



A psicologia como ferramenta de inclusão de alunos refugiados nas escolas brasileiras

Psychology as a tool for the inclusion of refugee students in brazilian schools

La psicología como herramienta para la inclusión de estudiantes refugiados en las escuelas brasileñas

Rafael Reis da Luz¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Ricardo de Araújo Fragoso²

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Maria Izabel de Andrade Veloso³

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

RESUMO

Este trabalho de caráter qualitativo tem como objetivo compreender como diferentes experiências na Psicologia poderiam contribuir no acolhimento e integração escolar de alunos refugiados. Realizamos breves discussões e reflexões teóricas a partir da leitura e análise de produções bibliográficas recentes no campo da Psicologia Educacional-escolar. Apontamos que é necessário reforçar a figura do psicólogo educacional-escolar não como um agente à parte, mas como um catalisador sociocultural nos processos educacionais, permitindo trocas e hibridizações culturais. Na análise realizada, quando considerada a problemática do refúgio, reafirma-se a atualidade em se pensar uma Psicologia Educacional-escolar não psicologizante, não patologizante e ético-politicamente comprometida.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Refugiados.

ABSTRACT

This qualitative study aims to understand how experiences in Psychology contribute to the reception and school integration of refugee students. We carry out brief exercises and theoretical reflections from the reading and analysis of recent bibliographic productions in the field of Educational and School Psychology. We point out that it is necessary to reinforce the figure of the educational and school psychologist not as a separate agent, but as a sociocultural catalyst in educational processes, allowing exchanges and cultural hybridizations. In the analysis carried out, when considered a refugee issue, the currentness of thinking about a non-psychologizing, non-pathologizing and ethically-politically compromised Educational and School Psychology is reaffirmed.

Keywords: School Psychology; Educational Psychology; Refugees.

¹ Graduado (2012), Mestre (2014) e Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui experiência em temáticas variadas no campo da Psicologia Social. <https://orcid.org/0000-0003-2330-7761> Email: rafaelreisdaluz@gmail.com.

² Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (2019), Educação Física pelo Centro Universitário da Cidade (2008) e especialização em Educação Ambiental pelo Instituto de Gestão Educacional Signorelli (2015). Atualmente cursando especialização em Psicologia Escolar e Educacional (UNINTER), Neuropsicanálise (FACULESTE) e Psicogerontologia (UNYLEYA). Atua como psicólogo clínico e professor de Educação Física. <https://orcid.org/0000-0001-5238-5457>. Email: ricardoaraujo.f@gmail.com.

³ Psicóloga pela Universidade Estácio de Sá (2019). Possui experiência em atendimento clínico e psicodiagnóstico, assim como saúde do idoso. Atualmente CEO e psicóloga clínica do Núcleo de Psicologia Integrada (NPI), que visa a democratização da psicoterapia. <https://orcid.org/0000-0002-7602-942X> Email: mariaizabelveloso@gmail.com.

RESUMEN

Este estudio cualitativo tiene como objetivo comprender cómo diferentes experiencias en Psicología podrían contribuir a la acogida e integración escolar de los estudiantes refugiados. Realizamos breves discusiones y reflexiones teóricas a partir de la lectura y análisis de producciones bibliográficas recientes en el campo de la Psicología Educativa-Escolar. Señalamos que es necesario reforzar la figura del psicólogo educativo-escolar no como un agente separado, sino como un catalizador sociocultural en los procesos educativos, permitiendo intercambios e hibridaciones culturales. En el análisis realizado, al considerar el problema del refugio, se reafirma la actualidad de pensar en una Psicología de la Educación no psicologizante, no patologizante y comprometida éticamente-políticamente.

Palabras clave: Psicología escolar; Psicología Educacional; Refugiados.

Introdução

No segundo semestre de 2018, chegou à secretaria de uma escola municipal na cidade de Cachoeiras de Macacu, Estado do Rio de Janeiro, o responsável por três crianças haitianas, visando para matriculá-las no primeiro segmento do ensino fundamental. O homem, que falava português razoavelmente, relatou que já morava no Brasil há algum tempo e que uma igreja da região se mobilizara para angariar fundos e trazer para o município sua família do Haiti, composta pela sua esposa, dois meninos, um de 14 e outro de 11 anos, e uma menina, de 8 anos. A secretaria da escola concordou em matriculá-las assim que chegassem ao país, mas se viu diante de um problema: como pensar uma educação que se “adeque” à realidade dessas crianças? Colocamos o verbo entre aspas tendo em vista que ele mesmo nos parece problemático à medida que, se uma política educacional precisa previamente se “adequar” para considerar subjetividades sócio-histórico-culturalmente situadas, tal política necessita ser analisada e, talvez, repensada. Na situação aqui apresentada, os alunos refugiados se viram em uma posição de invisibilidade a partir do momento em que chegaram à escola e se encontraram dentro de uma nova realidade. Embora reconheçamos os esforços da secretaria municipal de educação e da escola para dar conta deste desafio, a partir desse momento, visualizamos – e, de certo modo, compomos – uma escola funcionando como um “depósito” de corpos e subjetividades, onde esse público estaria ocupando a sala de aula e demais espaços escolares, quando na verdade não estariam de fato “incluídos”.

Sabemos que o campo da Psicologia Educacional e Escolar apresenta uma história ético-politicamente problemática (OLIVEIRA-MENEGOTTO E FONTOURA, 2015;



BARBOSA E SOUZA, 2012; ANTUNES, 2008), marcada por práticas de patologização, culpabilização e exclusão. Atualmente, com a assunção do compromisso com uma educação radicalmente democrática, a necessidade de repensar tal campo se mostra urgente e atual, principalmente a partir de um diálogo com o campo educacional (CALIXTO, MENEZES E GOULART, 2019). É este diálogo, entre outros, que poderá contemplar, por exemplo, demandas como a dos refugiados nas escolas brasileiras. Como profissionais e pesquisadores voltados, entre outras questões, para a saúde mental, nós psicólogos objetivamos prevenir e auxiliar na superação de contextos de vulnerabilidades dos quais esses sujeitos fazem parte. Desse modo, não poderíamos atuar como promotores da referida invisibilidade e, conseqüentemente, reforçar processos de exclusão desses sujeitos.

Indagamo-nos como o trabalho da Psicologia no campo educacional, em especial no ambiente escolar, poderia contribuir para o acolhimento e inclusão de alunos refugiados, de modo que eles possam participar efetivamente de um processo educacional, sendo vistos e escutados, aderindo e contribuindo com as culturas educacionais, combatendo, inclusive, toda e qualquer prática de exclusão, xenofobia e violação de direitos humanos. Nesse sentido, este artigo consiste em breves discussões e reflexões teóricas a partir da leitura e análise de produções bibliográficas recentes no campo da Psicologia Educacional-escolar. Tem como objetivo compreender como diferentes experiências nesse campo poderiam contribuir no acolhimento e integração escolar de alunos refugiados.

Assim, partimos do questionamento de como a Psicologia pode contribuir no campo educacional, tendo como foco de análise a migração e o refúgio na educação escolar. Para tanto, entendemos que é necessário discutir, em primeiro lugar, a questão do refúgio e, em segundo, parte da legislação e referências técnicas a respeito da inserção do psicólogo nas escolas. Com isso, pretendemos desenvolver breves reflexões sobre como (e se) a formação e atuação do psicólogo pode ser efetiva na problemática aqui delineada, de modo a contribuir para a visibilidade de um tema ainda pouco vislumbrado, tanto na Psicologia educacional-escolar quanto na Educação em geral.

1. Implicações da migração forçada

Podemos especular que haja diversas razões que levem um indivíduo a deixar seu país de origem ou de referência. Dentre essas razões, há aquelas incontornáveis, como a necessidade imperiosa e urgente da sobrevivência. Assim, refugiados podem ser entendidos como indivíduos, famílias, grupos e até populações inteiras, que passam por processos de deslocamento à força, para além de seu território de origem ou de referência por motivos variados, como miséria, epidemias, perseguições, guerras, conflitos, violência generalizada etc. Enfim, contextos amplos e profundos de violação de direitos humanos.

É importante destacar a diferença entre as nomenclaturas migrante e refugiado. No presente texto, chamamos de migrante aquele indivíduo que se desloca de um lugar para o outro. Do ponto de vista do país que o recebe, o migrante é denominado imigrante, já sob o ponto de vista do país que ele deixou, tratar-se de um emigrante. Já o refugiado, conforme exposto, é aquele indivíduo que se desloca ou é deslocado de seu local de origem ou referência, por não haver mais condições de lá permanecer ou sobreviver. O refúgio, de certo modo, é uma migração que envolve rupturas repentinas e forçadas.

Diversas variáveis especificam o motivo do atual fluxo migratório para o Brasil, onde indivíduos e famílias de várias nacionalidades buscam nosso país como uma possibilidade de residência permanente. Até o final de 2018, cerca de 80 mil pessoas solicitaram asilo no Brasil, seja para refúgio ou para residência, segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), conforme divulgado no site do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR), em 2019⁴. Aparentemente, isso representou, segundo reportagem divulgada na Agência Brasil (SOUZA, 2018), um aumento de 112% de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras, nos últimos oito anos.

O Estado do Paraná se destaca quando o assunto é migração e refúgio. Com isso, foi criado em 2015 o Núcleo de Psicologia e Migrações (NUPSIM)⁵, ligado ao CRP-PR. O NUPSIM tem como objetivo divulgar informações e criar espaços para diálogos entre psicólogos interessados na temática do refúgio, das migrações e da interculturalidade. Além

⁴ Site: <https://crppr.org.br/migracoes-e-refugio/>

⁵ Site: <https://crppr.org.br/nupsim/>



deste núcleo, existem em Curitiba outros locais e serviços que prestam atendimento a essa demanda, como o Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas (CEIM), o projeto “Migração, Refúgio e Hospitalidade”, vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR), que oferece auxílio a traduções, orientação jurídica e assistência psicológica, e organizações não governamentais (ONGs). A assistência psicológica inclui atendimentos individuais e em grupos, assim como realiza diálogos com os campos da Psicopedagogia e Psicologia Escolar.

Origem, condições das relações bilaterais entre país de origem e de destino, história e cultura dos povos que se encontram através de deslocamentos populacionais, situações pessoais ou socioculturais contingentes do momento em que o fator migratório acontece, momento histórico em que a política é pensada ou decidida, fase do projeto migratório em que a pessoa ou o grupo se encontram, entre tantas outras variáveis, incidem de modo determinante nas condições, potencialidades e exigências de políticas adequadas de acolhida e de integração nos países de imigração (LUSSI, 2015). Segundo Lussi (2015), a migração e o refúgio são um episódio social integral, sendo importante que as políticas públicas reconheçam a complexidade e especificidade que o tema reivindica. “Incluir” o refugiado, assim, não envolve apenas a garantia, por exemplo, de condições socioeconômicas básicas. Trata-se de considerar que um processo de inclusão do indivíduo refugiado envolve mudança de perspectiva, reconhecendo-o como parte da população, e ao mesmo tempo, marcado por diferenças e especificidades socioculturais. Uma efetiva integração social, portanto, precisa ser caracteristicamente intercultural.

Do ponto de vista da subjetividade, o refúgio é caracterizado por uma cadeia intrincada de renúncias, ausências e perdas. Há um estado, ainda que provisório, de ausência ou precariedade das referências afetivo-sociais. O refugiado sofre da perda de algo de difícil apreensão, mas que lhe é importante. A partida, que inicia o processo do refúgio, em geral ocorre de modo abrupto e imediato, onde histórias são interrompidas e deixadas para trás, tornando-se dolorosas lembranças. Tal como uma ferida imperceptível, essas vivências de perda, semelhantes à experiência do luto, deixam marcas que podem levar a uma sensação profunda de desesperança (JIBRIN, 2017).

Destacamos, a partir das considerações de Silva (2017), que o refúgio não é necessariamente uma experiência que se encerra na chegada ao país de acolhimento. Além do frequente deslocamento geográfico que muitos realizam, à procura de comunidades de mesma nacionalidade ou referência cultural, há também um deslocamento no sentido subjetivo à medida que permanecem as reflexões acerca de uma auto definição e auto representação em um país estrangeiro. Nesse sentido, os refugiados estão em permanente reconstrução de sua relação tanto com o espaço – em busca de acolhimento e de oportunidades – quanto consigo mesmos.

As implicações do refúgio em crianças e adolescentes podem comparecer no contexto educacional, tendo em vista o não reconhecimento das especificidades desses sujeitos. Montgomery (conforme citado por Antunes, 2017) apontou que a avaliação de problemas psicológicos em refugiados, especialmente crianças e jovens, tende normalmente a agregar tais problemas em duas grandes categorias: disfunções por internalização e disfunções por externalização. Na primeira, os problemas são compreendidos no próprio corpo, como disforia, ansiedade e depressão. Na segunda, os conflitos com pessoas ou normas sociais são marcados pela impulsividade, desafio, hiperatividade, agressividade e comportamento antissocial. Segundo o autor, ter vivenciado diversas formas de violência, assim como frequentes mudanças escolares, seria um preditor de disfunções por externalização em crianças refugiadas (ANTUNES, 2017).

2. Possibilidades de atuação do psicólogo educacional-escolar no trabalho com alunos refugiados

No dia 12 de dezembro de 2019, foi promulgada pelo governo federal a Lei nº 13.935/2019, onde as redes públicas de educação básica deverão contar com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades e prioridades deliberadas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Segundo reportagem de Sá (2019), as equipes multiprofissionais necessitarão desenvolver ações para a melhoria da



qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, operando na mediação das relações sociais e institucionais.

As Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019) partem do entendimento de que o saber psicológico se fundamenta na dimensão subjetiva do processo ensino-aprendizagem ao destacar, como objetos de análise e intervenção, o desenvolvimento emocional, relações afetivas, ideias e valores, entre outros. Tal fundamentação, todavia, deve se dar em articulação com uma leitura histórica e social de tal dimensão, assim como do papel da instituição escolar, sempre em diálogo com os demais atores que a compõem.

A(O) psicóloga(o), no contexto educativo, ao conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, pode focar mais adequadamente determinadas áreas de intervenção e desenvolver um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar – professores, pais, funcionários, estudantes. Qualquer trabalho realizado com um desses segmentos deve ter como princípio a coletividade, visando a o bem de todos e todas (CFP, 2019, p.43).

O documento indica que tal princípio de coletividade não deve levar a práticas homogeneizantes, devendo-se compreender a educação como um campo de multiplicidades.

A heterogeneidade de demandas apresentadas pela escola adjudica um enorme desafio à ação do profissional de Psicologia que atua na escola, atuação que deve ser voltada primordialmente para o planejamento e execução de ações voltadas para a diversidade do que hoje constitui a educação. Para Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016), o psicólogo que trabalha no campo da Educação pode assumir o papel de um agente transformador a partir do momento em que promove ações e reflexões que destaquem o respeito às diferenças e arquitetam estratégias interventivas. Um trabalho ético-politicamente comprometido do psicólogo educacional-escolar ocorrerá quando ele experienciar a rotina dos membros que formam a comunidade escolar e quando agir como um mediador que favoreça o desenvolvimento humano na escola.

Para pensarmos numa articulação entre Educação e Psicologia diante da demanda dos refugiados, é preciso considerar o comprometimento social da escola e das políticas educacionais, sempre de acordo com a realidade local. Segundo Dias, Patias e Abaid (2014), muitos psicólogos atuam nas escolas priorizando o uso de testes psicológicos, visando medir

as capacidades e habilidades dos alunos para enquadrá-los em possíveis desordens psicopatológicas. É indispensável que o psicólogo que venha a trabalhar com os alunos, incluindo os refugiados, distanciem-se de uma perspectiva clínica individualizante e patologizante, desconectada de uma análise sócio-histórico-cultural e que contribui para a marginalização e estigmatização. No tocante aos alunos refugiados, o profissional de Psicologia deve se pautar em práticas próximas às discussões de cunho político-social que visem compreender o fenômeno do refúgio (SANTOS et al., 2018).

Considerando que todo sujeito se constitui por meio da linguagem, a percepção de si e de seu entorno somente é viabilizada quando o aluno dispensa o silenciamento e manifesta suas experiências e subjetividades, tornando-as parte constituinte desse entorno. Tal movimento intersubjetivo permite também novas percepções de si, pois o aluno se apropria de discursos que lhe alcem ao protagonismo de sua história e exercício de sua cidadania. É necessário, assim, que haja diálogos, compartilhamentos e reconhecimentos de âmbito étnico e sociocultural. As culturas, quando articuladas, criam pontos de ancoragem intersubjetiva. Segundo Jibrin (2017), o trabalho com refugiados requer uma disponibilidade cultural, sendo esta uma experiência de alteridade, ou seja, parte do pressuposto básico de que todo sujeito social interage e é interdependente do outro. No contexto escolar, acolher pode parecer algo simples por não envolver necessariamente aparatos tecnológicos, porém exige um árduo trabalho, pois isto só ocorre nos vínculos que se estimulam, estabelecem-se e se reiteram.

Quando o intercâmbio cultural não se faz presente nessas intervenções, esses alunos vivenciam situações onde são forçados a lidar com duas culturas, como se estas operassem em blocos separados: a cultura nativa e a cultura do país de acolhimento. Especialmente entre alunos do ensino médio, tensões relacionadas com a adaptação à escola podem ser potencializadas pela discriminação por parte de outros colegas e professores, propiciando sentimentos de inadequação e tensões que circundam amizades e namoro, além de colaborar para maior dificuldade na compreensão do novo idioma. Quando um aluno refugiado chega à escola, ele traz consigo demandas oriundas das situações adversas pelas quais passou até chegar ao país de refúgio, gerando dificuldades desencadeadas pela aparente distância entre seus referenciais culturais de origem e os novos referenciais com os quais está interagindo



(DIAS, PATIAS E ABAID, 2014). A escola precisa estar atenta a tais dificuldades, pensando estratégias não somente voltadas para o aluno, como se ele fosse um problema em si. O foco deve se voltar para possíveis intercâmbios subjetivos, educacionais e culturais.

De acordo com Antunes (2017), o trabalho com crianças e adolescentes refugiados coloca questões específicas e desafiadoras, de modo que as intervenções devem ter caráter comunitário, preventivo e adaptável. É necessário atuar de maneira sistêmica e abrangente, englobando os diferentes atores sociais da escola, o que pode propiciar o incentivo e a facilitação na construção de procedimentos de ensino variados. Cabe destacar, todavia, que nem tudo que é planejado é possível de ser implementado, e o psicólogo que estiver trabalhando com educadores e alunos refugiados necessitará ser bastante flexível quanto ao tempo. É comum que muitos refugiados apenas passem por certo local, ou por certa escola, não demorando muito tempo em migrar para outras localidades, tendo em vista a questão habitacional e a constante busca de comunidades de mesma nacionalidade ou pertencimento cultural. Desta forma, não basta pensar apenas em um trabalho a longo prazo, mas também de curto prazo, sem perder de vista o caráter preventivo, este reforçado por Pereira-Silva et al. (2017). Rodrigues e colaboradores (citados por PEREIRA-SILVA et al., 2017, p.3), por sua vez, aproximam-se do entendimento dos autores acima citados à medida que defendem que “a promoção de saúde constitui uma estratégia fundamental no contexto escolar, parte-se da necessidade de buscar o desenvolvimento global do indivíduo, estimulando suas competências e favorecendo sua integração junto à comunidade”.

Em nossa pesquisa, constatamos que a literatura especializada sobre o trabalho da Psicologia educacional-escolar com alunos refugiados é escassa, de modo que tivemos conhecimento de poucas experiências. Esta escassez sugere que a presença do aluno refugiado nas instituições de ensino talvez não seja devidamente reconhecida como questão pelo campo da Psicologia, assim como tal questão esteja apenas visibilizando limites e desafios ainda presentes nesse campo. Nesse sentido, faz-se necessário dar visibilidade ao tema, inclusive no âmbito da formação, conforme apontam as experiências apresentadas a seguir.

Procurando entender as peculiaridades e os desdobramentos que envolvem a adaptação e integração de alunos imigrantes nas escolas brasileiras, Araújo e Contreras (2017) realizaram uma pesquisa nas escolas municipais do bairro Santa Felicidade, em Curitiba,

Paraná, que teve como objetivo averiguar como ocorria tal processo de adaptação e integração escolar. Foram aplicados questionários em alunos haitianos e seus familiares que chegaram ao Brasil entre os anos de 2014 e 2016, colegas de classe e equipe pedagógica. Os resultados apontaram que os alunos haitianos não apresentaram dificuldades em socializar e fazer amigos, tanto na escola quanto no referido bairro, onde todos moravam. Tais resultados foram confirmados pelos questionários de seus companheiros de classe. Estes destacaram que a presença dos colegas estrangeiros agregava positivamente às aulas, além de ter sido uma oportunidade de conhecer e conviver com alguém de uma cultura diferente. Embora os alunos haitianos já tivessem superado a dificuldade do idioma, eles apontaram de maneira satisfatória o auxílio que receberam de seus colegas. Indagados sobre os professores, demonstraram satisfação com algumas aulas, com as falas pausadas dos docentes – para facilitar sua compreensão, já que estavam aprendendo outro idioma⁶ – e o atendimento individualizado que recebiam, quando necessário. Quando entrevistaram os professores e a equipe pedagógica das escolas, Araújo e Contreras (2017) constataram que o respeito às referências culturais dos imigrantes ocorria com o intuito de promover integração sociocultural à nova realidade que tais alunos se encontravam. Todavia, este trabalho estaria, segundo a visão dos profissionais, ainda muito aquém do ideal.

Neste estudo, chamou-nos atenção o fato de que esses alunos enfrentaram mais dificuldades em situações quando havia um aparente despreparo de professores e equipe pedagógica no desenvolvimento de meios eficazes para adaptar o currículo⁷ escolar, mesmo havendo o intuito de melhor acolher esses alunos. Apesar das boas intenções, parte da equipe pedagógica entendeu que a escola não conseguia promover uma socialização mais integrativa dos alunos refugiados, devendo tal trabalho ser aprimorado. Também foi apontado que nem todos os profissionais manifestavam interesse em estabelecer ou promover experiências e integrações interculturais. Evidenciou-se que nem toda a equipe pedagógica tomava medidas de adaptação do currículo para alunos refugiados. Os autores também observaram que,

⁶ Os idiomas falados no Haiti são crioulo, francês, espanhol e inglês, sendo oficiais apenas os dois primeiros. O idioma crioulo, mais falado, é fortemente influenciado pelo francês.

⁷ Cabe destacar que, segundo Silva (2010), o currículo é um local onde significados sociais são criados e elaborados de maneira ativa, não estando meramente enredados com a transmissão de conteúdos.



segundo a secretaria municipal de educação, poucas escolas entravam em contato avisando sobre a matrícula de uma criança imigrante, salvo algum problema burocrático.

A experiência apresentada por Araújo e Contreras (2017) mostra que a aprendizagem de alunos refugiados pode ocorrer de maneira significativa a partir do momento em que suas referências culturais são reconhecidas, valorizadas e integradas aos processos educacionais. Quando sensível e atenta à questão, a socialização desses estudantes pode agregar e criar novos significados não apenas às suas vivências e visões de mundo, mas às vivências e visões de mundo de todos que compõem tal socialização. É importante que essas novas experiências não neguem as marcas de origem, pertencimento e referências identitárias de nenhum sujeito. Conforme argumentam os autores, a socialização só é possível se houver história, cultura e educação, nada de modo isolado. Portanto, devem ser priorizados os processos e experiências educacionais marcadas por uma interculturalidade.

Desenvolver um trabalho de educação inclusiva (e aqui incluímos, por proximidade temática, os alunos refugiados) dentro de uma escola não seria das tarefas mais fáceis para profissionais em geral, incluindo os de Psicologia. Ao entrevistarem psicólogos que atuam junto a estudantes portadores de necessidades educacionais especiais, Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016) apontaram que os profissionais consideram a viabilidade da educação inclusiva, entretanto, relataram um sentimento de frustração por carecerem de um melhor preparo ou embasamento teórico-prático para atuar junto a este público. Muitos dos profissionais entrevistados afirmaram não terem aprendido, durante sua formação acadêmica, práticas educacionais que consideravam relevantes para a promoção da inclusão, pontuando também que poucos psicólogos possuem clareza a respeito das ações que facilitariam o processo de aprendizagem. Segundo Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016), os cursos de graduação em Psicologia ainda abordam pouco os temas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo-se necessário que a formação dos futuros psicólogos os habilite a lidar com as demandas escolares no sentido de viabilizar processos de inclusão escolar e social.

Pensando nas dificuldades de psicólogos para além do tema da inclusão escolar, citamos Bastos e Pylro (2016), que argumentam que muitos dos problemas enfrentados por esses profissionais que atuam na Educação seriam derivados de uma má formação, resultante

de currículos inadequados, ausência de estágios ou de estágios supervisionados de forma inadequada. Nesse sentido, seria necessária uma formação que propiciasse a habilidade de desenvolver estratégias psicopedagógicas junto à equipe escolar. Pereira-Silva et al. (2017), por sua vez, destacam que o primeiro passo para o discernimento do papel do psicólogo no campo educacional-escolar é ter uma formação que permita a esse profissional utilizar ferramentas que viabilizem o diálogo interdisciplinar.

Petroni e Sousa (2017) apontam que há necessidade de reestruturar os currículos de formação do psicólogo, destacando que este profissional atua na formação de professores em graduações de licenciatura, lecionando disciplinas de Psicologia. Seria fundamental, assim, compreender que tipo de formação é salutar para que o psicólogo execute sua prática de maneira crítica e integrativa, seja atuando nas escolas ou redes, seja atuando na docência em cursos de licenciatura e de Psicologia. Guzzo e Mezzalira (citados por Petroni e Sousa, 2017) observam que a Psicologia ainda é uma profissão e uma ciência em que preponderam conhecimentos e práticas direcionadas para classes dominantes, não abraçando de maneira efetiva causas sociais e mudanças da realidade brasileira. Nesse sentido, se desejamos evitar o silenciamento de uma demanda que inclui vulnerabilidades psíquicas e psicossociais, é preciso mais do que iniciativa, devendo haver constante revisão e reformulação teóricas, de modo a garantir uma formação que, em seu horizonte, garanta uma efetiva integração intercultural e interdisciplinar. Cabe frisar que tal integração envolve o reconhecimento e atravessamento de diferentes e múltiplos referenciais culturais, identitários e educacionais.

Todavia, quando adentramos as práticas, encontramos outra realidade no tocante à efetivação de uma Psicologia Educacional-escolar, o que pode nos ajudar a pensar especificamente o trabalho com alunos refugiados. O estudo de Santos et al. (2018), por exemplo, procurou identificar e descrever quais eram as práticas e ações desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar no Brasil. O que se verificou foram atividades pautadas no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, demonstrando ausência de práticas no contexto institucional, além de uma ínfima quantidade de ações que englobassem a comunidade escolar de forma integrada e harmoniosa com os territórios.



Procurando compreender melhor o papel do psicólogo escolar, Pereira-Silva et al. (2017) encontraram em seu estudo diferentes práxis realizadas, em diferentes regiões do país. Em sua pesquisa bibliográfica, as autoras apontaram que os profissionais de Psicologia em geral recebiam a incumbência de realizar diagnósticos, demonstrando expectativas de que eles deveriam exercer funções de caráter clínico-individual no ambiente escolar, de modo a centralizar problemas educacionais na figura do aluno. Para as autoras, esse é um dado que indica que as diferentes possibilidades quanto ao papel do psicólogo escolar também podem ser desconhecidas por parte dos profissionais da Educação, fazendo-se necessário reforçar o trabalho interdisciplinar.

Em algumas experiências apresentadas por Pereira-Silva et al. (2017), mesmo quando profissionais da Educação alegavam conhecer o trabalho do psicólogo escolar, tal conhecimento estaria atrelado a uma concepção estereotipada e limitada da atuação de um profissional de Psicologia em uma escola. Desse modo, em diferentes experiências pelo país, pareceu se evidenciar uma Psicologia focada no atendimento individual e eventual de demandas específicas. Nessa mesma linha, Bastos e Pylro (2016) reforçam que a preservação de uma atuação dentro do invólucro da clínica tradicional, ao se enveredar pelos caminhos da psicologização e patologização dos problemas escolares, colabora para a permanência de processos de culpabilização dos alunos e de suas famílias.

Os estudos de Pereira-Silva et al. (2017) reforçam a importância de um trabalho de caráter preventivo, propositivo e coletivo por parte do psicólogo educacional-escolar. Atuar de maneira sistêmica e abrangente, englobando os diferentes atores sociais da escola e para além dela, propiciaria o incentivo e facilitação na construção de procedimentos de ensino e aprendizagem variados. Pensando em um trabalho junto à comunidade escolar envolvendo os refugiados, esse profissional deve aperfeiçoar sua atuação por intermédio de práticas interculturais que reforcem uma perspectiva não individualizante, alcançando uma intervenção vasta que abranja e articule todos os atores presentes na comunidade escolar. Deve também identificar as dificuldades que esses atores escolares sentem ao trabalhar com alunos refugiados, e junto à equipe pedagógica buscar desenvolver processos de ensino críticos e socialmente responsáveis com grupos que sofreram diversas rupturas, encontrando-se em vulnerabilidades variadas e necessitando de trabalhos de integração e participação em

novos contextos. Nesse sentido, não se trata simplesmente de criar pontuais “adaptações” curriculares frente à demanda institucional, mas de criar possibilidades de fluxos e trocas culturais e educacionais, considerando os diversos fatores que se articulam viabilizando ou não os processos educacionais.

Considerando que, até o presente momento, desconhecemos outros estudos e experiências sobre como as escolas brasileiras lidam com a questão dos refugiados, é preciso reforçar a importância de uma discussão ampla desse tema, envolvendo diversos setores e áreas do conhecimento. Antunes (2017), por exemplo, evidencia que intervenções multidisciplinares amparadas por um modelo ecológico, que promovam parcerias constantes entre o ambiente escolar e as organizações comunitárias, tornam-se mais ricas e eficazes quando incluem a articulação entre educação e processos psicológicos. Nesta articulação, vislumbramos possíveis colaborações da Psicologia junto às escolas e seus alunos refugiados.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo discutir como a Psicologia poderia contribuir no acolhimento e integração de alunos refugiados aos processos educacionais. Procuramos destacar, a partir de uma experiência pontual, uma demanda ainda não devidamente contemplada pela Psicologia Educacional-escolar. Ressaltamos que as discussões aqui realizadas não visam generalizar ideias e propostas, mas sim refletir como o psicólogo pode contribuir no reconhecimento desta problemática. Desse modo, pontuamos a necessidade de desenvolvimento e continuidade de pesquisas sobre o refúgio no campo educacional, visto a escassez de estudos sobre o tema.

Reforçamos a figura do psicólogo educacional-escolar como um catalisador sociocultural nos processos educacionais. Entendemos que, assim como os alunos refugiados devem ter a oportunidade de estabelecer relações novas e criativas com as diferentes culturas brasileiras, estas também devem ser pensadas como passíveis de relações novas e criativas com culturas outras, permitindo trocas e hibridizações culturais, tendo como horizonte, para além da educação, a produção de subjetividades.



Como parte da comunidade escolar e local, o psicólogo deve se atentar para as nuances de fluxos migratórios em geral, como o refúgio, potencializando diferentes intercâmbios culturais e ancoragens intersubjetivas. Para que isso ocorra, é necessário reforçar que a formação em Psicologia se dê em diálogo maior com o campo da Educação, de modo a garantir, além de conhecimentos e habilidades, mudanças de perspectivas.

Entendemos que a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que garante a oferta dos serviços de Psicologia nas redes públicas de educação básica, é um avanço. Mas ressaltamos que é necessária, para além da questão do refúgio, a permanência de discussões em torno de uma Psicologia Educacional-escolar que procure atender as demandas do campo educacional de maneira integral, articulada e socio-histórico-culturalmente comprometida, conforme apontado pelos diferentes autores trabalhados neste texto. A partir das Referências Técnicas (CFP, 2019), acrescentamos que tal perspectiva de trabalho assume características a um só tempo coletivas e não homogeneizantes, que consideram e valorizam as multiplicidades do campo educacional. Nesse sentido, na análise realizada, para além da problemática do refúgio, reafirma-se a atualidade em se pensar uma Psicologia Educacional-escolar não psicologizante, não patologizante e ético-politicamente comprometida.



Referências

- ANTUNES, J. A. P. J. Refugiados e saúde mental-acolher, compreender e tratar. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 18, n. 1, p. 115-130, 2017.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.
- ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H. S. H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: **EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 13., 2017, Curitiba.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012.
- BASTOS, C. B. R.; PYLRO, S. C. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 475-481, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2019.
- BRAZ-AQUINO, F.; FERREIRA I. R. L.; CAVALCANTE, L. A. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 255-266, 2016.
- CALIXTO, A.; MENEZES, A. B.; GOULART, P. Educação Escolar como Ferramenta de Democratização da Educação: Um Relato de Experiência. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, pp. 168-183, 2019.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para a atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.
- DIAS, A., PATIAS N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014.
- JIBRIN, M. **Acolhimento psicológico de imigrantes involuntários: um encontro com a alteridade**. 2017. 120 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- LUSSI, C. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, v. 26, n. 2, p.136-144, 2015.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; FONTOURA, G. P. Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 377-386, 2015.



PEREIRA-SILVA, N.; ANDRADE, J. F. C. M.; CROLMAN, S. R.; MEJIA, C. F. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p.407-415, 2017.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 13-20, 2017.

SÁ, R. Promulgada lei que garante atendimento de psicólogo a alunos de escolas públicas. **Agência Senado, Jornal do Senado**, Brasília, 12 dez. 2019.

SANTOS, G. M.; SILVA, L. A. P.; PEREIRA, J. L.; LIMA, A. G. X.; NETO, F. L. A. Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 583-591, 2018.

SILVA, D. F. O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 34, n. 1, p. 163-170, 2017.

SILVA, T. D. **Documentos de identidade**: Uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, L. Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras. **Agência Brasil**, Brasília, 20 fev. 2018.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 31 de maio de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 11 de junho de 2021.