psicopedagógica não representam o nível de pensamento e, muito menos, de interesse dos sujeitos nessas fases do desenvolvimento humano, cujas necessidades e contexto simbólico extrapolam cores, luzes e fichas<sup>41</sup>.

São, pois, necessários estímulos construtivos e alinhados às práticas sociais que podem ser identificadas a partir da imersão no contexto sócio-histórico desses sujeitos, como salienta Paro<sup>31</sup>, para a abordagem psicopedagógica. Etapas como anamnese, por meio da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA), também podem contribuir para estratégias de adequação do material de forma individual, mas principalmente coletiva, uma vez que adolescentes e jovens adultos encontram referencial em grupos específicos de convivência, e uma universalidade em um contexto comunitário é probabilisticamente remota.

Aliada à teoria sociointeracionista, temos em nível clínico o referencial da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) que se encontra pautado na modificabilidade cognitiva estrutural (MCE) de Feuerstein et al.<sup>42</sup> preconizando relações de comunicação interpessoal com base no contexto sócio-histórico, pois, “na realidade, o aprendizado por meio da experiência direta é a forma mais comum de aprendizado para todo organismo vivo, incluindo seres humanos” (Feuerstein et al., p. 59)<sup>42</sup>.

Compreendemos que a EAM visa promover o desenvolvimento de um contexto cognitivo operatório-formal ou maduro em casos de distúrbios, transtornos e dificuldades mesmo

em condição severa. Essa visão representa uma oportunidade de gerar simbolicamente experiências para aprendizagem pautadas no contexto local ou regional para promover um processo identitário como ponto de estímulo ou como Freire<sup>29</sup> realiza a mediação para educação de jovens e adultos por meio de objetos conceituais presentes no cotidiano dos aprendentes.

Logicamente, é um cenário possível graças à forte influência do social sobre os sujeitos na adolescência e juventude; afinal, a representatividade efetivamente importa se nos basearmos nas construções de Freire<sup>29</sup> e Feuerstein et al.<sup>42</sup>, mas representa aspectos a serem aprofundados em estudos posteriores.

Em termos de intervenção psicopedagógica tal reflexão implica em construir (quando não adaptar), a partir das narrativas do sujeito vítima de violência, os instrumentos e processos de intervenção. O que sugere de modo aplicado conhecer o sujeito, seus traumas e limitações, mas principalmente as habilidades oportunas, e, por vezes, perfazer introspecções que foram usurpadas pela violência e cessaram desde o interesse pela aprendizagem até, propriamente, a capacidade de realizar tarefas sensório-cognitivas.

### **BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ATUAÇÃO DE PSICOPEDAGOGOS(AS) EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL**

Como visto ao longo deste ensaio, a Psicopedagogia como área do conhecimento encontra-se em expansão e possui pontos de diálogo com outras ciências que não apenas as da Educação e Saúde como, por exemplo, as Ciências Sociais. Nesse sentido, contextos de vulnerabilidade social e violência se fazem estruturais mediante narrativas de coerção para manutenção do controle social por grupos hegemônicos, sob os quais cenários educacionais que vão da família a universidades se tornam não apenas ambientes de repressão como berço de dificuldades, distúrbios e transtornos para o contexto de sujeitos cognoscentes, uma vez que são incapazes de se volverem com atenção

e acolhimento, principalmente a grupos que culturalmente ainda são marginalizados e alvo de críticas, perseguição e repressão.

Esses grupos incluem mulheres e negros (adolescentes e jovens adultos em sua maioria), principalmente se esses compõem a população LGBTQI+ ou estão em situação econômica e social inferior à dos demais grupos e em grande parte isso ocorre de forma deliberada, ou seja, quando lhes são intencionalmente privadas as condições de conquistar espaços e desenvolver mecanismos de coexistir e até mesmo aprender as razões de funcionamento do sistema de poder.

A Psicopedagogia e seus profissionais, ao reconhecerem aspectos de sua atuação ante a dimensão social em ambientes de aprendizagem, despertam para uma conjuntura que os põe socialmente e politicamente sob uma postura de responsabilidade ainda mais complexa. Por conseguinte, queixas e demandas antes desencadeadas de forma pontual e que provocavam a intervenção clínica e a institucional, agora se tornam parte de um universo mais amplo de atuação.

Essa linha de pensamento pode ser comprovada, visto que a dimensão social justifica a prática psicopedagógica cotidiana, presente de modo contínuo nos espaços de aprendizagem, no enalço de prevenção sistêmica e promoção de cenários favoráveis ao sujeito cognoscente de forma integral, pois qualquer ambiente em que se possa aprender é um potencial espaço de trabalho e interação de caráter psicopedagógico.

Acreditamos que o psicopedagogo através da observação continuada, sistêmica e como figura copartícipe nos processos de aprendizagem a nível institucional e clínico deve identificar, reunir, descrever e reportar a outros profissionais (quando pertinente) e autoridades os indícios de abusos sofridos pelo indivíduo vítima de violência. No entanto, se faz necessário que este profissional reconheça a existência da violência estrutural e estabeleça uma atuação para além da retórica, o que necessariamente começa pelo acesso à informação sobre o tema, seja através da literatura científica ou relatório

técnico e estatístico, estes últimos por traduzirem de forma bruta a realidade e auxiliarem na articulação de pautas e ações junto às instituições.

Ademais, o psicopedagogo deve gerar protocolos interventivos orientados à correção das dificuldades reais e potenciais desencadeadas pela violência, uma vez que vítimas de violência, no geral, apresentam alterações comportamentais leves ou severas como, por exemplo, vítimas de *bullying* se tornam frustradas ante seus fenótipos; vítimas de agressão física ou violência sexual podem esboçar ânsia ao próprio corpo ou ao toque de terceiros, etc.

Isso passa mais uma vez pela dimensão social na qual o psicopedagogo proporcionará ao sujeito aprendente meios assertivos através de ações coletivas e atividades psicopedagógicas específicas que consideram a vivência e histórico de abusos do aprendente para contornar aspectos condicionantes quanto à mitigação de experiências de aprendizagem típicas, injustiça social sofrida ou mesmo a reversão do cenário de desigualdade que a pouca aprendizagem, comum em casos de vítimas de violência, relega a chances menores de uma colocação profissional ou vida mais digna.

Isso desdobra-se em um movimento contínuo de estimulação junto ao aprendente vítima de violência, assim como o meio que o circunda, em prol de reabilitar ou minimizar complicações futuras envolvendo o ato de aprender, que, severamente pode transformar-se em "gatilho" para o sofrimento ou estorvo e de mesmo modo converter-se em estatísticas de evasão ou fracasso escolar, bem como complicações de mesma ordem principalmente em adolescentes e jovens adultos que estão a despertar para o convívio em sociedade e buscar perspectivas para a vida adulta digna.

A fim de elucidar qualquer possível interpretação que busque sobrepor a atuação aqui proposta acerca da dimensão social nos aspectos psicopedagógicos a algo que atrele ao fazer do ofício do campo da Psicologia, a abordagem proposta prevê o olhar sobre a dinâmica social presente no(s) ambiente(s) de aprendizagem e

visa investigar tanto no sujeito como fora dele aspectos que sugiram indícios diagnósticos sobre a dificuldade, transtorno ou distúrbio. Esse viés congrega elementos da anamnese, além do comportamento e possíveis disfunções explícitas, voluntária e involuntariamente, por meio de estimulação assistida, bem como da própria escuta psicopedagógica.

De maneira ampliada, visa incluir os espaços e pessoas da cena social de forma extensa e continuada para traçar uma investigação exaustiva acerca da influência pelas forças sociais potencialmente incidentes no contexto do aprendente em ambiente físico e de mídias digitais. Em conformidade com essa assertiva, isso exaure qualquer função que transpasse fronteiras da atuação de psicólogos, mas não significa dizer um rompimento dentro da cadeia interdisciplinar, cujo diálogo com esses e outros profissionais como professores, coordenadores pedagógicos, membros da direção, segurança, moradores da redondeza, colegas e corpo administrativo da escola ou de outro ambiente de aprendizagem não se revele necessário ou uma possibilidade a ser considerada.

Prosseguindo nessa discussão, isso também se dá em um ambiente clínico com profissionais da saúde (médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, fisioterapeutas, dentre outros) que estejam envolvidos na assistência ao indivíduo, sendo a clínica uma extensão da abordagem institucional e vice-versa no fazer psicopedagógico.

Tendo observado os cenários possíveis, o psicopedagogo deve agir como um farol que lança luz sobre faces ocultas e pouco exploradas como possibilidades de desencadeamento de disfunções nos processos de aprendizagem que, necessariamente, dizem respeito a sujeitos humanos e que em quadros de vulnerabilidade social e violências são marginalizados, compelidos a trilhar escolhas determinadas não por seus desejos e potencialidades, que passam a ser reprimidos, mas por contextos hegemônicos que usurpam sonhos.

Por fim, a dimensão social necessariamente carece de um maior aprofundamento no desenvolvimento de um arcabouço teórico e metodológico que desejamos expor em pesquisas despertadas com a prática em ambiente institucional e clínico, assistindo adolescentes e jovens adultos LGBTI+ como forma de especialização *in loco*, na apropriação de instrumentos existentes e desenvolvimento de novos contextos da captação de demandas,

triagem e devolutivas e que, possivelmente, se tornem materiais para articulação acadêmica, civil e venham a reverberar em políticas públicas capazes de transformar culturas organizacionais e estruturas ultrapassadas de controle e poder, pois o foco está centrado na oferta de educação ampla, plural, igualitária e inclusiva, gerando avanços sociais, tecnológicos e culturais para o País.

### SUMMARY

The social dimension in psychopedagogy:  
Violence as a risk to learning

The concept, understanding and comprehensiveness of violence has been transformed over the centuries, and as civilizations evolve, new ways of seeing it are unleashed, as well as strategies to prevent, control and combat such harmful and malicious acts for the victimized subjects. This essay analyzes the social dimension in psychopedagogy in the light of scientific literature and aims to characterize contexts of potential risk for learning teenagers and young adults in the context of social vulnerability and violence, in addition to advocating new perspectives on psychopedagogical action. The methodology follows the deductive logic in a descriptive study with qualitative approach. As results, reflections on violence in multiple learning spaces and prospective scenarios of psychopedagogical action are presented. Finally, it is concluded that the Psychopedagogy is situated as a professional of critical relevance to promote prevention, intervention, education, and continuous rehabilitation to individuals in situations of social vulnerability and at risk of violence in the context of teaching and learning.

**KEYWORDS:** Psychopedagogy. Society. Teaching and Learning. Violence. Social Vulnerability.



## REFERÊNCIAS

1. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 [acesso 2020 Nov 9]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
2. Organização Mundial da Saúde (OMS) [acesso 2020 Nov 2]. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>
3. Banco Mundial [acesso 2020 Nov 2]. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>
4. Volpato GL, Barreto RE, Ueno HM, Volpato ESN, Giaquinto PC, Freitas EG. Dicionário crítico para redação científica. Botucatu: Best Writing; 2013.
5. Gil AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas; 2008.
6. Minayo MCS, Sanches O. Qualitativos-Quantitativos: oposição ou complementaridade? Cad Saúde Pública (Rio de Janeiro). 1993;9(3):239-62.
7. Moraes R. Análise de conteúdo. Rev Educ (Porto Alegre). 1999;22(37):7-32.
8. Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [acesso 2020 Nov 2]. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/>
9. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Atlas da violência. Rio de Janeiro. 2017. [Acesso: 02 nov. 2020]. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf)
10. Datafolha. Visível e Invisível: A vitimização de mulheres no Brasil – 2ª Edição. São Paulo: Datafolha/FBSP; 2019 [Acesso: 02 Nov 2020]. Disponível em: [https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2019/02/FBSP\\_2018\\_visivel-invisivel-vitimizacao-de-mulheres.pdf](https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2019/02/FBSP_2018_visivel-invisivel-vitimizacao-de-mulheres.pdf)
11. Todos Pela Educação [acesso 2020 Nov 3]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>
12. Grupo Gay da Bahia (GGB). Relatório Anual [acesso 2020 Nov 3]. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>
13. Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Boletim N° 02/2020: Assassinatos Contra Travestis e Transexuais em 2020. [acesso 2020 Nov 9]. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/05/boletim-2-2020-assassinatos-antra.pdf>
14. Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) [acesso 2020 Nov 3]. Disponível em: <https://www.oab.org.br/>
15. Brasil. Ministério da Saúde [acesso 2020 Nov 3]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>
16. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) [acesso 2020 Nov 3]. Disponível em: [https://secure.unicef.org.br/Default.aspx?origem=drtggl&gclid=Cj0KCQiAwMP9BRCzARIsAPWTJ\\_HYamgf2FSBuPIYcF6Mg9btdqbRgW7GQT8LPtMiiG\\_2QKx6GmtqH5EaAnTfEALw\\_wcB](https://secure.unicef.org.br/Default.aspx?origem=drtggl&gclid=Cj0KCQiAwMP9BRCzARIsAPWTJ_HYamgf2FSBuPIYcF6Mg9btdqbRgW7GQT8LPtMiiG_2QKx6GmtqH5EaAnTfEALw_wcB)
17. Bossa NA. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2007.
18. Bossa NA. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 5ª ed. Rio de Janeiro: WAK; 2019.
19. Visca J. Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras; 1991.
20. Japiassu H. Questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Imago; 1981.
21. São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei N° 10.891/2001. Autoriza o Poder Executivo a implantar assistência psicológica e psicopedagógica em todos os estabelecimentos de ensino básico público, com o objetivo de diagnosticar e prevenir problemas de aprendizagem [acesso 2020 Nov 10]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10891-20.09.2001.html>
22. Graça JSD, Silva AB, Nascimento MRS. A Institucionalização da Psicopedagogia no Brasil. In: Anais 8º Encontro Internacional de Formação de Professores/9º Fórum Permanente de Inovação Educacional; 2015 [acesso 2020 Nov 10]. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1778>
23. Brasil. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei N.º 3.512-B/2008. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia. Brasília: Câmara dos Deputados; 2008 [acesso 2020 Nov 10]. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=0E8CB6B7C879DCA243192D4F28285456.node1?codteor=575405&filenome=Avulso+-PL+3512/2008](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0E8CB6B7C879DCA243192D4F28285456.node1?codteor=575405&filenome=Avulso+-PL+3512/2008)
24. Brasil. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei da Câmara N° 31/2010. Dispõe sobre

- a regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia. Brasília: Câmara dos Deputados; 2010 [acesso 2020 Nov 10]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/96399/pdf>
25. Weiss MLL. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2008.
  26. Silva IBS. Informação e Visibilidade na Construção Desiderativa da Aprendizagem: prospecções acerca da população LGBTQI+. In: Romeiro N, Wellington C, Almeida B, orgs. Do invisível ao visível: saberes e fazeres das questões LGBTQIA+ na Ciência da Informação. 1ª ed. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora (Selo NYOTA); 2019. p. 19-40.
  27. Saviani D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados; 2007.
  28. Foucault M. Corpos Dóceis. In: Foucault M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes; 2009. p. 117-42.
  29. Freire P. Educação e mudança. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2007.
  30. Franco MAS, Campos EFE, orgs. A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum; 2016.
  31. Paro VH. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educ Pesqui (São Paulo). 2010; 36(3):763-78.
  32. Mendes R. Patologia do Trabalho. 2ª ed. São Paulo: Editora Atheneu; 2007.
  33. Galtung J. Cultural violence. J Peace Res. 1990;27(3):291-305.
  34. Organização das Nações Unidas no Brasil (ONU-BR). Adolescência, juventude e redução da maioria penal. Brasília: ONU-BR; 2015 [Acesso 2020 Nov 1] Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf#:~:text=1%20Diversas%20ag%C3%AAncias%20do%20sistema,adotadas%20por%20esses%20organismos%20internacionalmente>
  35. Engel CL. A violência contra a mulher. In: Beijing +20:Avancos e Desafios no Brasil Contemporâneo. Brasília: IPEA – Instituto de economia aplicada [acesso 2020 Nov 9]. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215\\_tema\\_d\\_a\\_violencia\\_contra\\_mulher.pdf](https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_d_a_violencia_contra_mulher.pdf)
  36. Brasil. Câmara dos Deputados. Mapa da violência contra mulher em 2018. Brasília: Câmara dos Deputados; 2019 [acesso 2020 Nov 9]. Disponível em: [https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia\\_pagina-cmulher-compactado.pdf](https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia_pagina-cmulher-compactado.pdf)
  37. Sistema de Informação de Agravos de Notificações (SINAN) [acesso 2020 Nov 3]. Disponível em: <http://portalsinan.saude.gov.br/>
  38. Vygotsky LS. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes; 1993.
  39. Piaget J. A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes; 1971.
  40. Papalia DE, Feldman RD. Desenvolvimento humano. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH; 2013.
  41. Gonçalves JE. Psicopedagogia para Adultos e Idosos: diagnóstico e intervenção. Rio de Janeiro: Wak; 2020.
  42. Feuerstein R, Feuerstein RS, Falik LH. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes; 2014.

---

*Trabalho realizado na Departamento de Psicopedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.*

*Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.*

---

*Artigo recebido: 14/12/2020*

*Aprovado: 25/5/2021* ■