

Quem cabe na escola? – Instituições de ensino e as práticas de exclusão

Who fits in the school? – Teaching institutions and the exclusion practices

Gabriela Salomão Alves Pinho^I; Helen Barbosa Alves Ribeiro^I; Rodrigo Ramos de Souza^{II}

I - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

II - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF / UERJ)

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a relação entre a Psicologia Social e a Educação. Discute-se a produção da exclusão nas instituições escolares e os processos de normatização que vêm gerando a medicalização exacerbada das crianças e a judicialização da vida cotidiana.

Palavras-chave: Psicologia Social; Educação; instituição escolar; normatização.

ABSTRACT:

The objective of this paper is to discuss the relationship between Social Psychology and Education. The authors focused in the exclusion levels in educational institutions as well as in the regulatory processes which lead to an increase of prescription of drugs for children and the excessive guidelines to be followed in daily life.

Key-words: Social Psychology; Education; Educational Institutions; Ruling

Atualmente o termo *educação inclusiva* está em voga; mas afinal, sobre o que estamos falando? Para quem ela se destina? Por que ela é necessária? Quais são os processos de exclusão que originam esse projeto? O que significa ser “excluído” ou ser “incluído”? O psicólogo precisa coletivizar essa questão e trabalhar com todos os atores presentes na escola, no sentido de:

...desconstruir um termo que precisa da exclusão para se afirmar, já que não existe inclusão, se não pressupormos exclusão. (...) Se a escola fosse realmente espaço de todos e democrática, ou seja, onde todos tivessem iguais condições de acesso e permanência, não estaríamos falando de inclusão hoje. Se falamos de educação inclusiva é porque, enfim, admitimos que a escola enquanto instituição disciplinar não foi feita para incluir (...) (FIORE, 2009:3).

Por definição, quando se fala em educação com a perspectiva da inclusão, fala-se em tratar diferentemente aqueles que são diferentes; ou seja, trata-se de articular mecanismos de apoio e ações que permitam igualar as oportunidades de aprendizagem e de conhecimento para todos, respeitando e valorizando a diversidade.

As situações aparentemente adversas, em que estão presentes indivíduos diferentes com níveis de aprendizado diferentes, exigem que a escola esteja preparada para recebê-los. A forma como tem sido colocada a Educação Inclusiva leva à criação, na realidade, de mecanismos para excluir ainda mais quem já se encontrava excluído; e isso não significa apenas as pessoas com deficiência, mas todos os que de alguma forma já se encontram segregados. Vale lembrar que “uma sociedade inclusiva tem compromissos com as minorias e não apenas com as pessoas com deficiência”. (WERNECK, 1997:42).

Entendemos que discutir inclusão passa necessariamente por falar de diferença. Nesse sentido, a pergunta que temos de fazer é: existe desejo para trabalhar com a diferença? Lilia Lobo (2009) pondera que a escola aceita “uma multidão de crianças que passam pelos espaços escolares e, portanto, foram aí incluídas, para, em seguida, excluí-las de oportunidades de existência”(p.3). Segundo Cláudia Werneck (1997), ao se tornar *inclusiva*, a escola está dando um passo muito maior que o de abrir suas portas para alunos com deficiência física ou mental; promoverá uma revolução rumo à *educação* de qualidade para todos. No entanto, quando nos deparamos com a realidade cotidiana dessas crianças com necessidades educativas especiais, sentimo-nos obrigados a discordar de Werneck. Não basta apenas abrir as portas da escola, há que oferecer condições mínimas para o desenvolvimento dessas crianças, que, muitas vezes, já encontram grandes dificuldades para serem incluídas socialmente, sendo a escola a grande responsável por reverter ou reforçar esse processo.

No momento em que colocamos esse assunto em pauta, corpo docente, equipe gestora e os próprios alunos se deparam com novas exigências na abordagem e no lidar com a diferença. E, mais uma vez, o papel do psicólogo é promover, junto com a comunidade escolar, uma prática que produza efeitos de diferenciação, não de padronização. Na tentativa de homogeneizar os comportamentos e padronizar os alunos, a escola reafirma um lugar de antidemocracia, pois, como afirma Patto (2005), “igualdade é o direito à diferença”(p.35).

De acordo com Aquino (1999), a escola pode ser vista como um campo de pequenas batalhas civis, o que acaba gerando um mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Além disso, a instituição escolar tende a encarar os conflitos - presentes em toda instituição - a partir de uma perspectiva clínico-psicologizante, focando o problema na estruturação psíquica da criança e/ou de seus familiares. Como esse olhar é o que determina a prática escolar, a palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”, seja ele para o coordenador, o diretor, ou - o que vem se tornando cada vez mais comum - para o psicólogo, neurologista, psiquiatra, e na outra ponta, no sentido de “punir”, para a Guarda Municipal ou o Conselho Tutelar. Dessa forma, essa relação assume um teor normativo e confrontativo. A escola, como toda instituição, está planificada para que sejam todos iguais. Como nos diz Foucault (1984), esta homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, impondo aos corpos uma atitude de submissão e docilidade. O que permeia tantos encaminhamentos é o “(...) poder de dominação que não tolera as diferenças”. E a indisciplina pode ser vista como uma forma de resistência daqueles que não “se submetem às imposições das normas do dever-ser” (AQUINO, 1999: 201). Percebemos que a nova forma de docilização dos corpos promovida pela escola é a medicalização em massa, com pedidos de adequação e normalização dessas crianças por meio de saberes legitimados pela ciência e pela técnica: “a lógica medicalizante que atravessa a intensa produção de encaminhamentos de crianças para as unidades de saúde é acima de tudo política, que busca transformar a diferença em algo negativo, ao invés de tomá-la como possibilidade de emergência de uma escola plural, híbrida (BORTONE, 2009:6).

Segundo Foucault (1984), o homem é objeto de poder de uma sociedade normatizadora. O corpo é manipulável, mensurável, qualificável. Torna-se, então, através de táticas disciplinares, um corpo dócil e submisso - docilidade e submissão que advêm de uma intencionalidade da instituição de poder que atravessa esse corpo. Nossas percepções, afetos e pensamentos são marcados pelas relações com a Família, a Escola, a Medicina, o Trabalho, o Estado, entre outros, ou seja, o tempo inteiro somos atravessados pelas instituições.

Ainda segundo Foucault (1984), a disciplina é composta por “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade (...)”(p.126). Através destes métodos – as táticas de poder – obtém-se do corpo o máximo de suas

forças: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1984:126).

A instituição de ensino é, sem dúvida, uma das maiores instituições de poder presentes na sociedade. É nela em que as normas são ensinadas, são culturalizadas, customizadas e interiorizadas. E é dela que sairá o futuro trabalhador, o futuro “cidadão”, já pré-disposto a ser submisso e disciplinado.

A escola assume o encargo de produzir máquinas humanas para servir e obedecer, sendo silenciados crianças e adolescentes, que deveriam tornar-se incapazes de pensar e de analisar os seus próprios atos, sua própria realidade. É através da disciplina que isto é possível, pois a “disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).” (FOUCAULT, 1984: 127). E para isto ela assume certas táticas para manipular o corpo, que são de extrema importância, como as posições das carteiras na sala de aula; as filas para entrar e sair; o tablado para o professor, que sempre fica à frente dos alunos numa mesa maior, num lugar maior, tornando nítidas as relações hierárquicas entre professor-aluno; o uso cronometrado do tempo, em aulas de 40 ou 50 minutos; a separação da vida escolar em séries; a vigilância sobre a minúcia dos atos, gestos e exercícios, os quais são aplicados exaustivamente e repetitivamente. Além disso, temos eventualmente também o uniforme, “que retira de cada um a sua própria marca” (FERNANDES, 1989:19), e as quase onipresentes avaliações, que possibilitam quantificar o quanto vale uma pessoa. Silva (2000) aborda esse tema incluindo as instituições consideradas inovadoras e, por vezes, alternativas, como as escolas com projetos pedagógicos embasados pela teoria construtivista. O autor considera que, mesmo nelas, mecanismo de controle permanecem, embora com roupagens mais sutis.

Todas as práticas acima citadas trazem como resultado territórios que são isolados e marcam uma individualidade, traduzida em corpos que não podem produzir novos acontecimentos no interior da escola (FERNANDES, 1989), corpos administrados para perderem sua comunicabilidade. Assim, o aluno fica sem papel atuante e o movimento de descoberta, que deveria ser o objetivo primeiro das instituições escolares, não é legitimado. Ocorre um cerceamento da possibilidade de criar e inventar novas idéias. E, no processo de naturalização das instituições, os comportamentos (que são produzidos) são assumidos como naturais.

Não podemos deixar de trazer à cena, porém, os contra-controles do espaço escolar provocados pelos alunos, como por exemplo a atuação de alguns grêmios estudantis, as bandas que tocam nos saraus produzidos pelos estudantes e até mesmo os atos indisciplinados.

As normas estão baseadas em valores que a sociedade julga fundamentais para seu funcionamento e para que seus membros convivam sem maiores problemas. São obrigações sociais às quais o indivíduo está sujeito ao longo de toda a sua vida, e são tão fortes quando estabelecidas e interiorizadas que o controle é auto-exercido (DIAS, 2005:103).

Outra forma de exclusão que podemos observar no dia a dia das escolas é a exclusão velada, como a transferência ou o convite para o aluno se retirar da escola, quando ocorrem “situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico”. (AQUINO, 1997). Educadores se sentem com as “mãos atadas” e parecem não conseguir lidar com os “eventos alheios a esse ideário-padrão” (AQUINO, 1999). Com isso, a escola vai produzindo sua própria violência e sua própria indisciplina. França (1996) entende que a indisciplina é uma força inerente ao processo educacional; mas temos que escolher sob qual perspectiva vamos enfrentá-la. E a escolha, infelizmente, vem sendo feita sob a ótica da expressão de um sintoma individual, o que só traz para a instituição de ensino práticas promotoras de exclusão e fracasso escolar.

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é (ARENDT, 2000:239).

Na Educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Quando um educador se recusa a assumir tal autoridade frente a uma criança, vemos um dos sinais mais seguros da crise na Educação. Nesse sentido, a mobilização do Judiciário e do aparato extrajudicial que gravita em torno da relação família-escola remete a uma das faces mais negativas do fenômeno da judicialização, que é a da conversão daquele poder em um substituto de outras instâncias societais, como, por exemplo, o CEC (Conselho Escola Comunidade), que é praticamente inoperante na maior parte das escolas públicas do Rio de Janeiro. Como observou Garapon (1999),

trata-se de um fenômeno cuja origem estaria ligada à fragilização da moralidade e das autoridades sociais capazes de sancioná-la – como o pai e o próprio professor –, levando à convocação do Direito e, por conseguinte, do juiz estatal como última instância de regulação da sociabilidade cotidiana.

Quando recorrem ao Conselho Tutelar e, em alguns casos, ao Judiciário para resolver problemas escolares - não assumindo o compromisso, que é próprio da educação, de esgotar os recursos internos baseados no diálogo -, diretores e professores estariam, sem perceber, fragilizando e esvaziando ainda mais a própria autoridade institucional/escolar, tornando-a ainda mais dependente do recurso à judicialização de conflitos escolares. Essa prática caracteriza-se pela “transferência de autoridade”.

Tal perspectiva justifica muitas vezes a complexa relação entre a escola e o Conselho Tutelar, que cada vez mais assume uma perspectiva judicializante, definindo condutas para crianças e famílias. Cumpre destacar que os profissionais da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que caracterizam as relações escolares; assim, como nos aponta Chrispino (2008), recorrem à judicialização dessas relações, o que resulta em condenações das mais variadas. E essa perspectiva acaba gerando cada vez mais desassistência.

Quando a escola escolhe denunciar compulsoriamente atos tidos como violentos, criminaliza e pune; mas, acima de tudo, atesta sua incapacidade para lidar com questões que poderiam e deveriam ser resolvidas no próprio espaço escolar, e contribui, assim, para o enfraquecimento da instituição, já que a resolução precisa vir de fora. Ou seja, o que estamos presenciando nos dias de hoje é o Conselho Tutelar servindo como mediador de relações entre a escola, a família e o aluno. Com sua impossibilidade de lidar com a multiplicidade, a escola convoca outros saberes e outros poderes para atuarem em seu lugar, contribuindo para o esvaziamento de sentido da instituição e para a diminuição de seus recursos: “convocar o aparato repressivo para administrar problemas que a própria escola produz é decretar a sua falência como instituição educativa. Quando transformarmos conflitos escolares em casos de polícia, institucionalizamos a violência onde queremos eliminá-la” (PATTO, 2005:36).

Aquino (1999) afirma ainda que o sujeito só pode ser pensado quando situado num complexo de lugares e relações pontuais. A noção de sujeito passa a implicar a premissa de lugar institucional; ou seja, o sujeito é sempre institucional, “está inserido em uma relação, ocupa um lugar determinado nessa relação, e dele se apodera de acordo

com uma maneira específica, isto é, posiciona-se em relação a ele” (p. 200). Acrescenta o autor:

Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de uma lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sua própria vida (AQUINO, 1999:201).

Compreendendo a complicada rede de relações sociais que caracterizam as instituições escolares, podemos analisar as solicitações mais frequentes dos professores aos profissionais da saúde, especialmente à psicologia. Muitos professores ainda procuram ajuda de psicólogos para resolver diversas situações que surgem na sala de aula, mas que podem ser resumidas como “dificuldades de aprendizagem”. “Sob esse rótulo, apresentam-se ‘problemas’ de diferentes ordens, geralmente centrados em um dos pólos do processo de ensinar e aprender: o escolhido é o aluno” (ZANELLA, 2003:22). Quanto a isso, voltamos a recorrer a Aquino (1999):

O sujeito (...) não pode ser encarado como um protótipo individual de uma suposta ‘natureza humana padrão’, tomada como modelo universal, ideal e compulsório, que não comportaria idiosincrasias (tomadas, por sua vez, como desvio, anomalia, distúrbio). (...) O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. (p.200-201).

A maioria dos professores tem em mente a possibilidade de um encaminhamento desses alunos para tratamento psicológico. O pedido e os fatos acontecem na escola, mas a expectativa é de que um especialista fora desse contexto e sem interlocução com os profissionais da escola resolva o problema. É fundamental buscar desconstruir esse encaminhamento direto de crianças para psicólogos e, ao contrário, criar espaços de discussão e reflexão junto aos professores, coordenadores pedagógicos, elaborando projetos que considerem a produção daquilo que eles trazem como problema. As demandas devem ser consideradas e funcionar como analisadores: “As professoras nomeiam e discutem situações de crianças tidas como indisciplinadas, que inspiram projetos relacionados à produção do indisciplinar” (MACHADO, 2006).

Dessa maneira, as questões passam a ser tratadas no coletivo e as professoras sentem-se autorizadas a opinar. Esse espaço também é enriquecedor para elas, que,

muitas vezes, somente aí têm o próprio trabalho reconhecido e valorizado. Muitas vezes, se dão conta das estratégias e soluções inéditas já criadas e que agora podem ser compartilhadas

Observamos que muitos horários coletivos escolares, como Centro de Estudos e Conselho de Classe, são usados de forma burocrática, para informes ou para a resolução de emergências. Os profissionais da escola estão sempre ocupados e não se sentem autorizados para “refletir os acontecimentos e os objetivos da escola como um coletivo com contradições, divergências e diferentes relações de poder” (MACHADO, 2006).

O papel do psicólogo seria, então, deslocar o foco do problema do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, pedagógicas que constituem o cotidiano escolar e produzem tais dificuldades. Não podemos acolher a demanda das instituições de ensino para que o trabalho do psicólogo se dê em uma lógica biologizante e individualizadora. O grande desafio é fazer com que as diferenças sejam bem-vindas, valorizadas, criadoras de modos de convivência mais plurais, para assim evitar que a figura do “aluno-problema” continue a ser fabricada em série pela escola.

Nessa linha, Bortone (2009) considera que não devemos simplesmente recusar as solicitações de atendimento individual do “aluno-que-fracassa-na-escola”, mas colocar o problema trazido em análise coletiva. Colocar em análise o espaço escolar é fazer com que todos questionem o processo e se impliquem como protagonistas desse fazer, retirando-os da acomodação de culpabilizar a criança - que, na verdade, é efeito, e não causa do problema. O objetivo principal é desnaturalizar tais queixas e construir espaços de potencialização dos sujeitos que já chegam até nós estigmatizados. Dessa forma, almeja-se a evitar a culpabilização que recai sobre a criança e a sua responsabilização pelo fracasso escolar. Bastos (2009) partilha desse projeto:

Nós tentamos entender o que está acontecendo naquela determinada escola que produz dificuldades de aprendizado e de comportamento. Esse trabalho ajuda a pensar quais são as forças que estão atravessando aquele campo e que estão produzindo esses efeitos, geralmente de paralisia, de desgaste e de adoecimentos, no espaço escolar (p. 5).

Quando discutimos a questão da exclusão dentro das instituições escolares, estamos falando de uma violência, a da escola (PATTO, 2005). Como a autora problematiza, não adianta garantirmos a permanência das crianças numa escola que falha na sua tarefa de ensinar. O mais comum hoje é nos depararmos com alunos que

chegam à 5ª série do ensino fundamental sem saber ler e escrever, “uma realidade que agride e frustra diariamente os participantes da vida escolar” (PATTO, 2005:30). A escola que temos hoje acaba contribuindo para as várias formas de rebeldia e retaliação; dessa forma, “faz-se necessário um empenho sincero de construção de uma escola baseada no respeito aos direitos das pessoas que nela trabalham e estudam” (idem, 2005:31).

Como vimos, é preciso que a escola se aproprie dos seus impasses e crie soluções inéditas dentro da própria unidade escolar. Porém, em determinadas situações, parece imprescindível um acompanhamento sistemático do aluno pela saúde mental. Muitas vezes, no entanto, encaminhamento realizado torna-se sinônimo de responsabilidade transferida. A partir daí, o que acontece na escola não chega ao conhecimento do profissional da saúde, e vice-versa. Não há diálogo. Quanto a esse aspecto, Vicentin (2007) defende encontros para discussão de casos entre os equipamentos da saúde e da educação da mesma região, pois colaboram para o conhecimento mútuo, a construção de vínculos e a potencialização da ação pública, na medida em que vai se reconfigurando um horizonte de intenções coletivas e convergentes.

Considerações Finais

A instituição de ensino é uma instituição de poder que cria, através de táticas de manipulação, crianças sem liberdade, submissas, disciplinadas e medrosas. O aluno não possui liberdade diante de tanto poder que o atravessa. E é esse excesso de poder sobre as crianças que as impessoaliza. Não há espaço para a diversidade e para a liberdade em sala de aula, as quais são de extrema importância para a formação do homem – um homem, cumpre lembrar, que pensa e que também sente.

Há uma submissão construída, uma impessoalidade adquirida e uma opressão generalizada que fazem parte do meio escolar e que irão marcar a criança em sua vida. Como já nos apontou Dias (2005:110), “o domínio que o indivíduo exerce sobre si mesmo é a forma de coerção social mais eficiente”(p.110).

Uma das formas de modificar esse cenário é provocar questionamentos coletivos constantes da prática escolar, implicar todos os atores na reflexão acerca de seu papel micro (em sala de aula) e macro (em termos de Políticas Públicas) na Educação. Entendemos que essas mesmas Políticas podem ser construídas através daqueles que estão “na ponta”, frente a frente com as problemáticas instaladas no decorrer de tantos

anos e reproduzidas como se fossem imutáveis. Cumpre exercitar a empatia quando se fala em liberdade, individualidade, direito de ir e vir, em ser diferente, e no respeito pela formação que, de algum modo, muito ou pouco, está na mão de cada educador. A prática de se colocar no lugar do outro é um exercício fundamental para se responsabilizar pelo que se constrói física, intelectualmente e emocionalmente. É indispensável, portanto, dialogar sistematicamente com os diversos profissionais que orbitam a educação para que haja uma troca de saberes, para provocar a construção de novos conhecimentos em prol de uma educação inclusiva; pois esta não remete ao indivíduo isoladamente, mas diretamente à criação de novas possibilidades de ação e entendimento. Neste sentido, “ a questão da autoridade, para além da qualificação *strictu sensu* do professor, passa a se configurar como o ponto nevrálgico da ética docente, reguladora primordial do trabalho pedagógico, e, portanto, como o único antídoto possível contra a violência escolar” (AQUINO, 1999: 204).

Referências Bibliográficas:

- ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. In: AQUINO, J. G. (org.) *Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1999.
- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (org.) *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, 1997.
- BASTOS; FIORE; LOBO & BORTONE. Psicologia e Educação. *Jornal do Conselho Regional de Psicologia – CRP- RJ*. Ano 5, nº 20, janeiro de 2009.
- CHRISPINO, A. & CHRISPINO, R. S. P.. A Judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol.16, nº 58. Rio de Janeiro. Jan./Mar, 2008.
- DIAS, R. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- FRANÇA, S. A. M. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, J. G. (org.) *Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- GARAPON, A. *O juiz e a democracia: o guardião das promessas*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C. R. (org.) *Inclusão e escolarização. Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

- PATTO, M. H. S. *Exercícios de Indignação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VICENTIN, M. C. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. e ROCHA, M. (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- ZANELLA, A. V. Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L. & CARVALHO, D. C. de (orgs.). *Sentidos, Olhares e Experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

Gabriela Salomão Alves Pinho

Psicóloga da Rede de Proteção ao Educando da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Doutoranda em Psicologia Clínica PUC Rio; Mestre em Psicologia Social (UERJ); Especialização em Tratamento de Álcool e Outras Drogas (PROJAD/IPUB/UFRJ); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).
E-mail: gabisalomao@ig.com.br

Helen Barbosa Alves Ribeiro

Psicóloga da Rede de Proteção ao Educando da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho CRP-RJ. Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental (UNESA). Consultora em Recursos Humanos.
E-mail: ribeirohelen@yahoo.com.br

Rodrigo Ramos de Souza

Graduando do curso de Matemática da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF / UERJ); Monitor da disciplina Geometria Analítica.
E-mail: ramosrrs@gmail.com