

Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

4

Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 04

Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Francisca Maria Soares Mendes

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Clésia Barbosa - Bibliotecária CRB-3 /1056

Arte da capa produzida e desenvolvida por @Thais de Jesus Avelino

P384 Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior / Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza. [Organizadores]– Teresina: EDUFPI, [2017].

4 v. 254p.

ISBN: 978-85-509-0115-2 (obra completa)

ISBN: 978-85-509-0117-6 (v.4)

1. Psicologia Escolar. 2. Psicólogo. 3. Ensino Técnico e Superior. I. Negreiros, Fauston. II. Souza, Marilene Proença Rebello de. III. Título.

CDD 370.15

Cabe aos autores a responsabilidade por seus respectivos textos, isentando o organizador e a editora por Crime de Direito Autoral.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1. Artesanato e multiplicidade do fazer em psicologia escolar: atuação no desenvolvimento dos sujeitos e na aprendizagem. <i>Graciele Dotto Castro</i>	20
CAPÍTULO 2. Clube dos Saberes: experimentações com o ensinar e o aprender nos espaços escolares/acadêmicos. <i>Juliana Prediger e Roberto da Cunha Decker</i>	37
CAPÍTULO 3. Permanência Escolar: Contribuições do trabalho da psicologia na Coordenação de Assistência Estudantil. <i>Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes e João Luis Paes Bóvio Barcelos</i>	51
CAPÍTULO 4. Identificação dos Motivos da Evasão em Cursos Técnicos e Superiores: Relato de uma experiência, <i>Fernanda Zatti e Larissa Brand Back</i>	66
CAPÍTULO 5. Bolsa Formação Profissional: uma análise sobre a experiência do estudante colaborador, <i>Letícia Veras de Araújo, Rosilei de Melo Martins Carvalho, Cássia Araújo Moraes Braga e Silvânia Gomes da Costa</i>	80

CAPÍTULO 6.

Pensando a Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Contexto da Educação Profissional: Relato de uma Experiência, *Fernanda Zatti e Márcia Klein Zahner* 94

CAPÍTULO 7.

Habilidades Sociais e o Contexto Educacional: Uma Análise da Psicologia no IFB/Campus Taguatinga Centro, *Nádia Mangabeira Chaves* 106

CAPÍTULO 8.

Desenvolvimento de Crenças de Autoeficácia Acadêmica: propostas de intervenção, *Tiago Fernandes Oliveira e Marúcia Patta Bardagi* 122

CAPÍTULO 9.

Acolhimento e Qualidade de Vida no Trabalho dentro da Comunidade Acadêmica, *Gisele Baeta Neves e Carlos Teixeira Alves* 139

CAPÍTULO 10.

A Escola como um Espaço de Construção para a Promoção da Saúde Mental: Um Relato de Experiência, *Denise Duarte Silva Brito* 155

CAPÍTULO 11.

Processos de Escolarização, Sofrimento Psíquico e Medicalização da Vida, *Emanuela Nunes Sodré* 167

CAPÍTULO 12.

Dialogue - aconselhamento psicológico junto aos servidores de um Instituto Federal, *Júlio Manoel dos Santos Filho* 179

CAPÍTULO 13.

A Hipnose Ericksoniana no Programa de Orientação Profissional: experiência do IFBA Vitória da Conquista, *campus Vitória da Conquista, Marcela Vieira Dantas e Alexandre Siqueira Ruas* 193

CAPÍTULO 14.

Ensino Técnico e Capacitação Profissional: um relato de pesquisa no Instituto Federal do Amapá, *Caio Teixeira Brandão* 212

CAPÍTULO 15.

A interiorização das universidades federais: desafios e potencialidades da psicologia escolar em novos contextos, *Mayara Wenice Alves de Medeiros*..... 233

SOBRE OS AUTORES..... 249

PREFÁCIO

La educación del ser humano, es una de las tareas más complejas e importante de la sociedad. Si la producción asegura la vida material y la subsistencia, la educación garantiza la vida espiritual y el desarrollo humano, para conseguir que sujetos bien formados, con conocimientos necesarios y con buen desarrollo intelectual, emocional y psíquico; puedan encargarse de la producción de la vida material y de la labor de dirección y administrativa del país. Por esta razón no existe explicación humana que no considere a la educación una labor esencial en la vida real de los seres humanos y por lo tanto en toda la sociedad.

Es muy importante que los sueños e intenciones de profesionales y científicos que laboran en la educación de los ciudadanos de su país, sean conocidos y divulgados, para que la mayor cantidad posible de personas los conozcan e incluso puedan participar junto con ellos, en los procesos de transformación y cambios que resultan siempre necesarios.

La presencia de estudiantes que no consiguen aprender, en una cuantía nada despreciable en el Mundo en el que vivimos, es un problema histórico y presente; por lo que las luchas de especialistas en el campo de la educación, para intentar mitigar o eliminar este flagelo, es de una gran necesidad social y humana. Además, este problema no se resuelve porque no se toman las medidas pertinentes, aun cuando se pudieran introducir lo que se conoce sobre cómo se debe organizar un sistema integro de educación, cómo organizar y desarrollar los contenidos y medios de la enseñanza para producir un buen aprendizaje y desarrollo, qué sistemas de apoyos y de ayudas a los educadores y educando se deben de crear para que su labor sea productivamente buena y que papel juega la voluntad política para producir todos esto.

Un estudio de Stevenson H.W. y J.W. Stigler que se dedica a explicar las educaciones que se producen en países tales como Japón, Taiwan y China en comparación con la que se realiza en los Estados Unidos, devela gran parte de los aspectos teóricos,

conceptuales, metodológicos y prácticos que pudieran, si se tomaran en cuenta, mejorar, transformar o metamorfosear la educación en todo el Mundo. Muchos otros trabajos se pudieran relacionar en este sentido. El propio Brasil cuenta con una cantidad no despreciable de ilustres pedagogos, psicólogos y educadores, referenciados por los psicólogos que publican sus trabajos en este libro que pudieran ser más empleados como orientación y búsqueda de soluciones de los problemas que se presentan.

Por mi interés en los asuntos de cómo conseguir una educación de calidad que garantice los aprendizajes correspondientes que produzcan y arrastren el desarrollo psíquico necesario, me resulta de una alta satisfacción que los organizadores de este libro me hayan brindado la posibilidad de conocer y decir lo que pienso de los estudios de los psicólogos escolares brasileños y de su organización profesional y científica ABRAPEE, por medio de los trabajos que se han seleccionado y se publican en este libro.

Los psicólogos escolares brasileños y su organización, trabajan y luchan por participar y contribuir a la buena marcha de todos los niveles y tipos de educación, para que esta sea, cada vez mas, en una labor social y cultural de mayor calidad que consiga que todos los estudiantes aprendan y se desarrollen como es debido y lo necesita el país y la sociedad.

En ABRAPEE se sueña y se trabaja por encontrar los vías y los caminos que hagan de la educación y la enseñanza un propósito esencial de la formación, la emancipación humana y la democracia.

Este libro, "**Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**", se constituye en una muestra indiscutible que hace visible las nobles intenciones de los psicólogos escolares de estar allí donde sea necesaria su labor para ayudar a desarrollar una educación y una enseñanza de mayor calidad que garantice los aprendizajes y el desarrollo psíquico correspondiente. Es la educación técnica y universitaria, un objetivo en el que pretenden participar y contribuir a la solución que en estos niveles y tipos de educación se pudieran conseguir. Siento que para la organización y los psicólogos escolares la primacía la ha tenido la Educación Fundamental, dado el papel propedéutico o de base que posee este tipo de educación, sin embargo, no son pocos los problemas que se presentan en estas dos enseñanza, según se puede apreciar en los estudios realizados y, por lo tanto, es de una importancia significativa que los psicólogos escolares contribuyan con su labor a mitigar o eliminar dichos problemas. Ellos son consciente de esto y los trabajos que se publican así lo demuestran.

En Brasil, los psicólogos escolares desde los que se apoyan en el psicoanálisis, el cognitivismo, el constructivismo, las neurociencias o la hipnosis, orientan sus explicaciones y prácticas en el sentido de encontrar, cómo ellas permiten las soluciones para los casos de estudiantes que por diferentes razones, no consiguen aprender los contenidos y medios de la cultura presentes en los programas educacionales.

En los capítulos que conforman este libro los lectores encontraran tanto trabajos encaminado a develar las vías y procedimientos para llegar a conocer las razones por las cuales los escolares no aprenden, como aquellas formas de organizar los contenidos y métodos para que le permitan a los estudiantes apropiarse del saber que necesitan para llegar a ser ciudadanos independientes, autónomos, críticos y creativos y de esta manera contribuir a mejor al desarrollo social, cultural y productivo de la sociedad.

La lectura de este libro, le permitirá al lector apreciar algunas importantes causas que producen y caracterizan a una educación que no goza de la calidad necesaria y se mantiene entre los límites de una educación tradicional y escolástica, pero de la misma forma; encontrarán en los estudios y análisis que se realizan soluciones, con sus fundamentos, que encuentran los psicólogos escolares brasileños y que resultan, una riquísima fuente de soluciones tanto en la actualidad, como para cuando se produzca el proceso de transformar la educación, por un modelo más integral, sistémico y de mayor calidad.

Son numerosos los problemas que existen en la educación en Brasil. Las cifras de niños y niñas que no consiguen aprender bien es alta. Esto se muestra en algunos de los estudios que tratan acerca de la evasión y la asistencia escolar, donde una gran parte de las explicaciones de este problema, en estas enseñanzas, se debe a que precisamente, estos estudiantes no poseen el aprendizaje y el desarrollo anterior necesario para acompañar los nuevos aprendizajes, comprenderlos y emplearlos creadoramente como exige la producción y la aplicación en los diferentes campos profesionales. ¿daña o no daña la falta de calidad en la educación infantil y en la fundamental los resultados de una educación de nivel medio, técnico y superior? ¿dañarán o no dañarán estos problemas de la educación en general, la calidad del trabajo que realicen nuestros técnicos y especialistas de nivel superior en la sociedad?

Los trabajos seleccionado son una especie de recorrido por la inmensa mayoría de los Estados y territorios que integran este inmenso país. Creo que la selección teniendo en cuenta este hecho o características geoculturales y sociales, le brinda a este libro un valor

especial. Incluye zonas y lugares que conforman la diversidad cultural, económica y social de Brasil. Luego los trabajos que se publican pueden brindarnos, una visión de la situación que tiene el país en materia de educación y formación en la educaciones técnicas y superior, que sin necesidad de hacer generalizaciones que mucho daño hace para los análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que son producto de una diversidad necesaria; nos brinde una imagen o idea de la situación global en la que se encuentra el país, principalmente en cuanto a la atención y el trabajo que realizan los psicólogos escolares en las escuelas técnicas, en las universidades y centros de educación superior.

El contenido desarrollado, analizado y explicado en los capítulos del libro deja bien claro el compromiso social de la psicología escolar brasileña y la necesidad de realizar sus actuaciones profesionales enmarcadas en el contexto histórico de la vida real y cultural de las instituciones y las personas que reciben la atención y las ayudas de los psicólogos escolares.

En los capítulos publicados también queda expresado que para los psicólogos escolares brasileños el papel y propósito del estudio, evaluación y diagnóstico de las situaciones objeto de análisis e intervención, se hacen para ayudar y apoyar a las instituciones y a las personas, a resolver los problemas y dificultades que produce la educación en las escuelas y en general la sociedad. De esta forma, esto nos hace apreciar que ellos, están muy lejos de considerar los estudios, las evaluaciones y los diagnóstico, solo para atribuirle una categoría clasificatoria que identifique un problema y que a la postre convierte dicho resultado, en una forma de estigmatizar, discriminar y segregar al estudiante, sin resolver los problemas y dificultades que lo aquejan, sino mas bien agravándolo. Ellos insisten, en la búsqueda de las diferentes alternativas de intervención, para conseguir que dichos sujetos desfavorecidos por la atención educacional, puedan superar las dificultades y alcanzar buenos niveles de aprendizaje, de desarrollo y cambio en su proceso de formación académica y profesional. En definitiva los psicólogos escolares brasileños muestran siempre en estos trabajos aquí publicados, cuan consecuente son, con lo debatido y acordado en los congresos y eventos de ABRAPEE acerca de su labor social y profesional, en beneficio del ser humano y de las innumerables posibilidades y vías para aprender que tienen los estudiantes, pero que en la enseñanza, no se emplean consecuentemente.

Las intervenciones que se muestran en los trabajos publicados, siempre tienen el objetivo de producir un cambio y de hecho un aprendizaje y un desarrollo en el o los

sujetos que se atienden, lo que indica, como los psicólogos escolares se orientan por la concepción de que siempre el ser humano es susceptible de recibir ayuda en el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo para en definitiva, promover en los estudiantes, estos dos últimos procesos que se realizan por medio de una enseñanza desarrolladora o parafraseando algunos conceptos, "significativa". Cuando el tema no es de intervención sino de búsqueda de explicaciones y causas para intervenir, se observa la intención de que todo se realiza para intervenir y contribuir con la labor alternativa, del psicólogo escolar a mejorar o cambiar la situación.

Por último, es de destacar los análisis críticos sobre los problemas que los psicólogos escolares observan y denuncian de la educación brasileña, alertando e insistiendo en la necesidad de trabajar por transformarla y hacerla una educación de más calidad, para que atienda a todos en su diversidad y que se trabaje por atenuar o mitigar los efectos que se producen en el desarrollo, no tanto por este hecho, sino por los problemas sociales, económicos y culturales que la sociedad les impone y, no se limite a obtener un éxito seguro, solo con aquellos estudiantes que por provenir de medios socioculturales y socioeconómicos favorecidos, alcanzan los resultados más positivos. Esta concepción con la que se trabaja y muchas veces se demuestra, en los trabajos publicados, su eficiencia, concibe que aquellos que provienen de los grupos poblacionales más desfavorecidos, en su inmensa mayoría, no pueden aprender como merecen y podrían porque no reciben la educación y la enseñanza correspondiente a sus necesidades y, al no recibir las ayudas pedagógicas que necesitarían de acuerdos con éstas, no pueden llegar a cumplir, con las exigencias de la enseñanza correspondiente y producir los aprendizajes que pudieran alcanzar. ¿Si los psicólogos escolares con su labor alternativa consiguen mejorar los resultados en el estudio de estos estudiantes, qué no podría resultar de una educación y una enseñanza sistemática que cumpliera con los que señalamos?

Si la educación fuera de más calidad, si la labor de los profesores se ocupara de mitigar los problemas y dificultades de estos grupos de estudiantes más desfavorecidos, la psicología escolar podría concentrarse más y mejor con aquellos casos más complejos, que no obstante estos esfuerzos de los educadores, siempre existirán, dada la complejidad del proceso.

Creo que este libro será de un valor inestimable para los educadores, profesores, psicólogos y todo aquellos que lo lean y estudien. Será fuente de análisis crítico y de

búsqueda de alternativas para continuar encontrando los caminos y continuar mejorando la educación en Brasil.

Este libro, organizado por el Profesor Dr. Fauston Negreiros y la Profesora Dra. Marilene Poença Rebello de Souza, es un esfuerzo encomiable y un gran documento para ilustrar y servir de ejemplo positivos, lleno de sueños y deseos por hacer lo máximo, entre los límites que nos impone lo establecido, para que una educación sea de mejor calidad, sufra las metamorfosis posibles y necesarias para que se constituya en una forma de producir mejores aprendizajes y desarrollo humano, uno de los grandes propósitos y objetivos que tienen en su labor profesional los psicólogos escolares que publican sus trabajos en este libro y luchan por ello.

Los que lean este libro, no podrán dejar de sentir estos sentimientos y apreciar estas intenciones, de trabajo y luchas conscientes por parte de los psicólogos escolares. También, llegarán a conocer de primera mano, lo que hacen paralelamente o por medio de alternativas, los psicólogos brasileños, para mitigar o eliminar las dificultades que crean en los estudiantes de estas educaciones, los problemas mencionados.

Ojalá, que este libro y sus experiencias lleguen a sensibilizar a todos y cada uno de los artífices y participantes en la labor y gestión educativa, para que se dispongan y puedan contribuir a mejorar de manera integral, como un sistema, a la educación y la enseñanza brasileña que tanto lo necesita.

Dr. Guillermo Arias Beatón

APRESENTAÇÃO

A metáfora da borboleta, não ao acaso, foi escolhida por nossa ilustradora, Thais de Jesus Avelino, para representar a ideia inicial que tínhamos na concepção de **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"**: a psicologia inserida nessas modalidades de ensino, está passando por um processo de metamorfose. Cada volume, nesse contexto, estaria representando uma dessas fases. Eis que é com muita alegria, que chegamos então no nosso *"imago"*.

A borboleta adulta é a fase mais bela do animal, em razão da variedade de cores que encanta qualquer observador. Quase não é possível acreditar que ela já foi uma "lagarta". É uma fase da vida em que ela pode voar e reproduzir-se, o que não ocorre nos outros estágios. Assim são as práticas representadas nesse último volume: ações diversificadas, ricas e plurais, que vem reafirmando e consolidando o papel dos psicólogos nessas instituições de ensino, gerando também, novos caminhos, pesquisas e intervenções pioneiras.

Iniciamos então esse último volume da série, com a colaboração de Graciele Dotto Castro **"Artesanato e multiplicidade do fazer em psicologia escolar: atuação no desenvolvimento dos sujeitos e na aprendizagem"**, que objetiva discutir as temáticas de corpo, gênero e sexualidade no ambiente escolar, especialmente em relação ao público em intenso desenvolvimento biopsicosocial – os adolescentes - se propondo a pensar e compartilhar sobre algumas construções artesanais em que a psicologia atuou em conjunto com outros profissionais do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIs) e com o Setor de Saúde da Assistência Estudantil, no campus Panambi do Instituto Federal Farroupilha.

Juliana Prediger e Roberto da Cunha Decker dão prosseguimento à obra com o título **"Clube dos Saberes: experimentações com o ensinar e o aprender nos espaços escolares/acadêmicos"**, o qual relata a prática realizada no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul, "O Clube dos Saberes" que consiste em uma atividade realizada, desde 2014, no *Campus* Porto Alegre. Tal prática, consiste na realização de oficinas com temáticas variadas, oferecidas e solicitadas pelos membros da comunidade escolar, sendo geridas pela equipe proponente no tocante à organização, potencializando o compartilhamento de saberes entre seus membros.

Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes e João Luis Paes Bóvio Barcelos, nos trazem o estudo **"Permanência Escolar: Contribuições do trabalho da psicologia na Coordenação de Assistência Estudantil"**, que versa sobre as ações desenvolvidas pela assistência estudantil do IFFluminense, *Campus* Guarus, empreendidas pela minimizam as dificuldades apresentadas pelos estudantes, resultando em rendimento acadêmico satisfatório, além de levar a diminuição da evasão escolar, verificando também as percepções dos estudantes sobre a relevância que tais ações têm na sua formação.

O capítulo **"Identificação dos Motivos da Evasão em Cursos Técnicos e Superiores: Relato de uma experiência"**, de Fernanda Zatti e Larissa Brand Back, discorre sobre a experiência do desenvolvimento de um projeto que objetivou identificar as razões que levam estudantes de cursos técnicos e superiores em um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, a abandonar o curso. As ações desenvolvidas foram propostas com vistas a uma maior compreensão da evasão, que apesar de ser um fenômeno identificado em âmbito institucional, ainda não havia sido estudada e acompanhada sistematicamente no referido *locus*.

Ainda discutindo sobre ações que buscam o sucesso e a permanência escolar, temos o *caput*: **"Bolsa Formação Profissional: uma análise sobre a experiência do estudante colaborador"**, de autoria de Letícia Veras de Araújo, Rosilei de Melo Martins Carvalho, Cássia Araújo Moraes Bragae e Silvânia Gomes da Costa. A pesquisa busca analisar como os estudantes contemplados pelo benefício Bolsa Formação Profissional, no Instituto Federal do Tocantins, *Campus* Palmas, percebem

a relevância desta bolsa para o processo de sua formação profissional, social e cultural, como também apontar as principais dificuldades vivenciadas por estes na execução de suas atividades como bolsista.

As ações afirmativas e inclusivas não poderiam faltar nesse panorama. O capítulo 6, nesse sentido, vem trazendo a experiência "**Pensando a Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Contexto da Educação Profissional: Relato de uma Experiência**", escrito por Fernanda Zatti e Márcia Klein Zahner, o qual objetivou conhecer as concepções e demandas de formação de servidores docentes e técnico-administrativos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Tais informações posteriormente fundamentaram uma proposta de intervenção baseada em encontros de formação pedagógica voltados ao propósito de fomentar espaços que contribuam com a construção de uma cultura inclusiva na instituição.

Chegamos à metade do volume, com o texto da autora Nádia Mangabeira Chaves: "**Habilidades Sociais e o Contexto Educacional: Uma Análise da Psicologia no IFB/Campus Taguatinga Centro**", que tem como principal proposta, analisar a temática das habilidades sociais no contexto educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), *campus* Taguatinga Centro. Pretende-se criar situações que facilitem o relacionamento intra e interpessoal do estudante, contribuindo, assim, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma perspectiva da colaboração com o sucesso escolar, trazemos o estudo "**Desenvolvimento de Crenças de Autoeficácia Acadêmica: propostas de intervenção**", escrito por Tiago Fernandes Oliveira e Marúcia Patta Bardagi, que tem como objetivo apresentar o conceito das *crenças de autoeficácia*, explicar a utilização e a importância desse conceito especificamente no contexto educacional, assim como propor atividades de intervenção tomando por base as quatro fontes de autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social, e estados físicos e emocionais.

Chega-se então, a outro viés interventivo: as práticas que trazem trabalhos realizados com saúde mental, qualidade de vida e medicalização. Nesse ínterim, Gisele Baeta Neves e Carlos Teixeira Alves nos levam a refletir sobre esses aspectos,

com o título **"Acolhimento e Qualidade de Vida no Trabalho dentro da Comunidade Acadêmica"**. A evolução da qualidade de vida no trabalho dentro do Instituto Federal Minas Gerais – *Campus* Ouro Preto, foi o principal objetivo dos autores, bem como, verificar uma estratégia de intervenção para a evolução da qualidade de vida no trabalho: o acolhimento. Buscou-se conhecer, que tipo de situações aconteciam dentro do universo do trabalho que interferissem na sua produção e na qualidade de vida, além de conhecer fatores relevantes, como a motivação, a saúde mental e enfim, as contextualizações conceituais que embasassem o universo da qualidade de vida no trabalho, e como poderia se utilizar o acolhimento como estratégia de intervenção.

Permanecendo nessa linha, o capítulo **"A Escola como um Espaço de Construção para a Promoção da Saúde Mental: Um Relato de Experiência"**, de autoria de Denise Duarte Silva Brito, versa sobre o relato de uma experiência quanto às ações de promoção da saúde mental, vivenciada por profissional de psicologia do Instituto Federal de Pernambuco-IFPE, localizado no município de Afogados da Ingazeira, sertão do Pajeú. Os envolvidos nesta experiência foram estudantes que cursavam o ensino médio e técnico da referida instituição escolar.

Na esteira dos temas mais patentes a serem discutidos pela psicologia na atualidade, a colaboração de Emanuela Nunes Sodré **"Processos de Escolarização, Sofrimento Psíquico e Medicalização da Vida"**, nos brinda com o relato do projeto desenvolvido em um Instituto Federal-IF, batizado de *"#Nãoéfredura"*, o qual buscou romper com a visão psicologizante e patologizante tão presente no contexto escolar, que faz com que deixemos de problematizar a instituição, a gestão da escola, a forma de ensino-aprendizagem, as relações sociais e institucionais nas quais o aluno está inserido, o que pode vir colaborar com uma formação mais humana e com o próprio e tão buscado, sucesso escolar.

A prática do Aconselhamento Psicológico é a principal pauta de Júlio Manoel dos Santos Filho, no Capítulo **"Dialogue - aconselhamento psicológico junto aos servidores de um Instituto Federal"**. O autor descreve uma prática de aconselhamento psicológico no contexto do trabalho, implementada em um *campus* de um Instituto Federal. Com a finalidade de caracterização do contexto no qual essa intervenção é realizada, serão apresentados alguns aspectos histórico-institucionais que, além de contextualizar, dialogam com os sentidos do trabalho realizado.

Também são expostos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a prática de aconselhamento psicológico descrita, bem como o formato que foi assumido em sua implementação.

“A Hipnose Ericksoniana no Programa de Orientação Profissional: experiência do IFBA Vitória da Conquista”, de Marcela Vieira Dantas e Alexandre Siqueira Ruas, adentra em novas roupagens adquiridas para projetos de orientação profissional. O Serviço de Psicologia do referido *campus* passou a oferecer um Programa de Orientação Profissional que utiliza a hipnose de cunho ericksoniano, congruente com uma tendência pragmática em psicologia positiva e voltada para a solução, indo de encontro a correntes mais analíticas, que se dedicam a investigar o passado, interpretações ou mesmo tornar consciente o material inconsciente.

Chegamos ao penúltimo capítulo, com uma colaboração vinda direto do Norte do País, de autoria de Caio Teixeira Brandão, intitulada **“Ensino Técnico e Capacitação Profissional: um relato de pesquisa no Instituto Federal do Amapá”**, que objetiva apresentar a uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com os alunos do *Campus* Macapá do Instituto Federal do Amapá sobre as representações sociais do Ensino Técnico e da Capacitação Profissional.

Encerramos esse percurso, dentro das práticas realizadas nesse vasto e diverso território brasileiro, com a importante discussão **“A interiorização das universidades federais: desafios e potencialidades da psicologia escolar em novos contextos”**, escrito por Mayara Wenice Alves de Medeiros, o qual pretende contribuir com a análise do contexto de atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior frente ao processo de interiorização das universidades, e considerar os desafios e as potencialidades de atuação a partir da experiência do Psicólogo Escolar em uma IES localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte.

Chegamos ao fim dessa jornada com uma coletânea, a qual não poderia ser mais bem descrita, do que como a realização de um sonho, agora concretizado em cada uma dessas páginas, que nos traz muito orgulho e satisfação. Esse percurso nem sempre foi fácil, nem harmonioso. Mas os momentos de alegria, surpresa e superação, resultaram em uma obra com textos muito ricos, escritos de forma clara, acessível e didática, cuidadosamente selecionados por Marilene Proença e Fauston Negreiros, para compor uma obra única e fundamental, além de uma perscrutora,

acerca da Psicologia aplicada na Educação Tecnológica, compondo um mosaico do quem vem sendo realizado em nosso país.

Já é verdadeiramente difícil a tarefa de quem se propõe a escrever um texto sobre um campo científico tão jovem e já marcado por uma tão complexa história, ainda mais, quando falamos no caso do uso da Psicologia aplicada a Educação. Mais recentemente e mais complicado, é falar de práticas resultantes dessa intersecção nas emergentes modalidades de ensino ofertadas pela Rede Federal. Mas nossos autores se superaram, compondo uma sofisticada filigrana, a qual colmata uma lacuna presente entre nós e as práticas outrora desconhecidas realizadas nesses *Locus*.

Esperamos que seja possível ao nosso leitor, perceber o esmero e cuidado com que foi preparado cada capítulo e possamos o inspirar a construir novos conceitos, reavaliar os antigos e a encontrar novas razões que o mantenham comprometido com as questões relacionadas à educação no Brasil. Por último, professores, alunos e leitores, inseridos ou não na Rede Federal, em geral são convidados a enviar comentários acerca do que entendam ser útil para posteriores edições.

Agradecemos a todos que nos ajudaram, desde quando a obra não passava de um vislumbre quimérico, especialmente a cada um dos nossos autores, que se envolveram nesse projeto desafiador e acreditaram que seria possível psicólogos espalhados por espaços territoriais tão fisicamente distantes, os quais pudessem ser unidos por um ideal, compondo esse espaço de rico compartilhamento.

Esperamos que sejam decorrentes dessas publicações, o surgimento de novos anseios, novos questionamentos, novas práticas, novas reflexões. Enfim: novos desafios, que levem outros a trilhar esses ou a compor outros caminhos. Talvez "*final*" não seja a melhor escolha de palavras. E sim, "*Recomeço*".

Os organizadores

Artesanato e multiplicidade
do fazer em psicologia escolar:
atuação no desenvolvimento
dos sujeitos e na
aprendizagem

CAPÍTULO

1

Graciele Dotto Castro

OS DITOS E OS NÃO DITOS NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

É desafio pertinente aos profissionais da psicologia escolar - que atuam nas escolas de educação profissional, técnica e tecnológica - articular teoria e prática entre os conhecimentos e demandas dessa área da psicologia e os conhecimentos e questões da educação. Nessa construção do fazer em psicologia, há diversos elementos a serem considerados, como – o foco de ensino da escola; os temas em educação erigidos e os elididos; os fantasmas e modos de lidar em relação à aprendizagem e à dificuldade de aprendizagem; a constituição do sujeito aprendiz, que, em certa medida, é espelho do viés que a escola se propõe a trabalhar; os pontos potenciais e de dificuldade na intervenção e no ensino da instituição; a visão dos docentes e dos discentes sobre educação e sobre a relação com os colegas e os diversos atores das cenas escolares; etc. Ou seja, a psicologia escolar vem pesquisar e problematizar a articulação entre pelo menos três elementos basilares no ambiente educacional – a relação com o saber, com o poder e com a subjetividade.

Além desses e de infinitos outros pontos a serem ponderados no âmbito escolar, cabe salientar que discutir sobre os temas de corpo, sexualidade, gênero¹ e diversidade sexual segue sendo tabus em educação. Ainda que, de algum modo, fale-se sobre esses assuntos, como aponta Costa (2014), ao falarmos em sexo, nos deparamos com um campo poluído em que se *fala* e se *faz* de mais e, por mais contraditório que seja, *fazer* e *falar* podem camuflar uma radical ausência de expressão.

¹ Gênero é entendido, nas relações psicossociais ou interpessoais, como uma forma “de organização de modelos que são transmitidos aos indivíduos, e através dos quais as estruturas sociais e as relações entre os sexos se estabelecem: a divisão de trabalho, as relações de poder entre homens e mulheres, que determinam tanto os processos de subjetivação e de socialização quanto as interações sociais” (CICCARELLI, 2010, p.270).

Dessa dificuldade de discutir de modo significativo sobre corpo, gênero e diversidade sexual no âmbito da educação, surgem uma série de desafios e consequências. Por exemplo: de que modo falar no ambiente escolar sobre temáticas como educação, ciência, maturação orgânica, história e poder – sem, em algum momento, esbarrar numa discussão aprofundada sobre corpo, gênero e diversidade sexual? Como atuar – pela fala e pelas demais linguagens - sobre diferentes corpos de desejo dos alunos (que nas escolas federais se estende dos adolescentes até os idosos) sem discutir o uso desses corpos nos espaços escolares – seja, dentre outros, em termos de vestimentas; de comportamentos; de posturas; de desafios; ou mesmo, de ensino-aprendizagem formal em sala de aula - questões essas que envolvem a discussão sobre gênero e diversidade sexual? Como trabalhar os corpos e as subjetividades nas disciplinas, sem considerar - o uso, a ética e a estética desses corpos, ou seja, demandas que envolvem um diálogo em relação às questões de gênero e de diversidade sexual? Como não trabalhar o corpo na esfera da educação, se na constituição do sujeito, conforme explica Moreira, Teixeira e Nicolau (2010), o eu é em primeiro lugar um Eu corporal, sobre o qual vai se constituindo a identidade egóica através das marcas que são impressas sobre esse corpo, as quais seguem sendo produzidas e ressignificadas ao longo da vida? Como abordar as marcas do *bullying* em relação às questões de gênero e diversidade sexual sem fazer uma reflexão expressiva sobre tais assuntos?

Diante dessas e de muitas outras questões, entende-se que abrir espaços reflexivos sobre esses e muitos outros pontos que perpassam a educação, também, é função dos profissionais de psicologia que habitam esse lócus em eterna (re) construção - as instituições de ensino. Dito de outro modo, uma das funções centrais dos profissionais de psicologia da educação é criar espaços para a efetivação da inclusão através da reflexão e do diálogo frente às diferenças e diante das diversas posturas, ações, falas e silêncios frente o que se apresenta como um modo natural (que em verdade, foi naturalizado e fixado no ambiente escolar) de lidar com essas diferenças, que, muitas vezes, têm como efeitos a exclusão velada dos discentes. Isso porque, entende-se que a escola é local de construção de conhecimento, seja no sentido do saber em relação aos conteúdos elencados nas ementas curriculares;

seja como local que imprime marcas corporais em quem por ali circula, ou seja, como espaço de construção de sujeitos, em especial, dos que ainda não estão com sua constituição estrutural (personalidade) e maturacional (orgânica) totalmente desenvolvidas – os adolescentes.

Considerando a importância de discutir as temáticas de corpo, gênero e sexualidade na escola, especialmente em relação ao público em intenso desenvolvimento biopsicosocial – os adolescentes – esse trabalho se propõe a pensar e compartilhar sobre algumas construções artesanais em que a psicologia atuou em conjunto com outros profissionais da escola, em especial, com o *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIs)*² e com o *Setor de Saúde*³ da *Assistência Estudantil - campus Panambi* do Instituto Federal Farroupilha. O intuito é pensar sobre a atuação profissional desses setores, em que a psicologia se insere, tomando como parâmetro para análise recortes de atividades realizadas com os jovens, tendo como ênfase as questões ligadas ao corpo, ao gênero e à diversidade sexual.

Para realizar a análise a que se propõe esse estudo, faz-se uso da psicanálise em extensão ou extramuros, que tem como objetivo em suas pesquisas – desde Freud até Lacan – examinar o entrelaçamento entre o sujeito e os campos social, científico, político e econômico em que habitam, pois se deve considerar que o sujeito está interligado a sociedade, devendo-se analisar não só o sujeito, mas também os elementos do social que fazem parte de sua história (ROSA, 2004). Utiliza-se também de outro elemento da psicanálise em extensão, o uso de

² O *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIs)* faz parte da *Coordenação de Ações Inclusivas (CAI)*, juntamente com dois outros núcleos – o *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)* e o *Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)*. O *NUGEDIs* foi mobilizado no *campus* por um grupo de servidores no primeiro semestre de 2015, constituindo-se oficialmente enquanto núcleo no mês de maio do mesmo semestre, com o intuito de trabalhar as demandas que se apresentavam ligadas as questões de corpo, de gênero e de diversidade sexual e com a finalidade de contribuir com a inclusão frente à diversidade alavancada pelas mudanças sociais (SCHÖNINGER et. al., 2016).

³ Há aproximadamente dois anos foi constituído no *Campus Panambi* o *Setor de Saúde* que é composto por uma profissional de cada área a seguir – psicologia, medicina, enfermagem, técnico em enfermagem, assistência social, nutrição e odontologia. As profissionais desse *Setor* fazem parte da *Coordenação de Assistência Estudantil (CAE)*, e têm como um dos âmbitos de atuação trabalhar na promoção e na prevenção de saúde dos discentes da instituição. Para tanto, o *Setor* atua por meio de acolhimentos, encaminhamentos, oficinas, palestras, grupos, projetos, etc. Tais intervenções consideram a importância da saúde, do corpo, da subjetividade e das relações interpessoais como elementos fundamentais a serem considerados para o sucesso e a permanência escolar.

discursos sociais e do saber de áreas afins, para analisar o objeto de estudo (MIRANDA JR., 2009), pois devemos considerar o ser falante e as modalidades de seus laços sociais (MARCOS, 2010). Antes de chegarmos ao ponto central em análise, as construções artesanais da psicologia escolar em conjunto com as áreas afins no espaço escolar, passamos a situar a adolescência na contemporaneidade, assim como sua relação com a psicologia escolar, o gênero e a diversidade sexual, conceitos importantes na discussão que se propõe.

DE QUE SE TRATA ESSA TAL ADOLESCÊNCIA?



Representamos: traço, pegada, deformação: natureza incerta, origem obscura: falsa identidade, maléfico ser. É assim que só no Outro o corpo é consistente, no que retorna da memória de ter sido olhado, que se marca na pele, que se recorta de orifícios da janela do mundo, onde lá se estava, naquela imagem, daquele instante fugaz que se perdeu (COSTA, 2014, p. 15).

Para falar da adolescência, precisamos antes percorrer algumas indicadores sobre a infância, período em que o corpo orgânico começa a ser lançado em uma rede de significações e no laço social. A infância se caracteriza como um período em que a família recebe sua majestade – o bebê, que passa a ser o centro das atenções, o rei do lar e da família. Esse monte de carne passa a ter seu corpo demarcado pelo Outro Primordial, que captura os ritmos biológicos do bebê o lançando em uma cadeia significativa e numa posição antecipada na estrutura (TAVARES, 1995, JERUSALYNSKI, 2010). Por exemplo, os choros passam a ser interpretados, significados – “está com fome”, “está com dor”, “é só manha”. Nesse processo, há uma antecipação, pelo desejo do Outro Primordial, do que a criança ainda não pode significar, como no balbucio feito pelo bebê: “mãmãmã”, a mãe dá significado a partir de seu desejo e antecipa-o para a criança, lançando a ideia de um suposto saber do bebê ao dizer – “está conversando com a mamãe, quer dizer mamãe!”.

Podemos afirmar que o objeto humano é constituído no e pelo Outro, pois é este que ordena simbolicamente o orgânico do bebê e rearma seu corpo em uma posição imaginária. Jerusalinky (2010) afirma que a cadeia significante em que a pequena criança é colocada a direciona a um recorte dos objetos no mundo a que vai, por exemplo, lançar seu olhar, dirigir-se e se entregar. A função do Outro Primordial abrange o campo do imaginário e do significante. No campo do imaginário, o desejo do Outro direciona o olhar da criança para os objetos, de modo que o desejo desta depende do desejo do Outro. No campo do significante, o Outro aparece como imagem especular (campo do imaginário) e, além disso, opera um discurso, oferecendo-se como objeto no lugar onde há a necessidade de recobrir o Real. O nascimento de um sujeito, a partir do emaranhado de carne, do orgânico que é o bebê, passa pelo corpo (a pele, os orifícios e os órgãos) que é um receptáculo do desejo do Outro, sendo que o gesto - a expressão corporal da criança que é capturada nesse desejo - está ligado a quem o gesto é dirigido e o olhar se submete (BERGÈS, 2008).

Nesse processo do nascimento de um sujeito, a infância foi criada lançando o infante como um rei e uma rainha, os direcionando a promessa de um reinado com saber e gozo na nova etapa de vida que virá. Porém, quando as mudanças corporais características da puberdade irrompem o corpo, descobre que terá que passar por provações, conseqüentemente por fracassos, para chegar a conquista de esse saber e do gozo. Nesse momento que se dá a virada da posição infantil (que tinha como característica o saber vindo do Outro como promessa) para a posição do adolescente - momento em que "fica confrontado ao ato numa posição em relação ao saber, na qual só pode se sustentar em seu próprio nome (...) posição (...) por se definir (...) porque seu próprio nome não está feito, já que ainda opera em nome de seu pai" (TAVARES, p. 58, 1995).

A adolescência, assim como a infância, é uma invenção da sociedade moderna na cultura ocidental, criada há aproximadamente cem anos, com a intenção de prolongar a infância, mais especificamente a felicidade da infância (CALLIGARIS, 2014). Esse período é caracterizado por conflituos, um tempo de reedição com saídas de resolução ou agravamento de conflitos originados na fase de vida anterior.

No final do ciclo da adolescência ocorre, como desfecho, a constituição da estrutura da personalidade. Para Rassistal (2008) a estrutura pode ser definida como o modo com que cada sujeito se inscreve na relação com o Outro, com os objetos do mundo e com os significantes. Nessa fase da vida, o adolescente faz uma operação - a operação adolescente - caracterizada pela reedição dos Nomes-do-Pai, cujas saídas podem ser direcionadas às estruturas da psicose, da neurose e do autismo.

É consenso de que a adolescência ocorre em torno do surgimento da puberdade, com o objetivo de alongar a infância, preparando o adolescente para o sucesso na vida adulta. Segundo Calligaris (2014), a criação da adolescência é originária do desejo dos adultos, que não podendo realizar seus sonhos de sucesso e felicidade, delegam aos jovens a missão impossível de concretizá-lo por meio de dois ideais - de manter a felicidade da infância (ligada ao desejo inconsciente de gozo), sem ter a imposição das responsabilidades, das obrigações e dos deveres destinados aos adultos. Essa delegação é possível por haver uma identificação dos adultos com os jovens. Aqueles ao olharem para estes encontram no espelho - na imagem dos adolescentes - sua própria imagem projetada, ou seja, percebem corpos, desejos e formas de gozo iguais aos seus.

O adolescente ao se confrontar com as mudanças corporais da puberdade, segundo Le Breton (p. 26, 2010), depara-se com o desafio de lidar com um corpo que ainda não reconhece como próprio, sentindo-se "errado, desajeitado, ridículo, feio, sente-se outro sem conseguir esclarecer que é". Os jovens não reconhecem mais o corpo da infância (período em que os pais tinham respostas para tudo), nem o novo corpo que emerge e ainda não é adulto - feminino ou masculino. Nesse sentido a adolescência é um momento de reconstrução de identidade. A adolescência surge como uma operação psíquica - momento de vida de criar uma resposta a irrupção do real do corpo, pois os elementos balizadores para a construção dessas respostas estão falhos na sociedade ocidental contemporânea. Tais elementos são definidos por Ruffino (2005) como o *declínio da função da imago paterna*, que diz respeito ao pai evocado pelo púbere nos laços sociais, o qual está enfraquecido; o empobrecimento da experiência compartilhada no social e o desvencilhamento dos sujeitos em relação a sua historicidade, de forma que o

adolescente não tem claros e definidos os passos necessários para se tornar um adulto.

A adolescência pode ser compreendida como uma operação psíquica necessária na nossa cultura. Começa em torno do início da puberdade, aproximadamente aos 12 anos. Seu término ocorre quando o jovem consegue dar conta, no âmbito psíquico, *das provas* – em relação às conquistas referentes ao trabalho, ao financeiro e ao social e em relação a sua posição na sexuação, ou seja, a sua relação com o outro sexo e o sucesso em relação ao sexo e ao amor (CALLIGARIS, 2014; TAVARES, 1995) - *e dos enigmas* - da identificação do seu espaço nos conflitos das relações sociais, dos conflitos das relações na ordem da filiação e dos conflitos em torno da sexualidade (RUFFINO, 2005). Como elementos indicadores dessas demandas podem lembrar que no contexto escolar é corriqueiro ouvir queixas dos jovens sobre seus corpos; sobre as dificuldades diante das relações familiares, da vida amorosas, do sucesso acadêmico, das conquistas e manutenção dos laços de amizade; sobre os medos e os desejos voltados ao sexo e ao futuro sucesso financeiro, etc.

Tais provas e enigmas, em conjunto com as mudanças advindas da puberdade, geram uma crise identitária e convocam o jovem a reeditar sua estruturação psíquica que começou a ser constituída na infância. É esse sujeito em crise que chega à instituição de ensino, demandando do Outro saberes para a constituição do conhecimento acadêmico e, também, para a constituição de si como sujeito. Em outras palavras, esses jovens, carecem também do saber do Outro - do social - o qual está desaparecido ou enfraquecido. À escola e a psicologia escolar – personagens que constituem o Outro social - cabe o desafio de dar conta, no que concerne às suas funções, da demanda lançada pelos adolescentes em relação a sua constituição psíquica e intelectual. Para dar seguimento a discussão dessa demanda endereçada à escola, passamos a situar a psicologia escolar.

O ARTESANATO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E ÁREAS AFINS

A atuação da psicologia na educação profissional, técnica e tecnológica é um desafio que está sendo (re)pensado e (re)arquitetado no fazer diário da práxis dos psicólogos no espaço educacional. Esse desafio problematiza os enigmas que se apresentam na escola - a articulação que se estabelece entre o saber, o poder e a subjetividade. Essa (re)construção tem como ponto basilar os avanços da psicologia escolar.

Oliveira e Marinho-Araújo (2009) esclarecem que a prática dos psicólogos escolares passou do uso dos conhecimentos da psicologia com a finalidade de classificar, corrigir e adaptar os alunos com dificuldades ao ambiente escolar para, no contexto atual, um fazer com base em uma postura crítica e em avanços teóricos e práticos que marcam a atuação dos psicólogos nas escolas. Tais mudanças possibilitaram a efetivação de uma atuação que considera a interdependência de conhecimentos das áreas da psicologia e da escola, ao mesmo tempo em que contempla, em seu arranjo, o contexto histórico no qual as dificuldades de aprendizagem se instalam. Assim, o foco dos psicólogos escolares passa a ser atuar de modo preventivo, considerando a saúde psíquica do público a que se direciona e os professores como parceiros fundamentais no seu fazer.

A psicologia escolar passa de um modelo com base na ótica médica da patologização e da psicologização, que deposita apenas no aluno e no seu corpo a responsabilidade pelo fracasso escolar (NEVES, 2001), para um modelo que através da prática, da pesquisa e da produção de saber atua por meio da mediação para promover os processos do desenvolvimento dos sujeitos e de sua aprendizagem (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2009). Na esfera de atuação da educação profissional, técnica e tecnológica, a psicologia escolar se depara com diferentes etapas do desenvolvimento - pois o público abrange idades diversas - e, conseqüentemente, com múltiplos desafios do desenvolvimento, os quais interferem no processo de ensino-aprendizagem, junto a outros fatores históricos que envolvem o desenvolvimento escolar dos alunos.

Quando se fala sobre a etapa da adolescência, um dos públicos de atuação da psicologia escolar da Rede Federal de ensino, depara-se com um aspecto importante do desenvolvimento (apresentado na seção anterior), que é o enigma da sexualidade. Tal desafio envolve a relação dos jovens com seu corpo, com o sexo oposto e com o desempenho e sucesso referente ao sexo e ao amor entre pares. A observação, no *Campus Panambi*, de várias vivências⁴ que assinalam questões sobre o enigma da sexualidade promoveram iniciativas de intervenções do *Setor de Saúde* em relação às temáticas envolvendo corpo, gênero e sexualidade, como também mobilizaram um grupo de servidores a pensar e solicitar a constituição do NUGEDIs, que passou a intervir com ações destinadas a todos os atores escolares – técnicos em educação, docentes e discentes. As duas frentes de trabalho contaram com a participação e com o olhar da psicologia.

É importante destacar que essas ações têm um caráter artesanal, pois são construções locais, que têm como base várias áreas de formação acadêmica e modos de percepção dos diferentes membros engajados nas equipes de trabalho. Além disso, cada intervenção considera as demandas de cada grupo com a qual se trabalha. Desse modo, não se pode extrair dessas intervenções - de caráter único - uma indicação para reprodução em série (com um passo a passo), pois cada ação contou com diversos elementos que caracterizaram um modo de fazer e interagir singular. Além disso, não se acredita que a simples reprodução de uma ação terá sucesso, sem ser adaptada para cada contexto e grupo de sujeitos envolvidos.

Para exemplificar o que são essas construções artesanais, serão citados, de modo breve, dois momentos de uma intervenção com adolescentes que foram realizadas com dois grupos (turmas) diferentes. A atividade do NUGEDIs, em

⁴ Alguns exemplos dessas vivências que mobilizaram servidores a novas frentes de trabalho no *Campus Panambi* são - escutas dos servidores sobre os desafios de trabalhar com as questões dos alunos referentes ao corpo, a puberdade e a sexualidade; os comentários de corredor dos atores escolares que correlacionam aprendizagem e sexualidade, por exemplo: "está sempre dormindo na aula e vem pra escola só para namorar!", "disseram que ela faltou aula e estava na rua namorando, não tem interesse na escola..."; as situações de isolamento e julgamento, quando ocorre gravidez na adolescência; a discussão entre servidores e discentes em relação à vestimenta destes, por exemplo, "menina não pode usar *short* curto, só na aula de educação física"; "por que os meninos podem fazer aula de educação física sem usar blusa, enquanto as meninas são chamadas a atenção quando usam *short* ou regatas?", etc.

conjunto com o NEABI e o NAPNE, constituiu-se em dois momentos. Na primeira etapa os alunos foram vendados, dispostos em pé no espaço da sala de aula. Enquanto um dos coordenadores da dinâmica fazia a leitura de frases⁵ relacionadas às temáticas dos três núcleos, os outros coordenadores trocavam os alunos de lugar em alguns intervalos das leituras dessas frases, para que cada um se manifestasse sem ser reconhecido em sua resposta, assim evitando que alguém se omitisse. A resposta dos alunos consistia unicamente em baterem palmas no término da frase, se já a tinham ouvido ou se concordassem com ela. Os coordenadores ao circular entre os alunos, também se manifestavam algumas vezes com palmas, para incentivar possíveis manifestações de pessoas que se inibiam frente afirmativas ou perguntas consideradas polêmicas ou tabu.

Após esse momento, as vendas foram tiradas, período em que manifestavam surpresa em relação a sua nova localização na sala (após serem trocados de lugar durante a dinâmica). Também havia manifestações entre os pares sobre as frases, as sensações corporais frente o uso das vendas, etc. Passamos a sentar em um círculo e questionamos quais frases tomaram a atenção dos sujeitos, forma escolhida para mobilizar o início do diálogo. Cada turma trouxe focos de discussão diferentes, assim como a intervenção com vendas demandou estratégias distintas dos coordenadores, pois os grupos tiveram reações inesperadas e variadas durante a aplicação da dinâmica.

Salientamos dois pontos de discussão. Em uma das turmas, em que uma aluna fala habitualmente sobre sua orientação sexual homossexual, esse foi o foco principal de discussão. Em outra turma, onde o número de meninas é bastante superior as discussões de gênero imperaram, com foco no vestuário, com os limites do social em relação às meninas fazerem atividades naturalizadas como de menino, por exemplo, jogar futebol. Essas manifestações vieram permeadas de extravasamento de sentimentos, emoções, choros, alterações de voz, questões

⁵ Algumas das frases utilizadas para a manifestação afirmativa (com palmas) ou negativa (com silêncio) foram – “Quem já ouviu ou disse: apesar de ser negra(o), é bonita(o)!”; “Quem já usou a expressão: surda-muda ou mudinha?”; “Quem já disse ou ouviu: “A professora(or) não foi bem comida hoje”; “Quem já beijou menina e menino?”; “Quem já teve dúvida se gostava de menina ou menino?”; “Quem já ouviu que isso não é coisa de menino ou não é coisa de menina?”; “Quem já ouviu ou disse: essa menina(o) é para casar?.”

culturais e religiosas, etc., as quais - em cada grupo a seu modo, lançaram desafios aos coordenadores para manter um diálogo permeado pelo respeito frente à diversidade de posturas, crenças, visões de mundo e opiniões.

Desse recorte em análise foi possível trabalhar com os alunos vários temas - sobre as diversidades; as performances dos corpos; as influências do meio social, político, econômico, familiar e religioso em que vivemos e as posturas e efeitos dessas sobre os sujeitos - como a marginalização, o *bullying*, a exclusão escolar e social, etc. A construção desse e de outros espaços de discussão, proporcionam dentre outros aspectos - esclarecimentos; desnaturalização de (pré)conceitos; momentos de identificação e diferenciação com os pares e o Outro social; construção de respostas e princípio de aprofundamento de questões, que são fundamentais para a constituição de si, de seu lugar e posicionamento nas relações e na busca de significados que costurem os buracos que o real imprime nos corpos e nas identidades em constituição em um momento de decisão de estrutura de personalidade - a adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O público escolar adolescente passa grande parte de seu tempo dentro dos muros da escola, espaço onde se apresentam inúmeras situações que convocam os jovens a se (re) constituírem. A escola é lócus de manifestação de efervescências, conflitos e situações desafiantes a serem organizadas física e psiquicamente pelos jovens. As normas e as matérias ou disciplinas escolares não dão conta de organizar essas questões dos jovens. Mesmo que, ao longo do tempo, as matérias ou disciplinas escolares variem em torno da forma e do conteúdo, essas modificações estão correlacionadas a questões de "poder, controle, colisões, negociações e compromissos entre grupos e indivíduos operando dentro e fora do sistema escolar" (SANTOS, 1995, p. 62), de forma que não dá conta de abordar em extensão e profundidade a grande diversidade de novos contexto e conteúdos característicos da vida contemporânea. Nesse sentido, mais uma vez o Outro - representado aqui

pela escola - falha frente um direcionamento claro de respostas para os jovens terem sucesso na resolução psíquica dos desafios da adolescência.

Nesse contexto que a psicologia se insere na escola, por meio de um agente – o psicólogo escolar, com o objetivo de mobilizar reflexões e de conscientizar os sujeitos e grupos institucionais dos papéis que são representados no meio escolar (ANDALÓ, 1984). Nessa direção que se lançam as contribuições da psicologia no *Campus Panambi*, por exemplo, por meio das ações realizadas com o NUGEDIs e com o *Setor de Saúde*. Desse trabalho, destaca-se aqui a atuação com o público jovem que está num momento importante do seu desenvolvimento, o qual se direciona para a fase final da constituição de si como sujeitos.

A atuação da psicologia escolar surge e abre espaço para pensar os corpos que são moldados e domesticados nas relações com o Outro. Ou seja, para pensar dentro do ambiente escolar – local em que há a expectativa de que os alunos representem em suas ações, comportamentos e pensamentos a “normalidade” indicada por um conjunto de valores, normas e crenças característicos do padrão cultural vigente (JUNQUEIRA, 2009) - os debates sobre o corpo, a sexualidade, o gênero e a identidade de gênero⁶.

Se não há uma única resposta ou ritual de passagem na contemporaneidade para que a transição da adolescência para a adultes tenha balizas seguras a serem seguidas pelos jovens; se não há uma determinação do sexo biológico em relação à identidade de gênero e/ou a orientação sexual; se não há um natural, mas sim uma naturalização histórica e social de papéis atribuídos para homens e para mulheres; se não há apenas o binarismo homens/mulher, etc.; existe, por outro lado, uma imensa necessidade da escola abrir espaço *para* reflexão - ao mesmo tempo em que se coloca a pensar *com* seus atores institucionais e sociais essas questões que antes eram veladas no discurso escolar.

O desafio da escola é ajudar a construir com os alunos, os adolescentes, a família e a sociedade novos sentidos e significados em relação às demandas que são

⁶ É importante enfatizar que na psicologia a identidade de gênero é percebida como a forma que “o sujeito vive o gênero ao qual se sente pertencer, e responde aos ideais social e historicamente construídos e atribuídos ao gênero em questão” (CICCARELLI, 2010, p. 270).

anunciadas de forma clara ou indireta pelos jovens (com o uso - de atitudes desafiadoras das normas, expressadas por meio de agressões visuais, verbais ou pela aparente indiferença; - de seus corpos expostos, totalmente encobertos, retalhados, desenhados, "arrastando-se" ou imponentes; - de sua escrita; - de sua arte; - de sua quase total obediência e silêncio) sobre o caminho para terem sucesso nas relações sociais, amorosas, sexuais, familiares e no trabalho.

Daí se lança outro grande desafio. Como construir uma base para os sujeitos adolescentes terem a segurança no enfrentamento dessas provações características às quais os adultos lançam para chegar à conquista do *status* de adulto, se a comunicação com esses jovens está permeada de (pré) concepções em relação aos sentidos e significados de suas ações? Como mudar o quadro criado por essa falta de segurança – a desfragmentação imaginária da identidade do jovem? Como modificar o olhar sobre os adolescentes, que geralmente está baseado em (pré) concepções (por exemplo, ao observar um comportamento de meninas chorando na escola, é comum o entendimento de ter como origem o "fato de serem sensíveis", ou ocorrer em função de alteração hormonal ou por terem tido uma desilusão amorosa. Sentidos esses comuns dados ao choro das adolescentes da ordem da (pré) concepção, sem que se escute ou se abra espaço para entender o que naquele sujeito, gera um sofrimento) e abrir espaço para escuta?

Parece que nesse momento, os agentes mediadores do campo ensino-aprendizagem, colocam-se imaginariamente como sujeitos portadores do saber total sobre os jovens. Uma hipótese indicativa de que não só os adolescentes carecem de espaços de escutas e troca para a constituição de si, mas também os adultos precisam criar espaços de diálogo entre seus pares - com a finalidade de se analisar e se desenvolver, de forma que ao identificar suas ações e os efeitos dessas, possam desnaturalizar concepções e auxiliar os adolescentes no processo psíquico da adolescência.



REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia ciência profissão**. Brasília, v. 4, n. 1, 1984, p. 43-46. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dec. 2016.

BERGÈS, Jean. O corpo e o olhar do outro. In: **Escritos Nº 2**. 3. ed. Centro Lygia Coreat: Porto Alegre, 2008, p.51-65.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. (Coleção Folha explica). 7ª reimpressão. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2014, p. 81.

CICCARELLI, Paulo Roberto. Psicanálise, sexo e gênero: algumas reflexões. In **Diversidades: Dimensões de Gênero e sexualidade** Rial, C.; Pedro, J.; Arende, S. (orgs.) Florianópolis: Ed. Mulheres, 269-285, 2010 Disponível em: http://ceccarelli.psc.br/pt/?page_id=1483 Acesso em: 23 out. 2016.

COSTA, Ana. Apresentação. In: **Tatuagem e marcas corporais: atualizações do sagrado**. (Coleção psicanalítica dirigida por Flávio Carvalho Ferraz). 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 206.

_____. A virgindade como tabu. In: **Tatuagem e marcas corporais: atualizações do sagrado**. (Coleção psicanalítica dirigida por Flávio Carvalho Ferraz). 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 206.

JERUSALINSKY, Alfredo. Desenvolvimento e psicanálise. In: **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque interdisciplinar**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein Et all. 6. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010, p. 23-31.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Rogério Diniz Junqueira (orgs.). (Coleção Educação para Todos, vol. 32) Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13 -51.

Disponível

em:

http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/39/diversidade_sexual_na_educacao_e_homofobia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016

LE BRETON, David. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre , v. 16, n. 33, p. 25-40, jun. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Ago. 2016.

MARCOS, Cristina. A pesquisa em psicanálise e a Linha de Pesquisa Processos Psicossociais do Programa de Pós-Graduação *Strictu-Senso* de psicologia da PUC-Minas. In: **Pesquisa em psicanálise: transmissão na universidade**. Pesquisa em Psicanálise. : transmissão na Universidade. Fuad Kyrillos Neto, Jacqueline Oliveira Moreira (orgs). p. 99-111. Barbacena MG: EdUEMG, 2010.

MIRANDA JR, Hélio Cardoso de. Pesquisa e Psicanálise: contribuições sobre a questão da transferência na instituição. **TransForm. Psicol. (Online)**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2009, p. 65-80. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2016.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; TEIXEIRA, Leônia Cavalcante; NICOLAU, Roseane de Freitas. Inscrições corporais: tatuagens, piercings e escarificações à luz da psicanálise. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 585-598, Dec. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142010000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2016.

NEVES, M. M. B. da J. **A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Rev. Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, Ano 9, n.3, p. 648-663, 2º semestre de 2009. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

RASSIAL, Jean-Jacques. Psicose na adolescência. In: **Escritos da Criança Nº4**. 3. ed. Centro Lydia Coriat: Porto Alegre, 2008, p. 80-96.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2016.

RUFFINO, Rodolpho. A adolescência e o declínio da função social da imago paterna. In: **Textura – Revista de Psicanálise**. 5. ed., n. 5, 2005.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 20, n. 2, jun.- dez. 1995, p. 60-68.

SCHÖNINGER, Carla Luciane et. al. Ações inclusivas no campus Panambi: Cenários a (re)inventar. In: **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica**. Vantoir Roberto Brancher e Bruna de Assunção Medeiros (orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 33-51.

TAVARES, Eda Estevanell. O futuro de uma esperança. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Adolescência**. Ano V, nº 11 – nov. 1995. p. 56 - 62.

Clube dos Saberes:
experimentações com
o ensinar e o aprender
nos espaços
escolares/acadêmicos

CAPÍTULO

2

*Juliana Prediger
Roberto da Cunha Decker*

Juliana Prediger
Roberto da Cunha Decker

UM POUCO SOBRE O CLUBE DOS SABERES

O Clube dos Saberes é uma atividade realizada desde 2014 no Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Consiste na realização de oficinas com temáticas variadas, oferecidas e solicitadas pelos membros da comunidade escolar, sendo geridas pela equipe proponente no tocante à organização, comunicação entre interessados e ofertantes, disponibilização de espaço e material necessários, entre outros aspectos. Advindo inicialmente de uma metodologia proposta por Moura (2002), o Clube tem como objetivo a ampliação da reciprocidade em uma determinada comunidade, potencializando o compartilhamento de saberes entre seus membros. Moura apostou na efetivação do Clube dos Saberes em serviços de saúde mental, onde usuários, técnicos e familiares compartilham os mais diversificados saberes, apostando assim na sustentação da reciprocidade.

Partindo de experiências no âmbito dos serviços de saúde mental e também em espaços acadêmicos, como é o caso do Clube dos Saberes ligado ao Laboratório de Sensibilidades, na Unifesp (Casetto, 2007), iniciou-se a tentativa de criar em um estabelecimento de ensino predominantemente técnico uma proposta de Clube dos Saberes. De modo semelhante ao que acontece no âmbito da saúde mental, percebe-se que os estudantes também têm seus saberes “sufocados” pelos saberes formais, os “saberes do mestre” e que a escola acaba abrigando funções muito definidas e pouca abertura à experimentação.

O clube dos saberes chegou a nós, em virtude de nossas formações acadêmicas, sistematizado por Moura, tendo como base a Psicoterapia Institucional e com foco na saúde mental. Contudo, remetemos a Paulo Freire uma das questões centrais a ser enfrentada quando concebemos o Clube dos Saberes, que é a prática

da alienação, a qual é sustentada nos ambientes educacionais, impedindo a construção da autonomia dos sujeitos da educação. Assim como Moura alerta para a alienação nas estruturas de tratamento, o que coloca o paciente como um objeto e não um sujeito de seu tratamento (2002, p. 152), destacamos a prática alienante no âmbito educacional, onde do estudante espera-se que ocupe o papel de objeto da formação em contraposição ao sujeito desta formação, o professor. Paulo Freire chama a essa relação de educação bancária, na qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância - que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 1987, p. 33).

Na lógica arraigada no sistema educacional e denunciada por Freire, tanto educadores quanto estudantes rejeitam que estes também possuem saberes, e que podem ser protagonistas da construção de novos conhecimentos, práticas e tecnologias. O Clube tal como tentamos viabilizar traz uma perspectiva aportada em Freire, de que todos são possuidores de saberes, e estes podem se relacionar de modo horizontal, sem privilegiar uns sobre outros.

Essa perspectiva freiriana de horizontalidade dos saberes de uma comunidade vem de encontro ao modo como o ensino técnico tem sido historicamente concebido no Brasil. Aqui, os cursos técnicos e tecnólogos carregaram por muito tempo a marca do treinamento, desarticulando o “pensar” e o “fazer”. Os Institutos Federais, em sua missão inicial, propõem-se a superar esse modelo, investindo na integração do ensino técnico com a educação básica.

Em seu dia inicial, o Clube dos Saberes consistia em uma instalação cujos objetivos eram divulgar, convocar e provocar: foram colocados dois painéis em um espaço de grande circulação do campus. Um dos painéis com o título “Posso ensinar” e o outro “Quero aprender”. Ao lado, um pequeno cartaz sugeria que as pessoas escrevessem coisas que poderiam ensinar ou que gostariam de aprender e que deixassem um telefone ou e-mail de contato. Com esse pequeno empurrão, iniciou uma proliferação de desejos de aprender e de compartilhar o que se sabe. A partir do conteúdo desses painéis, a equipe proponente do projeto analisava a

demanda pelos assuntos e a viabilidade da execução das atividades, posteriormente entrando em contato com os possíveis oficinairos, agendando as oficinas e buscando local e material necessários, bem como realizando a divulgação.

A narrativa que teceremos a seguir é fruto da análise da experiência do Clube dos Saberes no IFRS, e o objetivo principal é trazer à discussão alguns analisadores da instituição Educação que a implementação do Clube faz emergir. Além disso, é ressaltado o papel que o Clube pode exercer como produtor de alguns desvios em concepções e práticas cristalizadas no ambiente educacional, especialmente as relacionadas com a manutenção de uma hierarquia na educação (de poderes, de saberes) e com o protagonismo do estudante na aprendizagem. Ainda que este texto não tenha como expectativa orientar ou manualizar a implementação de novos Clubes, pode-se dizer que o objetivo secundário deste escrito é compartilhar as experiências com o Clube, inclusive de forma a fomentar sua implementação em outros espaços. O relato desse percurso será franco, e envolverá tanto os aspectos positivos quanto as nuances negativas, que permitiram importantes análises de implicação da equipe, bem como reformulações significativas na gestão do Clube dos Saberes. A narrativa da experiência do projeto está organizada em torno dos olhares para a hierarquia escolar/acadêmica que foram visualizadas durante as atividades do Clube.

OLHARES PARA A HIERARQUIA - DAS ATIVIDADES, DO ESPAÇO, DOS SABERES E DO TEMPO

Hierarquia das atividades: Por que shiatsu e não crochê?

Ao longo da implementação do Clube e da sucessão das oficinas, foi-se realizando uma autocrítica por parte da equipe proponente, ao priorizar determinados assuntos. A tomada de decisão acerca da realização das oficinas, de fato, foi uma das questões centrais nas discussões da equipe desde o começo. Uma vez que os recursos (humanos, materiais e logísticos) são insuficientes para realizar

todas as atividades no mais curto prazo e que os participantes seriam os mesmos para muitas das oficinas, tornou-se necessário estabelecer um cronograma e optar por algumas atividades, em detrimento de outras. A percepção é de que, acriticamente, foram priorizados dois critérios implícitos para a realização das oficinas: (1) que o assunto fosse bastante citado no quadro "Quero aprender", ou seja, que fosse o mais desejado e atraente possível, de forma a maximizar a chance de mais pessoas participarem, e (2) que o saber em questão fosse algo de domínio de apenas algumas pessoas, que o aprenderam em contextos específicos e não acessíveis para outros. Através dessa análise, ficou claro o quanto a equipe proponente estava também tomada pelas crenças a respeito do saber que perpassam tantas relações, momentos e espaços.

O primeiro mito a ser rompido nas expectativas da equipe foi chamado simplesmente de *marketing*: todas preocupações relacionadas a conseguir o máximo de pessoas para participar das oficinas e demais espaços do Clube (página na Internet, mural) foram discutidas. A ideia de que é necessário o maior número de participantes não se sustentou nas experiências anteriores do Clube do IFRS e nos relatos da literatura - nos quais um grupo pequeno participava e era capaz de gerir e manter aceso o projeto. Assim, foi necessário romper com a expectativa de grandes contingentes frequentando as oficinas ou acessando a página do Clube dos Saberes, sob o risco de alterar o foco da intervenção.

Outro ponto no qual a organização teve de ser recombinação foi quanto à natureza dos saberes ofertados nas oficinas: o que têm em comum as oficinas de Shiatsu, Técnicas de Defesa Pessoal (*hapkido*), Danças de Salão, Yoga, entre outras? São conhecimentos predominantemente relacionados a escolas ou a movimentos, possuindo hierarquias entre seus instrutores e entre seus aprendizes. Foram alocados, dentro da crítica da equipe, sob o guarda-chuva de "saberes de mestre", ou seja, artes, conhecimentos, práticas e técnicas que fossem domínio de um grupo (hierarquizado conforme o aprofundamento no saber), o qual se envolveria com a gestão, preservação e sofisticação desse saber e, em sociedades de mercado, o colocaria em lugar de troca comercial.

O “saber de mestre” não é, obviamente, um mal em si mesmo. Entretanto, sendo a proposta inicial do Clube dos Saberes romper com modelos hegemônicos de educação e de relação educador-educando, houve preocupação com a possibilidade de replicar modelos de transmissão de conhecimentos tradicionais e com características de mercado. Portanto, a partir dessas discussões, visibilizou-se esse atravessamento, e aumentaram-se os esforços na tentativa de tornar o Clube um espaço de questionamento das hierarquias tradicionais em processos de aprendizado.

Hierarquia do espaço: “Os alunos vão atrapalhar”

Uma das potencialidades do Clube dos Saberes é “desvirtuar” a utilização dos espaços, rompendo com a naturalização das utilizações exclusivas e liberando uma certa potência do lugar. Quando um estudante ofereceu uma oficina de desenho com perspectiva, foi avistada a oportunidade de ocupar um espaço diferenciado na hierarquia (concretamente) estrutural do prédio. Foi debatido e sugerido que a oficina ocorresse no nono andar, onde se localizam as diretorias do campus. A hierarquia superior dos setores localizados neste andar é materializada em condições diferenciadas de conforto, decoração, vista (para o pôr-do-sol sobre o lago Guaíba - cartão postal da cidade), entre outros. Uma das salas do nono andar é dedicada a reuniões, possuindo uma mesa longa e lisa - ideal para a atividade de desenho proposta.

Com o argumento da praticidade da mesa, mas também desejando a oportunidade de subverter a regra da utilização do espaço, foi feita a reserva da sala para o dia e horário combinados com o oficinheiro. Como resposta, a secretaria do gabinete da direção questionou quem participaria; quantas pessoas e enquadradas em qual função dentro da instituição. Tendo como resposta que seriam cerca de dez pessoas, provavelmente todos estudantes da instituição, a secretaria solicitou que os participantes fossem conduzidos a entrar por um acesso alternativo, de forma a não atrapalhar o trabalho dos diretores.

Nessa situação e em outras similares ocorridas ao longo da execução do projeto foi criada a possibilidade dos estudantes apropriarem-se de espaços onde sua presença geralmente é vista como imprópria. Ampliou-se a circulação dos alunos pelo prédio e também, de certo modo, a convivência dos gestores e setores administrativos espacialmente mais isolados com a presença do estudante.

Hierarquia entre os saberes: “Percussão é só chegar e se expressar”

A tradição de hierarquizar os saberes, dando preferência àqueles de maior utilidade ou de maior especialização em seu estudo, se reflete não só na rígida estrutura das instituições e estabelecimentos, mas na maneira que os frequentadores e utilizadores desses espaços compreendem os processos de aprendizado e a importância dos saberes. Conhecimentos, técnicas e fazeres referenciados e respaldados pela academia e por seus procedimentos possuem status diferenciado em relação a outros saberes informais ou de menor sistematização. Sendo um dos objetivos do Clube justamente buscar o rompimento dessas hierarquias implícitas, foram propostas oficinas de variados conteúdos; uma delas foi a oficina de informática voltada para criar sites através da linguagem PHP.

Um estudante de um curso da área de informática disponibilizou-se para oferecê-la, sendo então iniciada a divulgação. Após alguns dias, ele entrou em contato para saber quantas pessoas haviam sido inscritas e qual nível de conhecimento sobre a área elas já possuíam. Ao ser explicado que as oficinas não tinham inscrição e que níveis variados de conhecimentos anteriores eram pressupostos da própria existência das oficinas, ele se negou a dar prosseguimento à organização da oficina. Pontuou que em outras oficinas, como a de percussão, bastava “chegar e se expressar”, mas que com a informática era diferente.

Por trás do discurso desse estudante, jazem crenças profundamente arraigadas a respeito dos conhecimentos e de como podem ser compartilhados - crenças que sustentam a instituição Educação em seus diversos níveis formais e informais. Associada a tais crenças, encontra-se a sobrevalorização de determinadas disciplinas, técnicas ou conhecimentos em detrimento de outros, os quais são

arbitrariamente desqualificados com adjetivos como “inútil”, “fácil”, “antiquado” ou, de forma velada, designados sob o signo de manifestação artística ou cultural de menor relevância.

A divisão do conhecimento em subcampos, em disciplinas, é fruto das concepções científicas modernas, cartesianas. Gallo nos lembra que a palavra disciplina apresenta um duplo sentido: “tanto induz à delimitação de um campo específico como à hierarquização e ao exercício do poder” (1995). Argumenta que a compartimentalização do conhecimento está calcada no paradigma arborescente e propõe que o pensamento ocorre de uma outra maneira, menos hierarquizada e mais caótica, tal como o rizoma apresentado por Deleuze e Guattari (1995).

Tomando assim o conhecimento como rizoma, ele deixa de estar submetido à hierarquização moderna, passando a constituir uma rede movediça, conectada por linhas imprevisíveis. A criação de um espaço como o Clube dos Saberes propõe ensaiar uma relação com o conhecimento menos ancorada em relações disciplinares e aponta para a transversalidade, abrindo visibilidade e sustentando interconexões menos codificadas dos saberes.

O controle das contingências dos sujeitos e do *locus* da educação é tido como requisito fundamental para o processo de ensino, sob a forma de nivelamento do conhecimento e da etapa desenvolvimental dos educandos, bem como padronização do ambiente pedagógico. Os sujeitos da educação devem ter conhecimentos similares, de forma a facilitar a transmissão por parte do educador, que não terá como obrigação trabalhar junto às discrepâncias entre seus alunos ideais e os restantes. Assim, a educação pode tomar forma de distribuição ou transmissão uniforme; presumindo-se que existem uma fonte isenta de interferência e diversos receptores similares, a mensagem pode ser transmitida e recebida sem ruído.

Partindo de uma crítica a esse modelo, o Clube dos Saberes propõe um processo focado não no professor nem no aluno, mas na relação entre os participantes e nas trocas que podem ser efetuadas no ambiente e com os recursos disponíveis. Assim, a crítica por parte do estudante e a impossibilidade da realização da oficina de certa forma validam e reforçam o âmbito questionador que o Clube

almeja. Mostram como a fé nesse funcionamento pedagógico típico circunda o imaginário não apenas de professores, mas também de alunos - o que se nota sobremaneira quando são colocados na posição de educadores.

Hierarquia do tempo: "É obrigado a participar?" "Tem certificado?" -

Os deslocamentos que o Clube dos Saberes propôs partem de uma crítica aos métodos tradicionais de ensino, centrados no educador, na tarefa ou conteúdo e no resultado; sugerem, em vez disso, o protagonismo dos participantes e o olhar sobre o processo coletivo. Dessa forma, surgem dúvidas por parte das pessoas convidadas a participar quanto à obrigatoriedade da participação e aos objetivos tangíveis da proposta.

A escola e os demais estabelecimentos de ensino formal têm como função não apenas o desenvolvimento intelectual e o reforço de talentos e habilidades.

Como fala Lourau,



[...] a escola tem por funções preparar para a vida profissional, fornecer uma cultura geral etc.; mas tem antes de tudo por função fazer interiorizar as normas oficiais do trabalho explorado, da família cristã, do estado burguês. Na escola aprende-se também a interiorizar o modelo da fábrica. (1996, pág. 12-13)

Esse modelo fabril de educação suplanta o desenvolvimento de estudantes críticos e atentos a seus possíveis papéis nos âmbitos coletivos. Cria-se a figura de um estudante passivo, que não cumpre além das tarefas necessárias e ambiciona apenas aquilo que lhe gere resultados materiais ou maior possibilidade de tais ganhos. A fábrica não permite olhar para os lados, tampouco interromper o fluxo com questionamentos, sob pena de prejudicar a produtividade e a boa ordem dos processos.

No âmbito do ensino técnico-subsequente e superior, o produtivismo pós-moderno encontra grande séquito, dadas as plataformas de fundação e as crenças

difundidas na sociedade brasileira. Mesmo em um ambiente onde iniciativas de Pesquisa e Extensão ainda não sejam preponderantes (como o Campus Porto Alegre), o produtivismo e a busca pelo aproveitamento do espaço e do tempo se manifestam regularmente. Às pessoas que frequentam os cursos técnicos se imbuí a ideia de que o processo de ensino em que estão inseridas objetiva unicamente maiores ganhos financeiros e melhor situação laboral. Junto aos estudantes do ensino superior, tradicionalmente dissemina-se a necessidade de estudo pesado e da participação em instâncias de iniciação à docência, pesquisa ou extensão. Em ambos os casos, resta pouca disposição para participar, fomentar ou desenvolver outros espaços de relação e criação.

As falas de alguns estudantes ilustram esse paradigma, ao questionarem se a participação geraria certificado (condicionando a esse fator a participação) ou então se seria de cunho obrigatório. A negativa quanto a ambos questionamentos gerou menor participação e interesse, o que corrobora as análises anteriores ao projeto, que moldaram a forma como a intervenção se efetuará. Ficou marcado nesse caso que existe uma priorização do tempo para atividades mais diretamente ligadas ao percurso formal do curso realizado.

ALGUNS DESRESPEITOS À BUROCRACIA

Subverter algumas regras para execução de projetos também foi algo necessário para o Clube. Cadastrado como projeto de extensão, o Clube dos Saberes passou por apreciação e adequação por parte da instância competente. Ao ser aprovado e regularmente inscrito, recebeu o seguinte condicional: “destacamos que as oficinas devem ser cadastradas na medida em que ocorrem, respeitando o prazo de 15 dias de antecedência”. A leitura mais acurada dessa mensagem revela como são rígidas as regras que envolvem a formalização de projetos combinada à falta de compreensão em relação a este projeto especificamente.

O Clube, ao ser implementado em uma comunidade (acadêmica, no caso), reflete o fluxo, a organização e a velocidade das pessoas que o compõem.

Entendendo, a partir de Moura, que está implícita na criação do Clube a atenção à “liberdade de circulação dos conhecimentos, experiências e saberes” (Moura, 2002 p. 149), é primordial que a fluidez própria dos processos relacionais dos participantes seja respeitada e encorajada; o protagonismo é todo dos sujeitos que participam do Clube, seja como ofertantes ou requerendo algum saber. Assim, já no planejamento, havia clareza quanto à necessidade de adequar-se à velocidade com que os processos ocorriam dentro dos grupos que participariam das atividades. Sendo o Campus Porto Alegre frequentado majoritariamente por uma população jovem, era esperado que o ritmo do Clube fosse o mesmo dessas pessoas: acelerado, porém intermitente. Isso se comprovou ao longo do semestre letivo, com momentos de pico de interesse frenético e momentos de relativa calma nas atividades do Clube.

A tentativa de acompanhar o tempo dos participantes e a expectativa de uma temporalidade rápida porém inconstante eram expectativas iniciais, contidas no projeto submetido para apreciação. Portanto, submeter-se a uma regulamentação quanto ao cadastramento prévio de oficinas, com prazos rígidos e pré-definidos, escapava dos objetivos iniciais do clube, vinculados fortemente a utilizações alternativas do espaço e do tempo, permitindo emergir o desejo.

Esse foi um dos encontros do Clube dos Saberes com a burocracia institucional. Em sua análise da obra de Lapassade, Guirado (2009) nos traz uma concepção acerca da burocracia, que para ela é uma questão de poder:



(...) questão de divisão no poder, entre grupos de decisão e grupos de execução do fazer institucional, sendo que os primeiros decidem não apenas o que, mas também, o como fazer. A normatização e a comunicação vêm de cima para baixo, e não há previsão de canais legais ou legítimos para que essa relação se inverta. A regra de ouro é a obediência e a organização acaba sendo um fim em si mesma. Indivíduos e grupos acabam se munindo de um radar que possa sondar as necessidades e interesses que não os próprios. É a heteronomia de grupos e sujeitos, que corre em sentido oposto ao da autonomia (Guirado, 2009, p. 326).

Burocratizar os processos é estratégia recorrente na institucionalização e padronização das práticas. Romper com a normatização e esterilização dos encontros e das trocas era necessário para buscar cumprir a proposta do Clube. Concordar com (e aplicar) normas que antagonizassem com um fluxo livre de acontecimentos seria enredar-se e comprometer-se com demandas institucionais, em detrimento das demandas da comunidade - analisadas e debatidas pela equipe proponente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o primeiro ano de experimentação do Clube dos Saberes no Câmpus Porto Alegre, é possível verificar como ele facilita a emergência de questões já tradicionais na análise da instituição Educação, especialmente os diferentes modos de hierarquização que ocorrem na escola. Mas para além desse *fazer-ver* proporcionado pelo Clube, atentemos para a produção de efeitos, de deslocamentos nos ordenamentos cristalizados do espaço institucional.

Adentrar em espaços “não permitidos”, envolver-se em atividades não valorizadas institucionalmente e interagir com pessoas com as quais não haveria oportunidade trazem uma ruptura potente nos modos de se relacionar com o espaço, com as atividades, com as pessoas que compõem o estabelecimento, favorecendo a mobilização de desejos, a ativação de fluxos do desejo de compor e de protagonizar sua passagem nessa “escola”, implicada em um modo coletivo e horizontal de produção de conhecimento.

É importante salientar que do mesmo modo que para os participantes em geral, o Clube dos Saberes também não era atividade prioritária para a equipe proponente. Por se tratar de uma atividade “voluntária”, no sentido de que não era uma atividade exigida à equipe, o trabalho nela acabava por ser apenas quando já estavam realizadas as atividades “obrigatórias”. Do modo como foi organizado, o Clube proporcionou pequenas experimentações nas situações de aprendizagem, circulação de saberes inusitados no espaço educacional formal, pequenas

transgressões na utilização tão prescrita dos espaços do câmpus. Avaliamos o Clube dos Saberes especialmente como uma possibilidade de construção de autonomia para seus participantes-estudantes. Para os participantes técnicos-administrativos e professores, acreditamos que foi um espaço de exercitar outros modos de relação com o conhecimento, inspirando a reflexão sobre as práticas na educação. O Clube dos Saberes pode ser uma importante ferramenta de intervenção e uma atividade potente para transformações no espaço educacional, com potencial inclusive para abrir espaços na construção de alternativas para o currículo formal.



REFERÊNCIAS

CASSETTO, Sidinei José et. al. **Laboratório de sensibilidades, inteligência coletiva, clube dos saberes**. Mesa "Trânsito do sensível". II Colóquio de Psicologia da Arte, no Instituto de Psicologia da USP, no dia 08/06/2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Editora 34, 1995.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>

GUIRADO, Marlene. **Psicologia Institucional: O Exercício da Psicologia como Instituição**. *Interação em Psicologia*, 2009, 13(2), p. 323-333.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOURAU, René. **A Análise Institucional**. Petrópolis: Vozes. 1996.

MOURA, Arthur Hyppólito de. **O Equipamento de Saúde Mental, suas instituições e o Clube dos Saberes**. Tese de Doutorado. Unicamp, SP, 2002.

Permanência Escolar: Contribuições
do trabalho da psicologia na
Coordenação de Assistência
Estudantil

CAPÍTULO

3

*Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes
João Luis Paes Bóvio Barcelos*

Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes
João Luis Paes Bóvio Barcelos

O presente capítulo propõe-se demonstrar uma das ações institucionais que é feita em prol da permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense campus-Campos Guarus.

A história do instituto começou no início do século passado. Foi Nilo Peçanha, o então presidente da república, que criou através do decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas. Excepcionalmente no Estado do Rio de Janeiro, a escola não foi instalada na capital e sim na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. No dia 23 de janeiro de 1910, a escola entrou em funcionamento, a nona a ser criada no Brasil com cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade.

Com a crescente industrialização do país, tornava-se cada vez mais importante a formação de profissionais para suprir as demandas do mercado e doze anos depois as Escolas de Aprendizes e Artífices de nível primário são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, equiparando-se às de ensino médio e secundário. No começo da década de 90, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, porém, só em 1999, depois de um longo período de avaliação institucional, seis unidades da Rede Federal são autorizadas a oferecer cursos em nível de terceiro grau.

Deste modo, com o movimento de territorialização, o Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) encontra-se em 11 municípios, com uma malha espacial que alcança 12 *campi*, um Polo de Inovação, um Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação e a Reitoria, reunindo 19.494 estudantes, 913 professores e 744 técnico-administrativos (dados atualizados em 2015). E como dito logo no início, focaremos no *campus* Campos-Guarus.

O referido campus do IFF foi criado pelo Ministério da Educação através do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ele foi concebido para atender a população de Guarus, situado a margem esquerda do Rio Paraíba do Sul, na cidade de Campos dos Goytacazes.

O Campus Campos-Guarus foi estruturado para o ensino técnico nos eixos tecnológicos de Controle de Processos Industriais e Ambiente, Saúde e Segurança. Com a implantação da Unidade, ruas foram asfaltadas e unidades bancárias foram instaladas. Na região, foi a primeira escola pública de ensino técnico a ser instalada e os moradores sonham com a verticalização do ensino.

São oferecidos atualmente os cursos técnicos integrados em Eletrônica e Meio Ambiente, nas modalidades regular e PROEJA; cursos sequencial pós-médio em Farmácia, Enfermagem, Meio Ambiente e Eletromecânica; curso superior de Engenharia Ambiental e Licenciatura em Música, além de cursos na Modalidade de Educação a Distância (EAD) e Pronatec. Cerca de 1500 alunos e 100 servidores fazem parte do quadro do campus Campos-Guarus.

Em março 2016, o IFFluminense oficializou o Programa de Assistência Estudantil (PAE) na instituição (Resolução n.º 39 de 2016), reconhecendo a necessidade de normatizar e direcionar determinadas atividades e benefícios, no que tange o atendimento às diferentes demandas estudantis. Esta oficialização veio em decorrência do Decreto presidencial n.º 7234 de 2010, que versa sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Esta normativa se tornou parâmetro legal para as instituições públicas federais estabelecerem ações e serviços que atendam às necessidades dos estudantes, com o objetivo de contribuir para a permanência escolar e êxito acadêmico.

Os escritos em torno da permanência da pesquisadora Dyane Brito Reis Santos (2009) apontam para a permanência enquanto aspecto importante das Políticas Afirmativas. A partir de algumas reflexões apresenta duas possibilidades de sentidos possíveis de serem relacionados à permanência na educação, a permanência material e a permanência simbólica.

A permanência material se refere às condições materiais associada à subsistência, desde a comprar livros, cópias de material para leitura, dinheiro para

almoçar, lanche, pagar o transporte, etc. Se referem às necessidades básicas e existenciais dos estudantes.

A Permanência Simbólica são as condições simbólicas de existência. Referem-se, por exemplo, a questão do apoio pedagógico, da valorização, da autoestima, das posturas dos docentes, etc. Tem ligação também, com as possibilidades que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, de pertencerem a ele e de serem reconhecidos como indivíduos.

COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Um dos encaminhamentos institucionais visando atender os objetivos do PAE foi garantir a formação mínima de uma equipe multidisciplinar. No caso do IFFluminense *campus* Campos Guarus, a equipe é composta por: pedagogo, assistente social, psicólogo, nutricionista e intérprete de libras, que desenvolvem ações integradas, a partir de atendimentos individuais ou em grupos, considerando a demanda espontânea dos estudantes e/ou familiares. Esta equipe faz parte da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE). Esse espaço também é responsável pelos serviços de assistência estudantil, que têm como público-alvo estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Sendo assim, vale ressaltar que os principais estudantes assistidos pelo CAE são os estudantes bolsistas. A seleção dos estudantes é feita por edital e é composta por estudo socioeconômico realizado por assistente social, conforme estabelece a Lei Federal 8.662 de 1993 em seu artigo 4º, inciso XI, e em seu artigo 5º, inciso IV. A seleção é composta pelas seguintes etapas: entrega dos documentos; análise de documentos; reunião, quando necessário; entrevistas, quando necessário; visita domiciliar, quando necessário. Após aprovados, é feita uma anamnese individual e os alunos são acompanhados pelos profissionais em seu processo de aprendizagem através do boletim online, nos Conselhos de Classe e demanda pessoal.

O encaminhamento dos alunos não bolsistas é feito pelos coordenadores dos cursos, pelos professores e também por iniciativa do próprio aluno, e tem como

finalidade a sua permanência na instituição e a melhoria de seu desempenho acadêmico no curso para concluí-lo com êxito.

A Psicologia na CAE – esquema conceitual

Neste contexto da permanência do aluno na escola existe o conceito de resiliência familiar, que sempre fez parte de meus estudos enquanto psicóloga clínica especializada em terapia familiar sistêmica. E em 2007, quando comecei a trabalhar em instituição de ensino, e este tema continuou em meu trabalho, porém, olhado de forma a ajudar os alunos em sua trajetória escolar.

A palavra Resiliência vem do Latim: Resilire, que significa recusar, voltar atrás. Na psicologia, significa voltar ao estado anterior. Em física Resiliência se refere a capacidade que um material tem em suportar grandes impactos de temperatura e pressão, se deformar ao extremo, mas pouco a pouco conseguir se recuperar e voltar à sua forma anterior.

Ou seja, resiliência é a capacidade que um material tem de se deformar inteirinho, quase “morrer”, para então conseguir ir voltando ao que era antes e se refazer e se reconstruir.

Esse termo passou por uma adaptação nas ciências humanas e hoje representa a capacidade de um ser humano de sobreviver a um trauma, a resistência do indivíduo, não só a resistência física, mas a visão positiva para se reconstruir.

É importante considerar, em relação à resiliência entendida como possibilidade de recuperação que, atualmente, autores nacionais e internacionais de renome avançaram muito nessa concepção e concebem que a capacidade de resiliência vai muito além de se recuperar de um dano, pois implica uma superação do que se era, bem como crescimento pessoal (Walsh, 2005).

A resiliência familiar é concebida como tendo potencialidades para promover o desenvolvimento e a saúde de seus membros (Walsh, 1996). Ela retrata o sucesso no enfrentamento de situações adversas pelos membros familiares. Nessa perspectiva, este construto está baseado na convicção de que todas as famílias têm

pontos fortes e potenciais para o crescimento. Segundo Walsh (1996), os membros são capazes de lidar de forma mais eficaz com períodos de crises ou tensões persistentes, englobando tanto o ambiente familiar quanto contextos fora dele. Walsh afirma que a forma como uma família enfrenta e lida com uma situação adversa fará com que os seus membros e sua unidade sejam influenciados em suas adaptações imediatas e em longo prazo. Nesse sentido, a resiliência familiar tem efeito duradouro e prolongado, podendo gerar implicações no curso do desenvolvimento do grupo.

Segundo Bernard Lahire (2004), para compreender comportamentos e resultados escolares dos alunos, é imprescindível reconstruir a rede de relações familiares do indivíduo em questão. Ele aponta que a falta de estímulos familiares em relação ao seu universo escolar pode ser uma das causas para o fracasso escolar, já que as dificuldades que encontram na escola podem ser enfrentadas por eles de modo solitário, mesmo quando retornam a sua casa. Portanto, a família e a escola constituem redes que se complementam ou não e de acordo com isto geram situações de fracasso ou sucesso escolar.

Sendo assim, as famílias resilientes são as famílias que conseguem superar adversidades e mudanças, onde alguns de seus membros encontram alternativas que garantem sobrevivência e abrem caminho para aprendizagem e conhecimento.

Deste modo atuo nesta coordenação de assistência estudantil como psicóloga e faço o acompanhamento de jovens que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem. O primeiro passo é ouvir o que ele tem a dizer. Utilizamos a metodologia da conversação criativa, com escuta sensível para criar empatia, para que os alunos possam acreditar na sua capacidade de sucesso escolar e aumentar a autoestima. A conversação criativa tem por base que quando ainda não desenvolvemos uma ferramenta segura para um problema novo, o que fazemos é conversar. Conversamos com aqueles que nos estão próximos, com aqueles com quem já conversamos e gostamos de conversar. Nesse processo, podemos conjuntamente descobrir novas ideias e novas soluções, na sequência, as novas palavras tornam-se habituais e começamos a utilizá-las em ações materiais, para finalmente reduzi-las a escrito e proposições.

A conversa é o lugar de transformações. A força transformadora da conversa cotidiana se dá no dia a dia. Conversar é converter, é redimensionar pela dinamização do passado e da memória, o cotidiano. Acreditamos que nessas conversas, podemos solidificar objetivos prévios e criar metas, buscando a motivação pela persistência e aumento da autoestima e autoeficácia. Segundo Moysés (2001), a autoestima relaciona-se com a avaliação da capacidade e merecimento que temos de nós mesmos, sendo uma manifestação de uma qualidade humana que se evidencia quando nos encontramos satisfeito conosco, passando a valorizar e demonstrar confiança em nosso modo de pensar e agir. Assim, ser feliz garante ao ser humano um bom equilíbrio emocional, pois estimula seu processo de desenvolvimento.

Segundo Tinto (2015), a auto-eficácia é normalmente definida como a crença de uma pessoa na sua capacidade para ter sucesso em uma situação específica ou com uma tarefa específica. A auto-eficácia é aprendida, não herdada. Não é generalizável na medida em que se aplica igualmente a todas as tarefas e situações, mas a uma tarefa e desafio específico. Acreditar que se pode ter sucesso em uma tarefa não implica acreditar na probabilidade de sucesso em uma tarefa diferente.

Senso de auto-eficácia influencia, por sua vez, como uma pessoa direciona objetivos, tarefas e desafios. Um forte senso de auto-eficácia promove o alcance de metas. Pessoas com alta auto-eficácia irão se envolver mais facilmente em uma tarefa, se esforçar mais e persistir na realização dessa tarefa, mesmo quando se deparam com dificuldades. Por outro lado, um fraco sentido de auto-eficácia tende a comprometer a realização dos objetivos.

Em nossa prática preferimos utilizar a palavra autoestima, que na definição de Moysés (2001), se assemelha a de autoeficácia de Tinto. Para esta autora, a autoestima é "a confiança que o indivíduo tem em sua capacidade de pensar e de enfrentar desafios. É a confiança na qualificação para expressar suas necessidades e desejos, de desfrutar dos resultados de seus esforços, e de se ver como merecedor e digno de felicidade" (MOYSÉS, 2001, p.52).

O conceito de escuta sensível, de Barbier (1994, 1998, 2002), tem por base os princípios da compreensão por empatia, relação de confiança, coerência do técnico em educação, não discriminar e hipervigilância da consciência. O técnico em educação deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. Na linguagem de Barbier (1994, 1998, 2002), significa compreender a existencialidade interna, procurar compreender por empatia. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara, não interpreta.

Para Barbier (2002, p.97) a postura que se requer para uma escuta sensível é uma abertura holística. Ouvir é um momento silencioso que pretende estabelecer uma relação de confiança, que, por sua vez, prepara uma ambiência para interpretação. Trata-se na verdade de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica.

A pessoa que escuta, compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Ela transmite suas emoções, seu imaginário, suas interrogações, seus ressentimentos. Ela é "presente", isto é, consistente. Ela pode se recusar a trabalhar com um grupo se certas condições ferirem o núcleo central de seus valores, sua filosofia de vida, proporcionando uma coerência em suas ações.

A escuta sensível pressupõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em "seu lugar" começa-se por reconhecê-la em "seu ser", dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. Não discriminar, esforçar-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais.

A hipervigilância da consciência significa ter consciência do que se está fazendo, sobre a intencionalidade da conversa, de estar voltado, concentrado nessa escuta. O escutador prepara-se para ouvir com uma atitude radical, e, nesse momento, suspende as próprias representações.

Um fator importante para no trabalho da CAE é a busca pela motivação do aluno. Segundo Murray (1986), a motivação representa "um fator interno que dá

início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa". Ela é uma força interna, que impulsiona o indivíduo a agir em busca de um objetivo e na sua conduta diária. Ela não é estática, é um processo: inicia, dirige e sustenta uma ação. Assim, ela é fundamental para que o indivíduo encontre razões para aprender e aprimorar seu conhecimento. Sem estar motivado, o indivíduo não desperta e mantém a curiosidade e a vontade de aprender.

A motivação pode ser intrínseca e extrínseca (Boruchovitch, 2009). O indivíduo intrinsecamente motivado realiza a tarefa apenas pelo prazer, porque se interessa por ela e se satisfaz verdadeiramente com a atividade em si. O indivíduo extrinsecamente motivado realiza-a por causas externas, como o receio de punições, o anseio de reconhecimento e de obtenção de compensações, ou ainda por reconhecê-la como necessária, embora não seja prazerosa.

Pensando na área educacional, podemos relacionar a motivação intrínseca com os alunos que, notadamente, aproveitam e gostam das atividades escolares, estão naturalmente envolvidos no processo de aprendizagem, utilizando todo seu potencial e apresentando comportamentos adequados. Já o aluno extrinsecamente motivado demonstra desinteresse e comportamentos não adequados, realizando as tarefas por obrigação e obtenção de recompensas, que é o caso de grande parte dos alunos participantes do grupo de estudos.

Desta forma, acreditamos que um dos elementos essenciais na efetivação da aprendizagem é uma autoestima positiva, pois todo indivíduo precisa sentir-se capaz de pensar e agir, de alcançar os objetivos e efetivar o aprendizado.

A ação da psicologia na CAE

A partir dessa escuta elaboramos um plano de estudo semanal, encaminhamos para monitoria, grupo de relaxamento, grupo de estudos e encaminhamos para outros profissionais de saúde, quando necessário.

O plano de estudo semanal é feito individualmente, com orientação da pedagoga e psicóloga, levando em consideração as características individuais do

aluno, assim como suas atividades extracurriculares. Se necessário, os alunos são encaminhados para as monitorias oferecidas pelo campus. Este estudo é acompanhado quinzenalmente e refeito caso haja necessidade.

O relaxamento é oferecido a todos os alunos, principalmente para os que apresentam ansiedade elevada. Ele pode acontecer em grupo ou individualmente, onde são ensinadas técnicas de respiração e controle de pensamento. Ele acontece de forma contínua, semanalmente, ou antes de provas ou trabalhos.

A ansiedade é um estado fisiológico, natural na espécie humana, cuja função é de, basicamente, preparar o organismo para enfrentar um perigo. A ansiedade patológica ocorre quando este estado está desproporcional à situação enfrentada, ou quando ocorre na ausência de qualquer perigo real. Uma vez que a percepção de perigo depende fundamentalmente do processamento cognitivo do indivíduo, podemos dizer que mesmo uma situação de perigo imaginário é capaz de desencadear respostas de ansiedade em uma pessoa.

A ansiedade possui uma manifestação física importante, e os seguintes sintomas taquicardia, respiração difícil, curta ou faltando, tremor nas mãos ou em outras partes do corpo, sudorese excessiva, desconforto abdominal e sensação de medo ou perda de controle estão normalmente presentes.

Aliada à recomendação de medicação e psicoterapia, existem algumas técnicas bastante simples que podem ser utilizadas a qualquer momento, e que interrompem, relativamente rápido, o estado corporal que a ansiedade provoca. Elas podem ser utilizadas tanto no tratamento dos Transtornos Ansiosos como também em caráter preventivo – aos primeiros sinais de ansiedade ou de desconforto emocional.

O grupo de relaxamento é focado na respiração, pois ela tem um papel importantíssimo no processo fisiológico da ansiedade, uma vez que tem o poder de intensificar os sintomas ansiosos. Sendo assim, é importante respirar profundamente, devagar e, de preferência, pelo diafragma.

Existem diversos tipos de técnicas de relaxamento, todas com o objetivo de obter, basicamente, um estado fisiológico agradável e de tensões reduzidas. Grande parte deles visa uma sensação de tranquilidade e bem-estar, existem pequenas

diferenças técnicas que focam em um ou outros aspectos mais específicos. Desta forma, são utilizadas diferentes técnicas durante o ano.

O grupo de estudos dos alunos é acompanhado pela psicóloga e por um estagiário de psicologia. O objetivo deste grupo é ajudar na motivação dos alunos para persistir nos estudos, já que a grande maioria dos estudantes que participam do grupo de estudos encontra-se completamente desmotivada. Essa desmotivação parte do fato de que alguns não se identificaram com o curso técnico, ou estão no instituto por serem obrigados pelos pais. Com isso, usa-se da conversa e da escuta sensível por parte do estagiário e da psicóloga, como ferramentas para motivar esses estudantes.

Os encaminhamentos para outros profissionais de saúde e/ou educação, como fonoaudiólogo, médico, psicólogo, nutricionista, psicopedagogo, ou outros, são feitos de acordo com a demanda de cada aluno e são acompanhados pelos membros da equipe do CAE, mantendo contato com os profissionais externos, caso seja necessário.

A psicóloga e a equipe interagem com as coordenações de curso e docentes para o apoio e orientação em questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, assim como dificuldades individuais dos alunos.

A TÍTULO DE RESULTADOS

Em 2015 dos estudantes assistidos, 66,9% eram do sexo feminino e 33,1% do sexo masculino. Eles predominantemente eram oriundos de escola pública, com renda per capita familiar entre 1/4 a 3/4 do salário mínimo nacional, configurando-se o perfil socioeconômico indicado pelo PNAES.

Os bolsistas estavam divididos entre os cursos existentes no campus, sendo que 47,4% do curso médio integrado ao técnico em eletrônica, 27,3% do curso médio integrado ao técnico em meio ambiente, 15,6% do curso superior em engenharia ambiental, 7,8% do curso técnico subsequente em enfermagem, 1,3% do curso de licenciatura em música e 0,6% do curso subsequente em farmácia.

Desses alunos, 74,7% são oriundos de escola pública, 11,7 de parte em escola pública e parte em escola particular (geralmente o primeiro ano do ensino fundamental), 5,2 em escola particular com bolsa e 8,4% em escola particular sem bolsa.

No que diz respeito ao acompanhamento social e pedagógico, constatou-se que as ações empreendidas pela equipe minimizam as dificuldades apresentadas pelos estudantes, resultando em rendimento acadêmico satisfatório, no qual o grupo atendido alcançou índice de aprovação em torno de 80% ao final do ano letivo. Além disso, podemos perceber melhorias na frequência, na participação em aula e no rendimento global do aluno. Não houve caso de evasão neste grupo de alunos no ano de 2015.

Nas reuniões com os alunos bolsistas verificamos as percepções dos estudantes sobre a relevância que tais ações têm na sua formação. Em sua grande maioria, eles percebem as ações da Coordenação de Assistência Estudantil como benéficas, validando a necessidade de apoio para permanecerem e concluírem com êxito a vida escolar no *campus* Campos Guarus do IFFluminense. Em suas falas, constatamos que, mesmo com bom rendimento acadêmico, as ações desenvolvidas pela CAE os ajudam a manter a motivação e foco no término do curso. Eles salientaram que esta coordenação se torna um local onde podem ser ouvidos e suas demandas e insatisfações percebidas.

E além desse retorno dado por eles, através dessas ações de acompanhamento, podemos perceber melhorias na frequência, na participação em aula e no rendimento global do aluno. Portanto, conclui-se que, o trabalho qualificado da psicologia, junto a equipe multidisciplinar, poderá favorecer a permanência escolar, contribuir para o percurso acadêmico com êxito e garantir o direito estudantil.



REFERÊNCIAS

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. *Em Aberto*. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-99.

_____. A pesquisa-ação. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.

BLACK, K., & LOBO, M. A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14, 33-55. 2008.

BORUCHOVITCH, E. *A motivação do aluno* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2009.

Branch, R. e Willson, R. *Terapia Cognitivo-Comportamental Para Leigos*. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2012.

BRANDÃO, J. M., MAHFOUD, M. & GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ago 2011, vol.21, no.49, p.263-271.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acessada em 18/09/2016 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
Brasil. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Decreto presidencial n.º 7234 de 2010.

CARTER, B., MCGOLDRICK, M. e col. **As mudanças no ciclo vital familiar: uma estrutura para a terapia familiar.** Ed. Artes Médicas, Porto Alegre. 1995.

CARVALHO, M.P., VIANA, C.P. **Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro.** In: BRUSCHINE, C; SORJ, B. (org) **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 133-158, 1994.

CAVOUR, R., GROISMAN, M. E LOBO, M. **Histórias Dramáticas – terapia breve para famílias e terapeutas.** Ed. Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro. 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HALBE, H. W. **Tratado de Ginecologia.** 2 edição, Editora Roca Ltda., São Paulo. 1993.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

MCGOLDRICK, M., GERSON, R., PETRY, S. **Genogramas: avaliação e intervenção familiar.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

MIERMONT, J. e cols. **Dicionário de Terapias Familiares – Teoria e Prática.** Ed. Artes Médicas, Porto Alegre. 1994.

MINUCHIN, S. **Famílias, funcionamento e tratamento.** Ed. Artes Médicas, Porto Alegre. 1982.

MOYSÉS, Lucia. **A auto-estima se constrói passo a passo.** São Paulo: Papyrus, 2001.

MURRAY, E.J. **Motivação e emoção.** Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan. 1986.

NICHOLS, M.P. E SCHWARTZ, R.C. **Terapia Familiar – Conceitos e Métodos.** Ed. Artes Médicas, Porto Alegre. 1998.

OLIVEIRA, A. L. R. **Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro.** 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação), PUC – Rio. Rio de Janeiro, 2015.

Resolução n.º 39 de 2016, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

SANTOS, D. B. R. **Para Além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** 215f. 2009. Tese (doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação da UNEB, 2009.

TINTO, V., THROUGH THE EYES OF STUDENTS. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, December 11, 2015.

UNESCO. **Declaração de Cochabamba: Educação para Todos;** cumprindo nossos compromissos coletivos, Cochabamba, 5 – 7, mar.2001. Acessada em 19/09/2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>

WALSH, F. **A family resilience framework: Innovative practice applications.** *Family Relations*, 51, 130-137. 2002.

_____. **Fortalecendo a resiliência familiar** (M. F. Lopes, Trad.). São Paulo: Roca. 2005.

_____. **The concept of family resilience: Crisis and challenge.** *Family Process*, 35, 261-281. 1996.

ZAGO, N. **Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares.** *Revista Padéia, FFCLRP - USP, Ribeirão Preto*, fev/ago, pp. 45-60, 1998.

Identificação dos Motivos da
Evasão em Cursos Técnicos e
Superiores: Relato de
uma experiência

CAPÍTULO

4

*Fernanda Zatti
Larissa Brand Back*

No Brasil, diversas políticas de expansão do acesso ao ensino técnico e superior foram implantadas na última década, resultando num aumento significativo do número de instituições públicas e privadas, bem como na oferta de cursos nessas modalidades. Essa expansão tem contribuído para a ampliação das oportunidades educativas, especialmente em regiões que historicamente foram desassistidas pela educação pública.

Entretanto, muitos desafios ainda se colocam nesse contexto, haja vista que a expansão verificada por ora se traduz mais numa ampliação relativa ao acesso do que numa democratização do sucesso em relação aos que o frequentam. A tentativa de atender a todos os estudantes com as mesmas instalações, mesmos cursos, currículos e métodos de ensino de quando se respondia satisfatoriamente a apenas uma pequena elite social, resulta numa massificação do ensino (ALMEIDA; SOARES, 2003). Nesta direção, Dubet (2015) esclarece que “torna-se evidente que a massificação não é necessariamente uma democratização” (p. 257).

Importa considerar que uma efetiva democratização da educação requer políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, e também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional (ZAGO, 2006). Diante disso, o contexto que se coloca tem evidenciado cada vez mais a preocupação com a permanência e o êxito dos estudantes, tendo em vista a constatação de índices consideráveis de evasão nas modalidades de ensino em questão.

A evasão se apresenta como um fenômeno em direção oposta à ampliação das possibilidades de formação e às demandas atuais do mundo do trabalho. De modo geral, a evasão consiste em um fenômeno prejudicial tanto para as instituições de ensino quanto para os estudantes. Contudo, em alguns casos a mudança de curso pode ser positiva para o estudante (RISTOFF, 1999), quando

acompanhado pela mobilidade, que não significa o abandono dos estudos, mas a migração para outro curso. A mobilidade não é, portanto, uma fuga, um fracasso, ou desperdício de tempo e investimento, mas o resultado de um amadurecimento pessoal e vocacional que pode ter sido propiciado pela própria vivência no curso (VELOSO; ALMEIDA, 2002; RISTOFF, 1999).

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento dos estudos sobre a evasão, mas com foco maior incidindo em cursos superiores. De tal modo, ainda são incipientes, no Brasil, as pesquisas que abordam estudantes de nível técnico e visem a compreender os fatores que influenciam a evasão ou permanência nesses cursos. Conforme Machado e Moreira (2008), a insuficiência de estudos sobre o tema pode estar associada ao fato de que o processo de democratização de cursos técnicos de nível médio apenas se iniciou no país. Diante disso, poderá ser observada, neste trabalho, uma predominância de aspectos teóricos que remetem à educação superior, em detrimento da educação técnica. Entretanto, entende-se que esses elementos também podem fornecer subsídios para a compreensão das experiências do estudante de nível técnico, especialmente ao tratar-se de cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio.

A partir da perspectiva apresentada, o presente trabalho discorrerá sobre a experiência do desenvolvimento de um projeto que objetivou identificar as razões que levam estudantes de cursos técnicos e superiores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia a abandonar o curso. As ações desenvolvidas foram propostas com vistas a uma maior compreensão da evasão, que apesar de ser um fenômeno identificado em âmbito institucional, ainda não havia sido estudada e acompanhada sistematicamente. Deste modo, a expectativa é de que as informações obtidas com a realização do trabalho subsidiem ações que incidam na redução dos índices de evasão e contribuam com a promoção de melhores condições para permanência e êxito dos estudantes.

MÉTODO

As atividades aqui relatadas foram desenvolvidas em um *campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no norte do Rio Grande do Sul. A instituição iniciou suas atividades educativas no ano de 2009, oferecendo cursos técnicos na modalidade subsequente ao Ensino Médio nas áreas de Mecânica, Agroindústria, Vendas e Vestuário. Atualmente são ofertados cursos técnicos subsequentes em Alimentos, Finanças, Logística, Mecânica, Vestuário e Modelagem do Vestuário, cursos concomitantes em Informática e Produção de Moda, e os cursos superiores de Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Tecnologia em *Design* de Moda e Tecnologia em *Marketing*.

Considerando todas as modalidades de formação e cursos ofertados, o *campus* conta com aproximadamente 1000 estudantes, 60 servidores docentes e 50 técnico-administrativos. A Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), responsável pela coordenação e execução da ação⁷, é um setor que tem o propósito de contribuir com a ampliação das condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes, atentando às demandas educacionais de modo a identificar, encaminhar e acompanhar situações relacionadas a questões sociais, psicológicas e pedagógicas que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos procedimentos adotados, no caso de estudantes ingressantes, a CAE realizava, quinzenalmente, uma consulta ao sistema acadêmico verificando a relação de discentes que apresentavam frequência inferior a 75% naquele período. Já no caso de estudantes veteranos, os coordenadores dos cursos verificavam, por meio do sistema acadêmico ou de indicações de docentes, a relação de estudantes que se encontravam com frequência insatisfatória, entregando, conforme cronograma quinzenal, as informações obtidas à equipe da CAE.

A partir da obtenção da listagem dos estudantes, a abordagem inicial era realizada por meio de contato telefônico. Explicava-se o objetivo da ação, e, caso o

⁷ As ações descritas foram realizadas em parceria com os coordenadores dos cursos técnicos subsequentes e superiores do *campus*.

estudante concordasse em participar, questionava-se quanto à sua situação - se infrequência ou evasão. Em seguida, verificavam-se os motivos, e, orientava-se o estudante, ou encaminhavam-se as situações de acordo com as demandas e necessidades apresentadas. Sugeria-se o agendamento de um horário com um profissional da equipe ou com a coordenação do curso, caso houvesse necessidade. Essas medidas objetivavam, dentro do escopo dos serviços disponibilizados na instituição, oferecer apoio ao estudante diante das circunstâncias que dificultavam sua permanência no curso.

Os dados obtidos nesta etapa da ação eram cruzados com as conferências de frequência relativas ao programa de benefícios, uma vez que os estudantes beneficiários dos auxílios socioeconômicos, conforme critérios definidos em edital, precisavam manter frequência global igual ou superior a 75%. Caso o estudante não apresentasse a devida frequência, teria seu auxílio suspenso, podendo ser posteriormente cancelado. Desse modo, as situações de infrequência eram acompanhadas na tentativa de prevenir o desligamento do programa e, conseqüentemente, a evasão.

Após o contato com o estudante, efetuava-se o registro da intervenção em formulário próprio, categorizando-se os motivos da infrequência ou evasão, conforme relação de motivos previamente estabelecida. Caso a razão mencionada pelo estudante não estivesse contemplada, o registro era feito em outra seção do formulário. A categorização abrangia os seguintes itens: problemas financeiros; problemas familiares; motivos pessoais; incompatibilidade de horários; indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição; distância da instituição; falta de transporte adequado para chegar à instituição; dificuldade em acompanhar os conteúdos; dificuldade de relacionamento com professores; dificuldade de relacionamento com técnicos administrativos ou tratamento/atendimento inadequado destes; dificuldade de relacionamento com colegas; mudança de cidade; o curso não atendeu suas expectativas; dificuldade no atendimento da coordenação do curso; dificuldade no atendimento da equipe pedagógica; dificuldade no atendimento da biblioteca; dificuldade no atendimento da secretaria acadêmica; dificuldade na oferta de alimentação na cantina e/ou lanchonete e/ou

restaurante da instituição; acesso à internet; migração de curso; inserção do curso no mercado de trabalho local; infraestrutura (laboratórios, salas de aula, biblioteca, informática, outros); problemas de saúde; acessibilidade; gravidez ou maternidade; desconhecimento das normas do *campus*; assistência estudantil; outros.

A cada quinzena, após a operacionalização dos procedimentos, os relatórios produzidos eram entregues às coordenações de cada curso. Ao final do período que compreendeu a execução do projeto, elaborou-se um relatório final, que contemplou informações referentes a todas as etapas do plano de ação.

Com vistas a obter mais elementos que auxiliassem na compreensão dos motivos que levam o estudante a evadir, buscou-se também conhecer a opinião de estudantes que ainda estavam frequentando os cursos, a fim de compreender possíveis dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem e fatores que poderiam, potencialmente, motivar a evasão. Para tal, foi enviado ao *e-mail* dos estudantes um *link* de acesso a um formulário *on-line*, que contemplava questionamentos acerca de experiências vivenciadas e possíveis dificuldades na realização do curso.

Com base nos procedimentos descritos, os dados apresentados a seguir referem-se às atividades desenvolvidas no período de janeiro a novembro do ano de 2015. Importa mencionar que, neste trabalho, entende-se por evasão o desligamento do curso por qualquer outro motivo que não seja a conclusão do mesmo (CASTRO; TEIXEIRA, 2014); e por infrequência entende-se um percentual de frequência no curso inferior a 75% em cada averiguação realizada quinzenalmente.

RESULTADOS

As atividades previstas no projeto foram realizadas conforme a metodologia apresentada, e executadas no período mencionado (março a novembro do ano de 2015). No total, foram realizados 255 contatos com estudantes de cursos técnicos e superiores, dos quais 108 trataram-se de evasão e 91 de infrequência. Com 56 estudantes, tentou-se contato, mas não se obteve sucesso. Todos os contatos e

intervenções foram registrados em formulários específicos, com a respectiva categorização dos motivos apresentados para a evasão ou a infrequência. A Tabela 1, apresentada a seguir, demonstra as razões que os estudantes descreveram como motivadoras da evasão. Importa mencionar que o mesmo estudante pode ter apresentado mais de uma razão para ter se evadido do curso.

Tabela 1 – Motivos da evasão apresentados pelos estudantes

MOTIVO APRESENTADO PELO ESTUDANTE	NÚMERO DE ESTUDANTES	(%)
Migração de curso	11	9,91
Motivos pessoais	15	13,51
Outro	10	9,01
Incompatibilidade de horários	36	32,43
Mudança de cidade	5	4,50
Curso não atendeu expectativas	7	6,31
Problemas financeiros	7	6,31
Gravidez/maternidade	2	1,80
Problemas de saúde	10	9,01
Dificuldade de acompanhar os conteúdos	4	3,60
Dificuldade de relacionamento com os professores	2	1,80
Problemas familiares	2	1,80

Fonte: as autoras.

Como é possível observar, o motivo que se sobressaiu nas respostas dos estudantes diz respeito à incompatibilidade de horários entre o curso e outras atividades desenvolvidas. Em seguida, aparecem motivos pessoais, de diferentes naturezas, migração de curso, problemas de saúde, outros motivos não categorizados, problemas financeiros e o fato de o curso não ter atendido às expectativas. As causas da infrequência, por sua vez, concentraram-se em motivos pessoais, incompatibilidade de horários e problemas de saúde.

Tendo em vista o objetivo de identificar as causas de dificuldades vivenciadas na realização do curso e possíveis vulnerabilidades à evasão, 162 estudantes responderam a um formulário *on-line*, que contemplou questionamentos acerca da escolarização prévia, dificuldades no curso atual, e fatores pessoais e institucionais que poderiam contribuir para a superação de dificuldades encontradas.

Em relação às vivências na escolarização pregressa, os relatos dos estudantes remetem a uma trajetória satisfatória em termos de desempenho e aprovações. Desta forma, 82% dos estudantes declararam que durante a educação básica não tiveram nenhuma reprovação. No entanto, 49% afirmaram que possuíam dificuldades em disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Em relação à natureza das dificuldades, destacaram-se as disciplinas de Matemática, Física e Química. No que diz respeito ao curso que realizam atualmente, 48% dos estudantes afirmaram que apresentam alguma dificuldade. Ainda, 40% já reprovaram em pelo menos uma disciplina cursada. Dentre os motivos relacionados às reprovações, sobressaiu-se a falta de tempo para o estudo, questões didático-pedagógicas e pessoais e, ainda, dificuldades para acompanhar os conteúdos, vinculadas, sobretudo, a lacunas da educação básica.

A Tabela 2 demonstra as causas que, para os estudantes, originam as dificuldades vivenciadas na realização do curso. Novamente, é preciso destacar que cada estudante pode ter apresentado mais de uma causa para as dificuldades apresentadas.

Tabela 2 – Dificuldades descritas pelos estudantes

DIFICULDADES DESCRITAS PELOS ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES	(%)
Deficiência em conhecimentos prévios	55	13,55
Baixa frequência	10	2,46
Desinteresse	17	4,19
Indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição	62	15,27
Dificuldade em acompanhar os conteúdos	37	9,11
Problemas pessoais (adaptação, mudança, dificuldades emocionais, conflitos)	29	7,14
Problemas familiares	14	3,45
Acessibilidade	6	1,48
Problemas de saúde	13	3,2
Gravidez ou maternidade	1	0,25
Incompatibilidade com horário de trabalho	18	4,43
Falta de transporte adequado para chegar à instituição	9	2,22
Questões didático-pedagógicas	34	8,37
Dificuldade de relacionamento com professores	19	4,68
Dificuldade de relacionamento com colegas	6	1,18
Infraestrutura	15	3,69
Outro	16	3,94
Nenhum	20	4,93

Fonte: as autoras.

Os estudantes foram questionados sobre fatores pessoais e institucionais que poderiam auxiliar nas dificuldades apresentadas. Dentre os fatores pessoais, foram citados: necessidade de mais empenho e organização, melhor uso do tempo, disciplina, foco e participação nos espaços de atendimento extraclasse disponibilizados pelos docentes. Por outro lado, considerando os fatores institucionais, destacaram-se questões didático-pedagógicas e relacionais. As expectativas em relação ao curso foram correspondidas para 80% dos estudantes; entretanto, 55% já pensaram em se evadir do mesmo.

DISCUSSÕES

A evasão se constitui num tema complexo que perpassa a inter-relação de fatores de ordem individual e institucional. Percebe-se, portanto, que somente a oferta de vagas em cursos técnicos e superiores não é suficiente, demandando que as políticas de acesso e permanência estejam intimamente articuladas.

A permanência no ensino técnico e superior requer a consideração de diferentes fatores, os quais abrangem questões precedentes ao ingresso, que dizem respeito à trajetória socioeconômica e cultural do estudante; relativos ao percurso acadêmico, que aludem aos estímulos ou barreiras vivenciados; e em relação a expectativas futuras, que dizem respeito ao que o acadêmico vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente (SILVA; NOGUEIRA, 2015). Como afirmam Pereira e Silva (2010), “contudo ainda não é possível definirmos esse processo como um movimento de democratização do ensino superior público brasileiro”. (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 28).

As informações obtidas com a realização deste trabalho confirmam a multiplicidade de fatores que contribuem para a ocorrência da evasão, e remetem às características do perfil do estudante que busca cursos técnicos e superiores na instituição. Nesse sentido, Santos et al. (2010) apontam para a importância do conhecimento das habilidades e características do perfil do estudante, bem como das características do contexto acadêmico e social que facilitam a integração e desenvolvimento de bons hábitos de estudo e desenvolvimento profissional. Estudos teóricos e empíricos que busquem conhecer essa realidade podem auxiliar na identificação de fatores associados não apenas à evasão, mas também a outros aspectos do desenvolvimento psicossocial dos acadêmicos (TEIXEIRA; CASTRO; PICOLLO, 2007).

No contexto deste estudo, dentre os motivos que levaram os estudantes à evasão, destacou-se a incompatibilidade de horários. Este fato demonstra que, ao colocar-se diante de outras demandas incompatíveis com os horários do curso, o estudante teve que abandoná-lo. Também se apresentaram como razões para o

abandono do curso motivos pessoais não especificados, a migração de curso, problemas de saúde, financeiros, e o não atendimento de expectativas. Já no que tange a dificuldades que os estudantes vivenciam na realização do curso, sobressaíram-se, respectivamente, a indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição, deficiências em conhecimentos prévios, dificuldades para acompanhar os conteúdos, questões didático-pedagógicas, problemas pessoais, dificuldade de relacionamento com professores, e a incompatibilidade com horário de trabalho.

Diante disso, observa-se a dificuldade dos estudantes na permanência e na conclusão dos estudos com êxito, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e frente à não visualização de ações de assistência estudantil efetivas. “Portanto, ocorrem mudanças nas formas de exclusão, pois se antes ela se dava, prioritariamente, pela contenção no acesso, hoje a exclusão se faz no interior do sistema de ensino” (PEREIRA, ZAGO, PAIXÃO, 2016, p. 147).

Desse modo, o que se observa, hoje, é que a abundante ampliação de possibilidades de ingresso em cursos técnicos e superiores ainda não é capaz de garantir o sucesso acadêmico, pois esta realidade conjuga uma série de fatores que perpassam desde as condições formativas proporcionadas na educação básica, até o modo singular como os indivíduos vivenciam as experiências atuais de formação. Os aspectos descritos remetem ao importante papel que as instituições formadoras podem assumir neste processo.

Cunha e Morosini (2013), em suas reflexões sobre a evasão e abandono de curso, referem que este fenômeno é multifacetado e que não apenas uma causa atua sozinha para sua consolidação, mas sim um conjunto de fatores. Assim, elencam algumas ações a serem tomadas pelas instituições: “a) atenção à formação inicial; b) apoio da assistência estudantil; c) investimento na formação continuada e no desenvolvimento profissional do corpo docente; d) construção da identidade profissional para orientar as escolhas” (p. 88). Diante deste contexto, há de se considerar que ações efetivas precisam ser realizadas, mediante acompanhamentos pedagógicos e/ou sociais e/ou psicológicos. Além disso, é preciso pensar em

estratégias que perpassem as ações da assistência estudantil, abrangendo outras instâncias institucionais, uma vez que tais situações merecem atenção da comunidade acadêmica/escolar em sua totalidade.

A identificação das causas que levam à ocorrência da evasão pode alicerçar ações que visem a compreender e minimizar o problema. Para tanto, os mapeamentos realizados devem ser complementados por análises que considerem a multiplicidade de fatores internos e externos envolvidos nesse processo. Entende-se, portanto, que a definição de estratégias de superação, e a efetivação de proposições exigem o esforço conjunto de toda a comunidade institucional envolvida no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da realização deste trabalho, conclui-se que ações que visem a identificar os motivos que levam os estudantes a se evadir podem fornecer subsídios que contribuam com a promoção de um percurso formativo baseado em práticas educativas e serviços de apoio mais efetivos. Tais ações podem, ainda, subsidiar propostas mais alinhadas com as necessidades dos estudantes, ampliando o alcance e eficácia de serviços de apoio e contribuindo com a superação de dificuldades e com a redução de índices de evasão no contexto da formação técnica e superior.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 15-40.

CASTRO, A. K. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 9-17, 2014.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na Educação Superior: uma temática em discussão. **Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 82-89, 2013.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, 2015.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/Terxa_Tema3Poster9.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, 2010.

PEREIRA, T. I.; ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 145-69, 2016.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco**: Reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

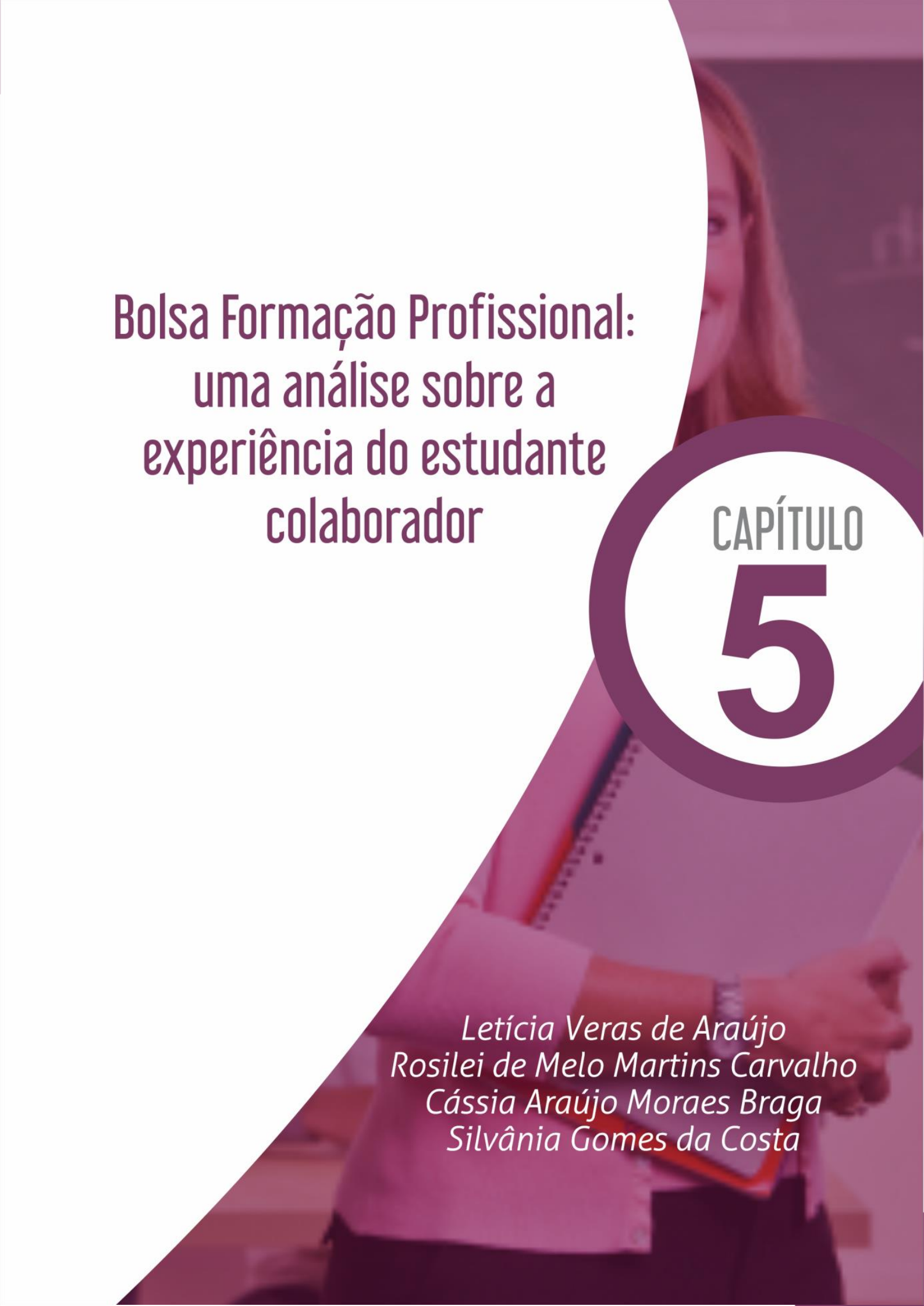
SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; TEIXEIRA, M. A. P.; BARDAGI, M. P. Avaliação da Integração do Aluno ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro. In: SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 165-188.

SILVA, M. G. M.; NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 18, n. 26, p. 43-68, 2015.

TEIXEIRA, M. A. P., CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 211-220, 2007.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, 2002.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.



**Bolsa Formação Profissional:
uma análise sobre a
experiência do estudante
colaborador**

CAPÍTULO

5

*Letícia Veras de Araújo
Rosilei de Melo Martins Carvalho
Cássia Araújo Moraes Braga
Silvânia Gomes da Costa*

Letícia Veras de Araújo
Rosilei de Melo Martins Carvalho
Cássia Araújo Moraes Braga
Silvânia Gomes da Costa

RESUMO

Considerando que a Bolsa Formação Profissional, em certa medida, apresenta-se como o primeiro contato de estudantes com o mundo do trabalho, o presente artigo objetiva refletir sobre a experiência de estudantes contemplados com este auxílio, para compreender como as formas de organização social do trabalho nas Coordenações onde estes estudantes, muitas vezes, desenvolvem seu primeiro contato laboral, reflete na sua formação profissional, social e cultural. Como também apontar as principais dificuldades vivenciadas por estes na execução de suas atividades como bolsista. Desse modo, este trabalho apresenta o resultado de uma roda de conversa realizada com os estudantes colaboradores contemplados por meio do Edital 004/2015. O método utilizado foi a Roda de Conversas, o qual possibilitou ouvir coletivamente o posicionamento dos colaboradores em relação a esta experiência. A análise dos dados revelou que os colaboradores consideram a experiência como fonte de aprendizagem, relevante para sua futura atuação profissional. Esta investigação possibilitou observar ainda que existem algumas dificuldades interacionais ligadas as relações interpessoais entre os bolsistas colaboradores e servidores efetivos.

Palavras-chave: Assistência estudantil; bolsa formação profissional; trabalho; aprendizagem; formação profissional.

Bag Professional Training: an analysis of the collaborative student experience

ABSTRACT

Considering that the Bolsa Profissional is to some extent the first contact of students with the world of work, this article aims to reflect on the experience of students contemplated with this aid, to understand how the forms of organization Social work in the Coordinations where these students, often, develop their first work contact, reflected in their professional, social and cultural training. As well as pointing out the main difficulties experienced by them in carrying out their activities as a scholarship holder. In this way, this work presents the result of a round of conversation held with the collaborating students contemplated through the Call 004/2015. The method used was the Wheel of Conversations, which made it possible to listen collectively to the position of the employees in relation to this experience. Data analysis revealed that the employees consider the experience as a source of learning, relevant to their future professional performance. This research made it possible to observe that there are some interactional difficulties related to the interpersonal relations between the collaborating scholars and effective employees.

Key words: Student assistance; scholarship training; job; learning; professional qualification.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO é uma instituição de ensino, constituído por onze campi em várias cidades do estado do Tocantins, dentre elas a capital Palmas. O IFTO/Campus Palmas, assim como as outras unidades do IFTO, têm como objetivo oferecer educação pública de qualidade desde o ensino técnico, nas modalidades concomitante e subsequente, ao ensino superior, incluindo educação profissionalizante de jovens e adultos (PROEJA) (BRASIL, 2008; CARVALHO, 2013).

Visando minimizar a evasão escolar, o IFTO aprovou o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil por meio da Resolução Nº 04 2011 (CONSUP/IFTO, 2011) alterado pela Resolução Nº 22/2014 (CONSUP/IFTO, 2014), o qual dispõe sobre a implantação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFTO. O Art. 1º do referido Regulamento aponta que este programa é um conjunto de ações voltadas para atender estudantes regularmente matriculados em cursos oferecidos pelo IFTO em todas as modalidades de ensino, possibilitando assim amplo acesso à educação.

Ainda em consonância com o Regulamento, a Política de Assistência Estudantil contempla dois eixos: I – Eixo Universal: destinado a todo e qualquer estudante matriculado no IFTO; II – Eixo de Assistência e Apoio ao estudante: destinado prioritariamente a estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário e meio, com comprovada situação de vulnerabilidade social, tendo como obrigatória participação em processo de seleção socioeconômica.

O Eixo de Assistência e Apoio ao estudante é composto pelos benefícios: Auxílio-transporte; Auxílio-Alimentação; Auxílio-moradia; Auxílio-material didático; Auxílio-uniforme; Bolsa-formação profissional; Auxílio-emergencial; Auxílio aos pais estudantes e Bolsa-atleta. Para receber um destes auxílios o estudante passa por um processo seletivo regido por meio de edital realizado pelos campi do IFTO, elaborado pelas Comissões Locais de Assistência Estudantil e, para concorrer ao Programa, o candidato deverá estar regularmente matriculado e frequente às aulas no IFTO.

A referida Bolsa tem como objetivo principal evitar a evasão escolar e, segundo o Art. 38 do regulamento de Assistência Estudantil, este auxílio consiste na inserção do estudante em setores do IFTO, visando à integração social e ao aperfeiçoamento profissional e cultural, proporcionando a complementação do processo de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de atividades orientadas e vinculadas, prioritariamente, à área de formação do estudante. O Bolsista tem uma jornada de trabalho de 12 horas semanais, cumpridas em 4 horas diárias, em três dias da semana, nos horários matutino, vespertino ou noturno,

ficando deste modo compatível com o seu horário escolar e com a legislação vigente. Ainda conforme o referido regulamento, as atividades exercidas são remuneradas por meio de auxílio, no valor de meio salário-mínimo, pago mensalmente por meio de Conta ou Ordem Bancária.

Louzada (2010) aponta que o trabalhar revela uma possibilidade ao homem de reconhecimento e inserção social, elemento essencial para a subjetividade humana. O trabalho não é constituído somente do fazer, mas de várias dimensões, entre elas as culturais e sociais, contribuindo na formação da identidade dos sujeitos. Nesse sentido, observa-se que a Bolsa Formação Profissional, em certa medida, por muitas vezes é o primeiro contato do estudante com uma experiência de trabalho, fato que pode contribuir na sua inserção social e ser um fator decisivo para transformações significativas do seu desenvolvimento psicossocial (MENDES, 2012).

Bastos, Pinho e Costa (1995) avaliam o trabalho como responsável pela condição humana e acompanha noção de esforço e empenho para atingir determinado objetivo. Compreende-se que a relação do estudante com o trabalho pode contribuir para o amadurecimento pessoal, possibilitar novas experiências como, por exemplo, a capacidade de planejamento em conciliar trabalho e estudos.

Amorim (2012) se apropria dos conhecimentos de Nardi (1998) ao apontar que o trabalho passou a ocupar grande parte da existência do homem, decidindo qual seu modo de viver. E no que tange aos aspectos psicológicos, traça modos de pensamento, sentimento e ação; fortemente contribui na formação da identidade dos sujeitos, e sua força é tão imperiosa nesta construção que, quando o homem produtivo perde seu emprego ou capacidade laboral há uma desorganização identitária decorrente da sua impossibilidade de manter-se ou a sua família.

Esta autora delinea que no Brasil além dos fatores ligados às tradições familiares de organização econômica, que têm por finalidades principais o aprendizado de uma profissão e a cooperação na mão de obra familiar, há ainda uma cultura de valorização do trabalho que visa afastar crianças e adolescentes da inatividade e de possíveis "delinquências".

De Freitas Fonseca (2003) aponta que os jovens são esponjas que absorvem o que vivenciam, que esta absorção influencia de forma positiva ou negativa no amanhã destes. Compreende-se que a relação do estudante com o trabalho pode contribuir para o seu amadurecimento pessoal e Louzada (2010) assinala que o trabalhar revela uma possibilidade ao sujeito de reconhecimento e inserção social, elemento essencial para a subjetividade humana.

A educação tem uma função social necessária na dinâmica da reprodução social, ou seja, garante a reprodução dos contextos sociais, das formas de produção, de habilidades técnicas e de socialização do conhecimento científico que mantém a continuidade do modo de produção capitalista, com isso, a acumulação incessante (CFESS, 2011). Assim, pensar a educação como dimensão da vida social, significa analisá-la em sua relação com o trabalho:



O trabalho é a atividade fundante do ser social por ser a atividade que o distingue dos demais seres naturais, a partir da qual se instaura e se desenvolve sua própria humanidade como produção histórica e não como mero desenvolvimento da natureza (CFESS, 2011, p. 17).

A lógica de educação proposta pelos Institutos Federais é oferecer acesso à educação e ao trabalho, “[...] estabelecendo um compromisso com uma pretensa educação inclusiva que favoreça o fortalecimento de arranjos produtivos locais e a decorrente melhoria das condições de vida do trabalhador” (SILVA, 2013, p. 140). Deste modo prepara os indivíduos para o mercado de trabalho atual formal e informal.

Diante disto, o presente artigo busca analisar como os estudantes contemplados pelo benefício Bolsa Formação Profissional, por meio do edital Nº 004/2015 (IFTO/CAMPUS PALMAS, 2015), percebem a relevância desta bolsa para o processo de sua formação profissional, social e cultural, como também apontar as principais dificuldades vivenciadas por estes na execução de suas atividades como bolsista.

PROCEDIMENTO

Com o intuito de contribuir na formação profissional dos bolsistas colaboradores contemplados por meio do Edital Nº 004/2015 (IFTO/CAMPUS PALMAS, 2015), os setores de Psicologia e Serviço Social do IFTO/Campus Palmas, acompanhado de duas estagiárias dos referidos setores, buscaram por meio de rodas de conversas compreender qual a visão dos referidos estudantes sobre este auxílio e promover reflexão nos mesmos sobre a contribuição desta experiência, enquanto bolsista colaborador para sua futura vida profissional, além de buscar identificar as principais dificuldades vivenciadas por estes na execução de suas atividades.

O método de trabalho utilizado foi a Roda de Conversas, sendo este, segundo De Carvalho et al. (2014), uma metodológica que possibilita uma comunicação produtiva e dinâmica. Por se apresentar como um instrumento valioso, essa técnica pode ser utilizada como uma prática metodológica para aproximar os sujeitos nos seus cotidianos. Estes autores apontam que esta técnica permite:

{ Que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo (DE CARVALHO et al. 2014, p. 32.).

Para alcançar os objetivos, a referida pesquisa desenvolveu-se através do método de investigação da abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) esta “[...] preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...]” (p.32). Para gerar conhecimento a respeito do tema, a pesquisa consistiu-se de natureza aplicada com o intuito de “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.” (p. 35), os quais envolve verdades e interesses locais. Quanto ao objetivo trata-se de uma pesquisa

exploratória, a qual “[...] proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses[...].” (p. 35).

As discussões nas Rodas de Conversas se deram com o objetivo de conhecer a realidade de atuação dos colaboradores e, se pautaram nas percepções dos estudantes sobre a contribuição desta experiência, enquanto bolsista colaborador, para a sua futura vida profissional. Sendo abordado os seguintes temas: descrição das atividades desempenhadas; relações interpessoais no ambiente de trabalho, coordenador e servidores; relação de trabalho com os outros colaboradores; dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas tarefas e, estratégias que utilizam para lidar com estas dificuldades; expectativas para o mercado de trabalho; experiência como fonte de aprendizagem para sua futura atuação profissional; acréscimos para vida cultural e social; pontos negativos e positivo desta bolsa e quais as sugestões para melhorar o ambiente no qual desenvolvem a atividade enquanto bolsista colaborador.

Dois critérios foram utilizados para a participação nas Rodas de Conversas 1) estudante ser contemplado por meio do Edital Nº 004/2015 (IFTO/CAMPUS PALMAS, 2015); 2) aceite do convite para participar da Roda de Conversas. As Rodas de Conversas aconteceram em dois dias e horários distintos, uma no período da tarde e outra no período da manhã, contra turno as aulas do estudante colaborador, para facilitar a participação dos que concordaram em participar. As intervenções ocorreram em um dos espaços do IFTO/Campus Palmas, com duração aproximada de 1h30m cada, dirigidas pelas estagiárias dos setores de Psicologia e Serviço Social, acompanhadas pelas profissionais dos respectivos setores.

Na primeira Roda de Conversa, período matutino, houve a participação de cinco estudantes bolsistas, na segunda, período vespertino, comparecem dez. Para avaliar a efetividade da intervenção foi aplicado um questionário semiestruturado desenvolvido pela equipe, o qual possibilitou avaliar a intervenção como um todo.

ANÁLISE

De acordo com os dados coletados nas Rodas de Conversas, os estudantes presentes afirmaram que possuem um bom relacionamento com a maioria dos servidores e coordenadores, no entanto, descreveram que já houve situações em que foram desrespeitados por alguns servidores da instituição, principalmente quando eles são solicitados a atenderem demandas que extrapolam suas competências. Assinalaram que alguns setores não compreendem as atribuições dos colaboradores e acabam os colocando para desempenharem atividades inerentes aos servidores, funções estas que não corresponde às suas atribuições enquanto colaborador. Em suas falas, citaram que alguns servidores não entendem que os colaboradores são auxiliares do trabalho e não servidores como eles, por conta disso, alguns acabam tratando-os com desrespeito.

De Carvalho et al. (2014) citam que há de se considerar que “[...] a pesquisa em educação investiga fenômenos que, por sua vez, são fenômenos sociais repletos de questões que perpassam o desenvolvimento das pessoas e das sociedades” (p. 32), e isto, aparentemente, não se faz diferente no caso dos bolsistas colaboradores. Neste sentido, verifica-se a necessidade de se ter o cuidado em observar que a política de assistência estudantil oferece bolsas para o estudante se dedicar aos estudos, visando a melhoria de seu desempenho acadêmico e a minimização das situações de repetência e de evasão escolar, decorrentes de situação financeira escassas.

De Freitas Fonseca (2003) reflete que no corre-corre diário não há a percepção de que determinadas posturas confirmam os princípios de nossa sociedade ser de classes. E, com isso há um tratamento de descaso aos jovens como se eles não tivessem importância, sendo ignoradas sua individualidade, sua capacidade de realizar mudanças e de superar limites que lhes são impostos, contrariado assim os discursos de valorização dos seres humanos. Este autor aponta que sobreviver é o que o adolescente trabalhador nas universidades e órgãos públicos no país fazem, que eles, apesar de estarem imersos na ideologia

capitalistas, buscam muito mais que “trocados” para contribuir no orçamento familiar.

Os estudantes descreveram que as principais dificuldades apresentadas durante a execução de suas tarefas nos setores são: dificuldades de compreender a dinâmica de uma coordenação diferente de sua área de estudo, problemas na divisão de tarefas, pois são cobrados a realizarem atividades que outros colaboradores não fizeram. Reportaram que não há acompanhamento por parte dos coordenadores nas tarefas que foram divididas entre os bolsistas e, há pouca cooperação entre eles, o que por vezes ocasiona sobrecarga de trabalho.

Foi possível observar que os estudantes reconheceram a função de colaborador como uma atuação profissional, a qual lhes dará subsídios para sua futura carreira profissional. Mesmo quando esta não é em sua área de formação, citaram que eles têm a oportunidade de vivenciar várias demandas no exercício do papel de colaborador, fato que os oportunizam de iniciar o processo de capacitação para o mercado de trabalho.

Em certa medida, os estudantes colaboradores disseram estar satisfeitos com as funções desenvolvidas nas coordenações enquanto bolsistas. Apesar das dificuldades, reconheceram a importância da experiência como colaborador para seu crescimento profissional e amadurecimento pessoal, pois desenvolvem habilidades de comunicação durante o atendimento ao público e com as diferentes situações no contexto de trabalho. Tais observações reportam ao que De Freitas Fonseca (2003) cita, ao apontar que a relação do estudante com o trabalho contribui para o amadurecimento pessoal e possibilita a estes, novas experiências, tal como a capacidade de planejar e conciliar trabalho e estudos.

Ao final da roda de conversa com os estudantes bolsistas, estes responderam a um questionário semiestruturado que buscou avaliar a Roda de Conversas. Foi investigado se eles consideraram que esta intervenção contribuiu para a reflexão e avaliação dos mesmos sobre qual relevância do auxílio colaborador em sua formação, como também saber se eles indicariam este tipo de intervenção a outros estudantes contemplados com este auxílio.

Ao todo responderam 13 estudantes, sendo que 92,3% apontaram que sim, que refletiram e analisaram sobre a relevância deste auxílio na sua formação, e, 7,6% disseram que talvez. Sobre a indicação da intervenção, dos 13 respondentes 76,9% disse que sim, que indicariam a outros estudantes contemplados pelo auxílio, e, 15,3% disseram que não indicariam e 7,6% talvez indicariam.

CONCLUSÃO

A partir da análise dos dados obtidos durante as Rodas de Conversas, observou-se que os estudantes colaboradores reconheceram o auxílio colaborador como sendo relevante para seu crescimento profissional e amadurecimento pessoal, pois possivelmente esta experiência os subsidiará na sua futura carreira profissional.

Mesmo quando sua atuação enquanto bolsista não é em sua área de formação, citaram que têm oportunidade de vivenciar as várias demandas de um cotidiano de trabalho, tanto em relação ao atendimento ao público quanto no primoramento das habilidades de superação de conflitos nos relacionamentos interpessoais dentro do ambiente de trabalho. Assim, pontuaram o experimento como satisfatório, uma vez que possibilita uma chance de experiência profissional. Eles analisaram as funções de bolsista como sendo um fator de bem-estar no serviço realizado, porém apontaram que alguns servidores demonstram pouco respeito para com eles, fato que os fazem sentir-se desvalorizados pelos mesmos.

Vasconcelos (2010) alega que a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil foi de grande relevância para área da assistência estudantil, a qual atendeu a várias reivindicações de movimentos sociais que por tempos buscavam uma atenção especial sobre esta temática. Esta autora aponta que devido à baixa condição socioeconômica, alguns estudantes acabam abandonando o curso nos quais se matriculam devido à carência de recursos financeiros, e em alguns casos abandonam definitivamente os estudos para buscarem meios para se manterem, perdendo a chance de uma qualificação profissional.

Esta intervenção possibilitou compreender como os bolsistas pensam e como se sentem em relação às atividades desenvolvidas nas Coordenações do IFTO/Campus Palmas. Com isso, a equipe responsável pela intervenção considera relevante que a Instituição elabore uma cartilha com as funções dos bolsistas da bolsa Formação Profissional, para que fique claro qual o papel dos bolsistas dentro das coordenações, pois esta bolsa é um auxílio que visa a complementação do processo de aprendizagem por meio do desenvolvimento de atividades orientadas. Sendo aqui válido destacar que, as atividades desenvolvidas pelos bolsistas devem ser, primordialmente, orientadas e sempre direcionadas para o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, por isso faz-se necessário estabelecimento de parâmetros neste sentido.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Fabricia Rodrigues. A inserção laboral do adolescente: alguns olhares sobre trabalho e identidade. **Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, 2012. Disponível em: <http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/106.%20a%20inserir%20o%20laboral%20do%20adolescente%20%20alguns%20olhares%20sobre%20trabalho%20e%20identidade.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; PINHO, Ana Paula Moreno; COSTA, Clériston Alves. Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n6/a04v35n6.pdf>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2016.

CARVALHO, Leonardo Brasil. **Análise Não-Paramétrica da Eficiência das Unidades do IFTO: Aplicação de um Modelo DEA**. 2013. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Tocantins. UFT. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação**. Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação. CFESS, 2011. Disponível em: <<http://www.cefess.org.br>>. Acesso em: 26 de abr de 2016.

DE CARVALHO, Gilmar et al. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n.

2, p. 31, 2014. Disponível em: <<http://search.proquest.com/openview/0d31550c451ca15a617c497ff52caddc/1?pq-origsite=gscholar>>. Acesso em: 27 de abr de 2016.

DE FREITAS FONSECA, João César. **Adolescência e trabalho**. Grupo Editorial Summus, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS/ IFTO. **Regulamento do Programa de Assistência Estudantil**. Resolução nº 22/2014/CONSUP/IFTO, de 8 de agosto de 2014. IFTO, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS/ IFTO. **Relatório de Acompanhamento dos Colaborados 1º Semestre de 2015**. Serviço Social/CAES/Campus Palmas, 2015.

LOUZADA, Fernando. **Os significados do trabalho para jovens estudantes do Ensino Público do DF**: reflexões e contribuições da Psicodinâmica do Trabalho. 2010. (Dissertação de Mestrado) do Curso de Pós-Graduação stricto sensu em Educação - Universidade Católica de Brasília – UCB – Brasília, 2010.

SILVA, Lucilia Carvalho da. *O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate*. In: PEREIRA, L.D; ALMEIDA, N. L. T. (orgs). **Serviço Social e Educação**. 2ª Ed., Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 131-148.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil/National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student assistance along the history of. **Ensino em Re-Vista**, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>>. Acesso em: 29 de abr. de 2016.

Pensando a Inclusão de Pessoas
com Necessidades Educacionais
Específicas no Contexto da
Educação Profissional:
Relato de uma Experiência

CAPÍTULO

6

*Fernanda Zatti
Márcia Klein Zahner*

A inclusão nos contextos educativos tem sido muito discutida nas últimas décadas, tendo em vista a necessidade de mudanças em termos de políticas públicas, concepções e práticas que impliquem em rupturas de velhos paradigmas de uma educação segregatória e excludente. A mudança para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, exige um processo complexo de transformação, tanto do pensar como da prática cotidiana do ensino (SILVA; ARANHA, 2005).

A educação para a diversidade reconhece que a inclusão é essencial para a garantia dos direitos humanos e, por sua vez, para o exercício da cidadania. Segundo Mantoan (2004), uma mudança comprometida com a inclusão exige o entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento das singularidades. Desse modo, conforme a autora, a complexidade esbarra na necessidade de reforma do pensamento e da escola e atinge a formação dos professores, para que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora.

Em que pese o respaldo legal à inclusão, Bueno (1999) afirma que a educação inclusiva só se tornará realidade após a avaliação das reais condições que conduzem à inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada. Isto é imprescindível para que os sistemas de ensino estejam de acordo com a nova ordem e construam práticas políticas, institucionais e pedagógicas a fim de garantir a qualidade da educação para todos.

Assim, a plena implementação da educação inclusiva requer das instituições de ensino o comprometimento com a busca do aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal na concretização de um sistema educacional que inclua a todos

verdadeiramente (BRASIL, 2003). No contexto da educação profissional, Manica (2011) também discute a educação inclusiva, destacando a importância de ações voltadas à formação de professores.

Na formação permanente de professores, a reflexão crítica sobre a prática é um elemento fundamental, pois é pensando criticamente a prática que se pode aprimorá-la (FREIRE, 1998). Dialogar com a realidade, compreender os contextos, apropriar-se dos conceitos e refletir sobre as concepções são passos primordiais na busca pelo aprimoramento do processo educativo numa perspectiva inclusiva.

Desta feita, a reflexão sobre as práticas educativas possibilita a reformulação de princípios e conceitos, a ressignificação das identidades profissionais, a construção de conhecimentos e a definição de caminhos a serem trilhados. Através desta ação reflexiva os sujeitos assumem um papel ativo no processo de construção histórica. Nesta direção, Macedo (2005) afirma que refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento, reconhecer que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado que lhe atribuímos. Significa, ainda, valorizar o planejamento da ação utilizando-a como forma de regulação e observação do que ainda não aconteceu, mas sobre o qual já definimos um valor e uma forma de intervenção.

Considerando o exposto, este trabalho apresentará informações obtidas por meio de uma ação que objetivou conhecer as concepções e demandas de formação de servidores docentes e técnico-administrativos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Tais informações posteriormente fundamentaram uma proposta de intervenção baseada em encontros de formação pedagógica voltados ao propósito de fomentar espaços que contribuam com a construção de uma cultura inclusiva na instituição.

Importa mencionar o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), é um setor que media a educação inclusiva na instituição. Conforme o regulamento do núcleo, consideram-se pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas cujas necessidades

educacionais se originam de deficiências, altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento, e outros transtornos de aprendizagem (IFRS, 2014).

METODOLOGIA UTILIZADA

As informações apresentadas neste trabalho foram obtidas em um *campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no norte do Rio Grande do Sul. Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas relacionadas à formação, experiências com alunos com necessidades educacionais específicas, contexto institucional, concepções e temáticas de interesse relacionadas à educação inclusiva. Um questionário impresso foi entregue a cada servidor da instituição, no entanto, o devolveram preenchido 78,3% do quadro, dentre eles, 41,4% técnico-administrativos e 58,6% docentes.

A análise dos dados obtidos foi baseada na metodologia de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977). Como mencionado, as informações obtidas com a aplicação do questionário subsidiaram a elaboração de uma proposta de formação no âmbito da educação inclusiva.

RESULTADOS

CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DOS SERVIDORES NO ÂMBITO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A inclusão de pessoas com necessidades específicas no contexto educacional foi considerada importante e caracterizada pelos servidores como necessária, complexa e desafiadora. Entretanto, a inclusão também foi entendida como um processo difícil, a depender especialmente do curso frequentado, e agravado pela falta de preparo e experiência.

Os servidores reconhecem que a inclusão é um direito da pessoa com necessidades educacionais específicas e, portanto, entendem que a instituição tem o dever de proporcionar condições para a sua efetivação. De tal modo, foi enfatizada a responsabilidade do educador na busca por alternativas que viabilizem e promovam a educação inclusiva, a qual exige adaptação, respeito e convivência com a diversidade.

Para que a inclusão seja efetivada foram indicadas algumas condicionalidades, dentre elas, formação para o docente e para as equipes de apoio, adequações pedagógicas e de infraestrutura, e alinhamento de ações institucionais a políticas públicas inclusivas. Evidenciou-se, assim, a preocupação em garantir aos estudantes com necessidades educacionais específicas não apenas o acesso, mas condições para a permanência e o êxito na formação.

Constatou-se que 51,7% dos participantes já tiveram alguma experiência prévia com inclusão em contextos educacionais. Dentre essas experiências, a maioria não ocorreu na instituição em que atuam no momento. Em termos do tempo de duração da experiência, para 43,3% dos participantes foi inferior a um ano, para 43,4% foi de 1 a 5 anos, e apenas para 3,3% foi superior a 5 anos⁸.

Para definir a experiência vivenciada no âmbito da educação inclusiva, os participantes utilizaram termos como "intrigante", "interessante", "gratificante", "positiva", "muito boa", "desafiadora", "frustrante", "amarga", "difícil", "complicada", e "complexa". Os obstáculos encontrados estiveram relacionados ao despreparo para lidar com situações desconhecidas que se colocaram no processo de ensino-aprendizagem, a ausência de suporte institucional, e dificuldades para atender a todos os estudantes em sala de aula, como ilustra o relato da participante P11: "Eu tive muita dificuldade, pois percebi que mesmo ela tendo uma tradutora de libras eu precisava dar uma atenção toda especial para essa aluna e a questão era como na mesma aula atender ela e os outros alunos ao mesmo tempo?".

⁸10% dos participantes não mencionaram por quanto tempo trabalharam com estudantes com necessidades educacionais específicas.

Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciaram experiências positivas em que foram encontradas alternativas para lidar com as situações que se colocavam no processo de ensino-aprendizagem, como ilustram os relatos das participantes P22: “Inicialmente me sentia despreparada e com receio de como ajudar e repassar as atividades que eram práticas e necessitavam dessa habilidade, mas posteriormente a aluna que tinha bastante interesse, mostrava como ela poderia fazer e nos casos em que precisava de auxílio solicitava” e P26: “A experiência foi positiva, pois o aluno tinha muita esperança e força de vontade no desenvolvimento das atividades e contagiava todo grupo”. No entanto, também foram mencionados fatos que demonstram uma postura segregatória e excludente, evidenciada no entendimento de que a inclusão pode prejudicar o rendimento dos alunos considerados “regulares”, e na percepção de que alguns estudantes se utilizavam de sua condição para obter benefícios em avaliações.

Verificou-se que 55,2% dos servidores nunca participaram de atividades de formação voltadas à inclusão de alunos com necessidades específicas. A principal justificativa mencionada para isso foi a falta de oportunidades, associada, sobretudo, à carência de oferta de ações formativas pela instituição. Também constam como principais motivos a percepção de ausência de necessidade, por nunca terem se defrontado com a demanda de utilizar tais conhecimentos, e o desinteresse pelo tema.

Por outro lado, 44,8% dos servidores já participaram de atividades de formação voltadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Destes, a maioria participou de palestras ou cursos de curta duração, mas também foi mencionada a participação em seminários, disciplinas de graduação e especialização na área. Quanto à carga horária da formação⁹, 46,2% dos servidores participaram de atividades de até cinco horas, 23% de atividades de cinco a 60 horas, e 23,1% de atividade com carga horária superior a 60 horas.

No que diz respeito à contribuição das atividades para a formação e atuação profissional, 42,4% dos participantes responderam que contribuíram muito em

⁹ 7,7% dos participantes não mencionaram a carga horária das atividades das quais participaram.

virtude da disponibilização de informações sobre aspectos legais da inclusão, tipos de deficiências, dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem e desafios da educação inclusiva. Para os 53,8% dos servidores que avaliaram que as atividades contribuíram pouco, a baixa carga horária, a “distância” entre o abordado nas atividades e a realidade institucional, a complexidade do assunto, e a dissociação entre a teoria e a prática foram os motivos apresentados. Apenas 3,8% dos servidores consideraram que a formação não trouxe contribuições, o que foi relacionado à carga horária insuficiente e à natureza da atividade.

Diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, 79,3% dos participantes se consideram despreparados em função da falta de formação e experiência e da diversidade e complexidade de situações que o processo envolve. Ao mesmo tempo, 19% dos servidores consideram que possuem alguma preparação, por já terem participado de atividades de formação e/ou terem adquirido alguma experiência na área. Cabe destacar que nenhum participante se considera com preparação adequada para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais específicas, e que 1,7% não responderam como se sentem em relação à preparação.

A instituição foi considerada inclusiva por 33,3% dos servidores, não inclusiva por 31,3%, e parcialmente inclusiva por 35,4% dos servidores. Evidenciou-se a percepção de uma construção progressiva em direção à inclusão, a partir da promoção de ações inclusivas, realização de adaptações na infraestrutura visando garantir a acessibilidade, e da própria inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nos cursos ofertados. Por sua vez, foram citados alguns fatores que ainda devem ser assegurados para efetivação da inclusão, dentre eles, atuação de profissionais especializados, adequação da estrutura física e de equipamentos, aquisição de tecnologias assistivas, implantação de sala de recursos e ampliação das oportunidades para a formação de servidores. As ações consideradas prioritárias para que a instituição se torne mais inclusiva envolvem atividades de formação e adaptações na infraestrutura.

Considerando as sugestões apresentadas em torno das temáticas relacionadas à inclusão e às demandas institucionais, elaborou-se uma proposta de

intervenção baseada em encontros de formação, abrangendo os seguintes temas: legislação e políticas públicas sobre inclusão; necessidades educacionais específicas; acessibilidade; adaptações curriculares e tecnologias assistivas.

DISCUSSÕES

O presente trabalho possibilitou conhecer concepções e vivências de servidores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Entende-se que a análise de tais informações constitui um aspecto relevante a ser considerado no planejamento de ações voltadas à construção de uma cultura inclusiva.

As concepções sobre inclusão que permeiam o contexto da sociedade contemporânea são resultado de diferentes construções e momentos históricos. Na busca por instaurar uma educação inclusiva, são necessários esforços investigativos que visem identificar condições que a favorecem e formas para torná-la viável, tendo em vista as características de cada contexto e nível escolar (Martínez, 2007).

Analisando as narrativas dos participantes, foi possível identificar diferentes modos de perceber as experiências relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, tendo em vista a singularidade de cada realidade vivenciada. De modo geral, os dados revelam uma opinião positiva sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas. Contudo, verificou-se também a existência de concepções que ainda carregam as marcas históricas excludentes, as quais devem ser ressignificadas frente ao objetivo de construir uma instituição inclusiva.

A efetivação da inclusão foi associada a algumas condicionalidades que remetem ao entendimento de que incluir não é simplesmente integrar. Sassaki (2005) diferencia os paradigmas da integração e da inclusão em uma perspectiva histórica. Essencialmente, o autor destaca que o paradigma da integração, apesar de um notável apelo contra a segregação da pessoa com deficiência, apoia-se na ideia de que o indivíduo precisa adaptar-se às condições existentes para ser incluído. Já

na perspectiva inclusiva, considera-se que os sistemas sociais devem adequar-se para eliminar os fatores responsáveis pela exclusão das pessoas com deficiência.

A formação emergiu como um fator primordial na busca pela efetivação da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, predominou uma ideia de despreparo frente à inclusão, o que esteve associado a uma formação insuficiente e experiências práticas ainda incipientes. A ausência de conhecimento do docente sobre as particularidades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados aspectos determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas afastadas das reais demandas dos estudantes e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012).

Sob este prisma, Sasaki (2005) afirma que é imprescindível dominarmos bem os conceitos da inclusão para que possamos participar ativamente da construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal. Assim, à medida que os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, tornam-se essenciais para o entendimento das práticas sociais, já que moldam nossas ações e permitem analisar programas, serviços e políticas sociais. Nesse sentido, a necessidade de espaços de formação é imperativa, pois como destaca Pimentel (2012, p. 140):



A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Quanto ao contexto institucional, verificou-se que a instituição caminha no sentido da inclusão, mas alguns aspectos ainda precisam ser aprimorados. Nesse

sentido, Souza (2005) pondera que a inclusão só acontecerá quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, eliminando as discriminações e fornecendo ao professor melhores condições para atuarem. Segundo a autora “isso envolve capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros” (SOUZA, 2005, p. 98). Destarte, Oliveira e Dias (2016, p. 92) exploram alguns desafios e implicações das novas realidades educacionais inclusivas, e sugerem intervenções de diferentes maneiras:

(i) potencializar a discussão teórica sobre o tema, que deve traduzir-se em práticas pedagógicas cotidianas alinhadas com as necessidades dos sujeitos e da escola inclusiva; (ii) desenvolver novas metodologias de intervenção institucional, com professores, coordenadores e estudantes, metodologias que visem à permanência e ao sucesso acadêmico das pessoas com deficiências e previnam a discriminação e o preconceito. Da mesma forma, (iii) antevemos novas oportunidades de atuação, em termos de orientação profissional inclusiva, ao estabelecer a ponte entre a escola e a vida dos sujeitos, após a conclusão do ensino médio.

Por fim, é possível afirmar que a caminhada em prol da construção de um contexto inclusivo é um processo contínuo, que deve ser prioritário e ainda precisa avançar muito. A inclusão representa um importante desafio, por isso, os debates em torno do tema fomentam a construção de práticas mais coerentes e qualificadas.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2003.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, p. 7-26, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014**. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Bento Gonçalves, 25 fev. 2014.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANICA, L. E. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 4, n. 55, p. 1-9, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 23, p. 1-5, 2004.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Ed.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas: Alínea, 2007. cap. XX, p. 115-134.

OLIVEIRA, M. C. L.; DIAS, S. S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: Um olhar da Psicologia Escolar. In: FRANSCHINI, R.; VIANA, M.N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016, p. 83-97.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In. MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. G (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

SOUZA, C. C. **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.



Habilidades Sociais e o Contexto Educativo: Uma Análise da Psicologia no IFB/Campus Taguatinga Centro

CAPÍTULO 7

Nádia Mangabeira Chaves

Este trabalho tem como proposta analisar a temática das habilidades sociais no contexto educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), *campus* Taguatinga Centro. O processo de análise da temática se inicia com a atuação da autora enquanto psicóloga no *campus* referido.

O psicólogo atua como membro da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) conforme a RESOLUÇÃO Nº 014/2014/CS-IFB¹⁰ que aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB.

Dentre as atribuições do psicólogo elencadas no artigo 16 da PAE, destaca-se a atribuição que se refere a “criar situações que facilitem o relacionamento intra e interpessoal do estudante, contribuindo, assim, para o processo de ensino e aprendizagem” (inc. III, alínea g). Desse modo, as experiências descritas neste trabalho se associam à efetivação dessa atribuição.

Desde o segundo semestre do ano de 2014, devido às oportunidades de contato com as demandas pessoais e coletivas dos estudantes dos diversos cursos ofertados pelo *campus* Taguatinga Centro, o interesse pelo conceito e pelas práticas no campo das habilidades sociais se desenvolveu.

Aspectos como relacionamentos, diferenças e comunicação interpessoais são inerentes ao ser humano enquanto ser social. A interação em sociedade caracteriza-se pela diversidade de comportamentos e a qualidade das relações interpessoais pode representar fator de proteção, qualidade de vida e saúde psicológica (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006a).

Ao considerar as relações interpessoais, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1997, utilizou o termo “habilidades de vida” para as habilidades associadas ao comportamento e que resultem em soluções aos desafios do

¹⁰A Resolução Nº 014/2014/CS-IFB está disponível na íntegra no endereço <http://www.ifb.edu.br/institucional/conselho-superior/resolucoes?id=6397>

cotidiano de forma efetiva. Objetivamente, as habilidades de vida, segundo a OMS (1997), constituem:

{ um grupo de competências psicossociais e habilidades interpessoais que ajudam as pessoas a tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar criticamente e criativamente, comunicar eficazmente, construir relacionamentos saudáveis, empatia com os outros e lidar e gerenciar suas vidas de forma saudável e produtiva. (p. 7)

Entre as primeiras tentativas de categorização, as propostas do ano de 1973, por Lazarus (*apud* BARTHOLOMEU, NUNES E MACHADO, 2008), contribuíram para que os estudos na busca pela compreensão dos comportamentos socialmente hábeis tivessem crescimento. Suas categorias englobavam os comportamentos assertivos como capacidade de dizer não e expressar sentimentos positivos e negativos.

Posteriormente, foram sugeridas duas classes amplas de comportamento que caracterizam as interações sociais: os antissociais e as habilidades sociais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2008). Os comportamentos antissociais representam um conjunto de comportamentos com alto potencial de prejuízo para as interações sociais. A agressividade, tanto verbal quanto física, se enquadra nessa categoria.

Quanto às habilidades sociais, diversos autores apontam a falta de consenso na sua definição (BOLSONI-SILVA E MARTURANO, 2002; CABALLO, 1996). Inicialmente, o conceito era utilizado como sinônimo de assertividade e, posteriormente, passou a abranger as relações interpessoais, a comunicação, a resolução de problemas interpessoais e a cooperação, por exemplo.

As diferentes tentativas de conceituação revelam a diversidade de formas de se comportar existentes e a amplitude de ambientes sociais ao qual estamos expostos. Seria possível estabelecer uma única forma de se comportar que fosse considerada hábil? Não há, segundo Caballo (1996), uma maneira correta e universal de resposta habilidosa. As respostas habilidosas apresentam uma gama de possibilidades de expressão. Uma pessoa pode ter boas relações interpessoais ao se

comportar de diferentes formas num mesmo ambiente. A complexidade das respostas comportamentais e dos efeitos dessas respostas no comportamento dos outros refletem a dificuldade de conceituação das habilidades sociais.

De Lucca (2008) se referiu às habilidades sociais como comportamentos desejáveis que auxiliam a interação, pois respondem às necessidades do indivíduo e também satisfazem às expectativas dos demais. A autora destaca que os comportamentos facilitam a inclusão do indivíduo e devem aumentar as possibilidades de bem-estar e de saúde mental.

As habilidades sociais também foram compreendidas como comportamentos que compõem uma realidade cultural e, nesse sentido, o contexto é fator determinante na percepção de sua eficácia (CABALLO,1996; DEL PRETTE *et al*, 2004; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2010; MURTA, 2005).

O período histórico e cultural determina alguns padrões de comunicação que são flexíveis e apresentam variâncias dentro de uma mesma cultura e entre culturas. As variâncias, conforme Caballo (1996), dependem de diversos fatores como idade, sexo e nível de escolaridade e os resultados também se devem à intenção do indivíduo em determinada situação. É certo que, embora alguém se comporte adequadamente em uma situação, o mesmo comportamento pode ser considerado impróprio em outra situação.

Além de se referir ao sucesso nas relações interpessoais como resultado dos comportamentos habilidosos, Murta (2005) ressalta também a importância da ocorrência “conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura” (p. 283). Nesse sentido, alguns comportamentos como fazer e recusar pedidos, iniciar uma conversa, lidar com críticas e elogios, escutar empaticamente ou pedir desculpas serão competentes em nível social segundo o caráter situacional-cultural das habilidades sociais (DEL PRETTE *et al*, 2004).

É necessário observar e compreender a interação social em diferentes contextos para uma melhor avaliação da mesma, de acordo com diferentes demandas e diante de uma variedade de interlocutores (figuras de autoridade, pares, familiares, desconhecidos...) (DEL PRETTE *et al*, 2004).

Da mesma forma que é necessário considerar o contexto das relações interpessoais, Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2010) reforçam que os comportamentos considerados habilidosos podem ser aprendidos e sofrer alterações ao longo da vida. Ocorre o desenvolvimento de um repertório comportamental ao longo das experiências que será avaliado como bem-sucedido para as situações ou deficitário em outros momentos.

Como tentativa de apresentar esse vasto tema que são as habilidades sociais e as discussões que envolvem seu conceito, este trabalho adotará a descrição apresentada, em 1986, por Caballo, para o comportamento socialmente habilidoso. As discussões aqui apresentadas pretendem utilizar os termos habilidades sociais e comportamento socialmente habilidoso sem distinções. Segundo o autor,



O comportamento socialmente habilidoso é esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (CABALLO, 1996, p. 365).

HABILIDADES SOCIAIS E O CONTEXTO EDUCACIONAL

Dada a importância do contexto para a realidade social dos indivíduos, Bandeira *et al* (2006) defendem que alguns ambientes sociais funcionam como potencializadores das habilidades exercidas em sociedade. A estruturação de determinados ambientes juntamente com as atividades neles desenvolvidas contribuem para a interação interpessoal, pois aumentam a frequência do contato, e proporcionam a aquisição de habilidades de comunicação e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

O contexto educacional desponta como ambiente privilegiado que agrega uma quantidade considerável de pessoas com diferentes características. Sua

organização possibilita constantes interações que carregam a complexidade dos estágios de desenvolvimento pessoal e educacional, dentre outros (DESSEN E POLONIA, 2007).

O ambiente educacional constitui espaço para o desenvolvimento não somente de conteúdos acadêmicos dos estudantes. Ele existe também para ter como perspectiva uma ação direcionada à formação geral do indivíduo. Para isso, são necessárias ações com vistas à aquisição de conhecimentos no nível das atitudes, dos valores e do convívio social (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006b).

Problemas de ordem pessoal, social e relacional dos indivíduos são refletidos para o espaço educacional. Discute-se sobre o papel da escola no desenvolvimento interpessoal como proposta das mudanças educacionais e culturais emergentes. Observa-se a compreensão de uma função da escola que não seja apenas acadêmica, mas também social (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1998).

Carrara (2000) também discute a atuação da escola na formação pessoal e social do indivíduo enquanto compromisso institucional. O processo formativo deve ser composto pela promoção de “ações educacionais que possibilitem o desenvolvimento da cidadania por meio da participação ativa dos alunos nas relações interpessoais construtivas e cooperativas, dentro e fora do contexto escolar.” (CARRARA E BETETTO, 2009, p. 339).

A função social da escola representa o investimento em preparação dos estudantes para serem atuantes como cidadãos, como profissionais, como parte da sociedade. Representa a atenção da perspectiva educativa em relação ao desenvolvimento socioemocional com a construção de um espaço educacional em que sejam implantadas estratégias para o aprendizado de comportamentos sociais adequados (LOPES, 2013). Lopes discute como possibilidade a inclusão de objetivos, no currículo acadêmico, que contemplem aspectos associados à autonomia, à resolução de problemas, aos valores morais e sociais e às situações cotidianas da interação social.

Alguns estudos que investigam a associação entre educação e habilidades sociais destacam a atuação dos agentes educativos, em especial dos professores, como agentes na ampliação dos objetivos educacionais e inclusão de conteúdos

que contribuam para as relações interpessoais positivas; para a qualidade da interação social e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e para a melhoria das relações entre os próprios agentes educativos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006b).

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, a prevenção e o tratamento de dificuldades no desempenho acadêmico devem considerar o quão relevante é a qualidade das relações interpessoais para o bom rendimento dos estudantes uma vez que funciona como fator de proteção e reflete positivamente na saúde mental (LOPES, 2013).

Os estudos que abordam os comportamentos sociais habilidosos e o ambiente educacional necessitam de investimento, com destaque para os estudos direcionados ao contexto universitário. Nesse contexto, os estudantes são desafiados a desempenhar comportamentos que podem ser considerados complexos. Pode-se citar o falar em público (na apresentação de seminários), trabalhar em grupo, lidar com o professor, os quais são comportamentos que exigem escuta, concordância ou discordância, argumentação, questionamentos, conduta diante de críticas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2003a).

Além das demandas surgidas dentro do contexto universitário, há uma preocupação com os desafios que serão apresentados quando for iniciado o exercício profissional. Del Prette e Del Prette (2003b) discutem os hiatos encontrados entre a formação universitária e as demandas do contexto laboral. São evidentes as dificuldades enfrentadas pelo fato de a formação não contemplar, muitas vezes, aspectos do relacionamento humano dos ambientes de trabalho. Os autores ressaltam, no entanto, o avanço nas tentativas de aproximação entre educação e ambiente de trabalho.

É possível concluir que estão surgindo novas exigências nas relações interpessoais e o ambiente educacional faz parte desse contexto de mudanças. São necessárias interações que qualifiquem o tratamento com as diferenças e resultem no respeito aos direitos, no contato harmonioso entre pessoas e grupos. Esse é o desenho das configurações sociais atuais.

O contexto educacional constitui local para que sejam implementados esforços com vistas ao aprendizado de interações sociais positivas que envolvam empatia e solidariedade (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2010). Comportar-se de forma habilidosa prevê a assimilação de aspectos do convívio social que visam à qualidade de vida de todos uma vez que a escola apresenta um contexto capaz de desencadear e fortalecer o processo de desenvolvimento de habilidades sociais em seus estudantes e demais atores.

EXPERIÊNCIAS NO IFB/CAMPUS TAGUATINGA CENTRO

O aprofundamento na temática das habilidades sociais norteou a concretização de algumas experiências como psicóloga no *campus* Taguatinga Centro que serão descritas a seguir.

Projeto de Extensão - Rodas de Conversa na Letras/Espanhol: E durante a faculdade?

O projeto *Rodas de Conversa na Letras/Espanhol: E durante a faculdade?* é fruto de demandas apresentadas por um grupo de estudantes do curso de licenciatura em Letras/Língua Espanhola à coordenação do curso.

Os estudantes apresentavam desmotivação e falta de perspectivas quanto ao futuro profissional. Sob essa perspectiva, manifestaram interesse em conhecer experiências acadêmicas e profissionais de professores e outras pessoas com áreas de formação afins.

Com duração de pouco mais de dois meses, no primeiro semestre de 2016, o projeto foi coordenado pela Prof^a Dr^a Simone Braz Ferreira Gontijo, coordenadora do curso de licenciatura em Letras/Língua Espanhola durante a vigência do projeto, e por mim enquanto psicóloga do *campus*.

Essa ação educacional teve como público-alvo todos os estudantes do curso de licenciatura no *campus* que desejassem participar dos encontros.

Os objetivos do projeto consistiram em:

- ✓ Sensibilizar os graduandos em relação à necessidade de construção de um projeto de vida que envolva o sucesso acadêmico como possibilidade de concretização do mesmo, bem como sua formação plena na condição de cidadãos conscientes dos direitos, deveres e responsabilidades sociais;
- ✓ desenvolver estratégias de formação centradas no estudante, reconhecendo a necessidade da tomada de consciência por parte deste e a compreensão da integração da formação como um projeto pessoal que propicie seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- ✓ compartilhar as dificuldades, os sentimentos, as estratégias de superação utilizadas pelos graduandos em seu processo de formação acadêmica.

As atividades programadas foram compostas por encontros mediados por conversas entre professores, pais, estudantes convidados e os estudantes do curso de licenciatura. Os convidados foram indicados pelas coordenadoras do projeto e pelos próprios participantes.

Para cada convidado foi proposto o compartilhamento da trajetória de vida acadêmica e profissional e a disponibilidade para o diálogo com os participantes que poderiam se expressar por meio de comentários, opiniões, solicitação de esclarecimento de dúvidas, expressão de sentimentos e impressões. As coordenadoras atuavam ainda como estimuladoras da troca de experiências entre participantes promovendo intervenções para que a palavra continuasse a circular.

O projeto representou oportunidade de efetivação de ação educacional com o objetivo de promover espaço de participação ativa dos estudantes e do estabelecimento de relações interpessoais positivas e cooperativas no contexto universitário como apontado por Carrara e Betetto (2009).

Além dos encontros com a presença de convidados, foram propostos encontros somente entre alunos do curso, mediado pelas coordenadoras, para compartilhamento de dificuldades, de experiências, como forma de contribuir para a interação social entre os alunos dos diferentes períodos do curso e para o fortalecimento da rede de apoio entre pares.

Ao longo do projeto participaram 40 estudantes do curso de licenciatura. Foram encontradas dificuldades no que diz respeito ao momento disponível para a realização dos encontros que foram realizados no intervalo de aulas. Esse fato pode ter comprometido alguns encontros no início ou no final da atividade, uma vez que os estudantes tinham seus compromissos em sala de aula.

Apesar das dificuldades, avalia-se que estudantes e professores do curso participaram ativamente das rodas de conversa, inclusive por meio de questionamentos, sugestões de encaminhamentos para as atividades seguintes e presença nos encontros.

“Os discentes participaram efetivamente em toda a programação como atores e autores de sua trajetória formativa”¹¹.

SEMANA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - CAMPUS TAGUATINGA CENTRO

Foi realizada, em sua primeira edição, a *Semana de Assistência Estudantil*, no *campus* Taguatinga Centro, entre 13 e 17 de junho de 2016.

O evento foi planejado e organizado pela equipe da CDAE. As atividades propostas foram fundamentadas nas perspectivas especificadas na Política de Assistência Estudantil (PAE) como descrito em seu artigo primeiro:

Art. 1º A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações visando à promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade devida.

¹¹Palavras da Prof^aDr^a Simone Braz Ferreira Gontijo.

As atividades foram, portanto, pensadas, estruturadas e categorizadas dentro de um conjunto de ações que se enquadrassem, necessariamente, dentro dos aspectos: melhoria do desempenho escolar, produção de conhecimento, inclusão escolar e qualidade de vida, conforme ilustrado na Figura 1.



SEMANA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL CAMPUS TAGUATINGA CENTRO 13 a 17 de JUNHO

13/06 SEGUNDA-FEIRA	14/06 TERÇA-FEIRA	15/06 QUARTA-FEIRA	16/06 QUINTA-FEIRA	17/06 SEXTA-FEIRA
Abertura (09h às 09h30)	Momento qualidade de vida (09h30 às 11h)	Palestra sobre Regulamento Discente (IFB) (09h20 às 10h20)	Filme BLACK (09h às 12h)	Discussão das questões de gênero na escola (08h às 09h30)
Vivência: Desenvolvendo a Autoestima dos Estudantes (09h30 às 11h)		Vivendo com sabedoria: como encarar as DST (10h30 às 11h30)		Manual de Adequação Curricular e Terminalidade Específica (11h às 12h30)
Palestra sobre Assistência Estudantil (14h às 16h)	Palestra sobre as etapas do artigo científico (16h às 18h)	Roda de conversa "Papo Reto – O que é o racismo institucional e o que ele tem haver com você?" (14h às 16h)	Habilidades Sociais: Caminho para o desenvolvimento das relações interpessoais (14h às 15h30)	Plágio, à luz da legislação sobre Propriedade Intelectual. (16h às 18h)
Habilidades Sociais: Caminho para o desenvolvimento das relações interpessoais (19h20 às 20h40)	Minicurso: Perdendo o medo de falar em Público (20h às 22h)	Minicurso de Oratória: uma introdução à arte de falar em público. (16h às 18h)	Oficina do Tempo (16h às 17h30)	
		Orientação profissional e projeto de carreira: Passos para um gerenciamento da vida profissional (19h30 às 20h30)	Palestra sobre Regulamento Discente (IFB) (19h30 às 20h30)	Momento qualidade de vida (19h50 às 21h20)
		Roda de conversa: Gênero e sexualidade, além da opressão institucional (20h30 às 22h)	Palestra sobre estruturação de Relatórios de Estágio (20h50 às 22h20)	Encerramento (21h30)

MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR
 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
 INCLUSÃO SOCIAL
 QUALIDADE DE VIDA

Figura 1: programação da Semana de Assistência Estudantil do *campus* Taguatinga Centro, realizado entre 13 e 17 de junho de 2016.

Dentre as atividades desenvolvidas, foram conduzidos, em dois dias, momentos de diálogo e reflexão sobre habilidades sociais e sua importância para o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias. Esta atividade foi coordenada pela autora enquanto psicóloga e membro da CDAE e intitulada *Habilidades Sociais: caminho para o desenvolvimento das relações interpessoais*.

A condução dos momentos ocorreu em dois dias, em turnos diferentes, com o objetivo de contemplar a diversidade dos horários dos cursos dos alunos que

ocorrem nos três turnos escolares. Dessa forma, haveria a possibilidade de adequação dos horários dos alunos dos cursos técnicos, licenciatura, cursos de formação inicial e continuada e de pós-graduação¹² sem maiores prejuízos em relação à disponibilidade da atividade e sua organização acadêmica e pessoal.

Inicialmente, foi identificada, pela equipe, a necessidade de abordagem sobre as relações interpessoais devido às constantes situações relatadas e presenciadas no ambiente escolar tais como conflitos interpessoais, dificuldades no desenvolvimento de trabalhos em grupo e para lidar com as diferenças, o que impede o convívio harmonioso.

Nesse sentido, foi compreendida a importância de se utilizar o espaço educacional para promover reflexão sobre os impactos positivos que a qualidade das relações interpessoais poderia trazer nos níveis pessoal, acadêmico, profissional e, sobretudo, para a própria qualidade de vida e dos demais.

Algumas dificuldades estruturais (espaço físico, concomitância com atividades em sala de aula) foram avaliadas como prejudiciais ao evento como um todo. Em contrapartida, dos 149 participantes que preencheram o formulário de avaliação do evento e das atividades individualmente, 61,1% expressaram estar muito satisfeitos com os conteúdos das atividades.

O evento representou uma iniciativa a ser aprimorada e revelou a importância da abordagem de conteúdos que contribuam tanto para a melhoria da vida acadêmica como da vida pessoal e interpessoal dos estudantes. Representou ainda uma forma de investimento no desenvolvimento socioemocional como preconizado em termos de função social das instituições de ensino (LOPES, 2013).

HABILIDADES SOCIAIS COMO TEMA DE PESQUISA DE MESTRADO

As experiências descritas no IFB/*campus* Taguatinga Centro resultaram, por conseguinte, em tema para a dissertação de mestrado da autora. A pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado na área de Educação Social e Intervenção

¹²Maiores informações sobre os cursos estão disponibilizadas no endereço www.ifb.edu.br

Comunitária foi ofertada pelo Instituto Politécnico de Santarém, em Portugal, em parceria com o IFB.

A pesquisa foi intitulada *Formação Docente e Habilidades Sociais: um estudo sobre o curso de licenciatura em Letras/Língua Espanhola do IFB* que está em fase de desenvolvimento.

O objetivo principal da pesquisa consiste em analisar se a formação docente ofertada no curso de licenciatura em Letras/Língua Espanhola do IFB contribui, de fato, para o desenvolvimento de habilidades sociais inerentes ao trabalho do professor.

A proposta da pesquisa visa utilizar conhecimentos da área de Educação Social e Intervenção Comunitária na construção de estratégias aplicáveis ao contexto educacional do IFB e em âmbito comunitário que tenham como foco o desenvolvimento do indivíduo de forma integral.

Na compreensão de Silva (2016), os educadores sociais podem colaborar na construção de projetos educativos, mediar situações entre diversos agentes educativos, dinamizar práticas que auxiliem o desenvolvimento da cidadania, contribuir para a autonomia pessoal e para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Espera-se que a pesquisa indique resultados e possibilidades que enriqueçam a atuação tanto da psicologia em âmbito escolar quanto da educação social com o objetivo de fortalecer o trabalho educacional e institucional no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes do IFB.



REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Marina *et al.* Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.

BARTHOLOMEU, Daniel; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva; MACHADO, Afonso Antonio. Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. **PsicoUSF**, v. 13, n. 1, p. 41-50, 2008.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de psicologia**, v. 7, n. 2, p. 227-235, 2002.

CABALLO, Vicente. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. Santos, 1996.

CARRARA, Kester. Contextualismo, contracontrole e cidadania. **Revista da APG- Associação dos Pós-Graduandos da PUCSP**, v. 9, n. 21, p. 23-38, 2000.

CARRARA, Kester; BETETTO, Mariana de Freitas. Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo Inventário de Habilidades Sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 3, p. 337-347, 2009.

DE LUCCA, Eliana. **Habilidade Social: uma questão de qualidade de vida**. 2008. Disponível em :<<http://www.psicologia.com.pt>> .Acesso em: 16 de nov. 2016.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em psicologia**, v. 6, n. 3, p. 217-229, 1998.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely (Orgs.). **Estudante universitário: Características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003a. P. 105-128.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 413-420, 2003b.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: Prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 99-104, 2006a.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Relações interpessoais e habilidades sociais na educação. 2006b. Disponível em :<<http://www.rihs.ufscar.br/>>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira *et al.* Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

LOPES, Daniele Carolina. **Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos**. São Carlos: UFSC, 2013. 246 f. Tese. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MURTA, Sheila Giardini. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Life skills education for children in adolescents**

inschool. 1997. Disponível em :< <http://www.who.int/en/>>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

RESOLUÇÃO Nº 014/2014/CS-IFB, de 30 de maio de 2014. Disponível em :< <http://www.ifb.edu.br/institucional/conselho-superior/resolucoes?id=6397>>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

SILVA, Juana. **Fatores de influência na evasão escolar: um estudo de caso em três cursos técnicos subsequentes do Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília.** Santarém: IPS, 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária). Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016.

Desenvolvimento de Crenças de Autoeficácia Acadêmica: propostas de intervenção

CAPÍTULO

8

*Tiago Fernandes Oliveira
Marúcia Patta Bardagi*

Tiago Fernandes Oliveira
Marúcia Patta Bardagi

“Eu consigo fazer!”. Quando alguém faz essa afirmativa, está mostrando que acredita nas suas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ações requeridos para atingir determinados objetivos. O conceito referido é o de *crenças de autoeficácia*, cunhado por Bandura (1977). O autor demonstrou por meio de seus estudos como as crenças afetam a motivação e as ações das pessoas em razão das influências que essas crenças têm na formação de objetivos, assim como nas aspirações pessoais.

Por que algumas pessoas desistem diante de obstáculos e outras perseveram mesmo diante de dificuldades? Para Bandura (1997), é por meio das *Crenças de Autoeficácia* que as pessoas escolhem os desafios que acham que conseguirão vencer, o quanto de esforço imaginam empregar para chegar ao objetivo, assim como por quanto tempo perseverarão diante das dificuldades que se apresentam. Ou seja, é mais provável que as pessoas se envolvam em atividades que consideram ser capazes de realizar e aspiram resultados positivos delas (NUNES; NORONHA, 2008).

Contudo, é improvável que tenhamos *crenças de autoeficácia positivas* sobre todos os aspectos de nossas vidas. Podemos nos sentir capazes de aprender a língua inglesa e incapazes de aprender a dirigir. Isso acontece porque medir as crenças de autoeficácia gerais – para todo o funcionamento humano – reduz o poder preditivo e explicativo do conceito (BANDURA, 1997). Ou seja, quanto mais específico o domínio avaliado, maior será o poder de predição, pois as pessoas podem ter percepções de autoeficácia baixas para algo e elevadas para outro aspecto (AZZI; POLYDORO, 2006). Nesse sentido, nos aspectos educacionais, uma das formas de se avaliar as *crenças de autoeficácia* nos contextos escolares e universitários é identificando as *crenças de autoeficácia para aprender* (o quanto os estudantes se sentem capazes para aprender) ou *acadêmicas gerais* (o quanto os estudantes se

sentem capazes de lidar com as tarefas da escola/universidade de uma maneira geral).

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo apresentar o conceito das *crenças de autoeficácia*, explicar a utilização e a importância desse conceito especificamente no contexto educacional, assim como propor atividades de intervenção tomando por base as quatro fontes de autoeficácia explicitadas no decorrer do texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As *Crenças de Autoeficácia* estão ligadas à Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 2006), teoria esta que apresenta um modelo explicativo do funcionamento humano baseado em um determinismo recíproco/triádico (BANDURA, 1986). Nesse modelo, o *comportamento*, os *fatores pessoais* e os *fatores ambientais* operam, de maneira interativa, influenciando um ao outro bidirecionalmente (BANDURA; JOURDEN, 1991), muito embora essas influências não sejam necessariamente iguais, podendo o ambiente, por exemplo, ter maior ou menor peso do que os fatores pessoais ou comportamentais (AZZI; POLYDORO, 2006).

Diferentemente dos modelos unidirecionais (*comportamento e ambiente*), a perspectiva de Bandura implica uma valorização da *agência humana*. A ideia é que não seríamos meramente passivos na relação entre comportamento e ambiente, sendo influenciados e ao mesmo tempo respondendo a eles em razão de nossas capacidades humanas de simbolizar, autorregular, antecipar, aprender por meio da ação de terceiros e de reflexão (BANDURA, 1997; AZZI; POLYDORO, 2006).

Conforme proposto pela Teoria Social Cognitiva, as *crenças de autoeficácia* que propiciam de fato o desenvolvimento dos sujeitos são aquelas que excedem ligeiramente o nível atual de competências que a pessoa possui (BANDURA, 1986). Ou seja, somente o fato de crer nas capacidades de realizar algo não facilita ou possibilita, imediatamente, a organização bem sucedida das ações; se as *crenças de autoeficácia* são irrealistas ou superestimadas, elas poderão se desadaptativas, não

consoantes com o desempenho apresentado, podendo culminar no fracasso da tarefa (LENT; HACKETT; BROWN, 1999; VIEIRA; COIMBRA, 2006). Por exemplo, um estudante que possui conhecimentos insuficientes em matemática, mas que possui *crenças de autoeficácia positivas* em relação a esta disciplina, se for fazer um concurso/vestibular em que conhecimentos avançados são requeridos, poderá se deparar com o fracasso nas tarefas que estão muito além de suas atuais capacidades, indo de encontro às *crenças de autoeficácia positivas* que possuía anteriormente.

As pesquisas que utilizam o construto das *crenças de autoeficácia* apontam que elas possuem um poder preditivo importante do comportamento (BANDURA, 1997), pois elas ajudam a determinar as escolhas das pessoas no que tange aos *meios* de se chegar a um determinado *fim* (VIEIRA; COIMBRA, 2006). Por exemplo, um estudante de engenharia que crê que conseguirá lidar com as tarefas do semestre na universidade, provavelmente se organizará para estudar nos finais de semana ou nos intervalos e folgas das aulas, pois aguarda e antevê resultados positivos desse esforço despendido. Ao contrário, um estudante que não crê em sua capacidade de lidar com as disciplinas do curso universitário está mais propenso a protelar, adiar e procrastinar os estudos, além de sentir mais ansiedade ou estados de tristeza/depressão diante de suas *crenças de autoeficácia acadêmicas negativas* e da expectativa de resultado negativo. Assim, as *crenças de autoeficácia* atuam fortemente nos esforços despendidos ao longo da tarefa, que, inevitavelmente, proporcionarão melhores resultados, na média, do que em relação aos que não despenderam os mesmos esforços.

Conforme visto anteriormente, quanto mais específico o domínio de *crenças* avaliado, melhor será o poder de predição dele (AZZI; POLYDORO, 2006). Assim, os estudos sobre as *crenças de autoeficácia* se localizam em diversas áreas do conhecimento, como saúde, educação, trabalho, esporte, dentre outros (POLYDORO; AZZI; VIEIRA, 2010). No âmbito da saúde, por exemplo, há estudos que utilizam o conceito de *crenças de autoeficácia* para verificar a aderência ao tratamento do HIV (JOHNSON; NEILANDS; DILWORTH, *et al.*, 2007), ou na aderência de dieta prescrita para pacientes que realizam hemodiálise (ZRINYI; JUHASZ; BALLA, *et al.*, 2003); no

âmbito do trabalho, a autoeficácia para a escolha profissional (VENTURA; NORONHA, 2014); e no âmbito do esporte, a autoeficácia para tomada de decisão em atividades esportivas (HEPLER; FELTZ, 2012). Como é possível observar, em diversas áreas os pesquisadores têm se debruçado sobre o conceito de *crenças de autoeficácia* em domínios específicos, encontrando relação importante entre as crenças e os resultados obtidos.

Interessa-nos, nessa obra, apontar brevemente a importância das *crenças de autoeficácia* nos contextos escolar e universitário. Seguindo a lógica geral do conceito, o estudante que tiver *crenças de autoeficácia acadêmicas* bem desenvolvidas provavelmente se esforçará mais em aprender, demonstrando persistência diante de dificuldades, o que impacta tanto na qualidade quanto na quantidade dos investimentos nas tarefas escolares/universitárias, como na organização e no cumprimento dos prazos estabelecidos na escola/universidade, o que traria impactos positivos sobre o desempenho acadêmico (SCHUNK; PAJARES, 2004; AZZI; GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010), conforme corroborado por diversos estudos (TODD; MCILROY; BUNTING; 2009; HWANG; CHOI; LEE, *et al.*, 2015; HONICKE; BROADBENT, 2016), inclusive, por meta-análises (ROBBINS; LAUVER; LE, *et al.*, 2004; BROWN; TRAMAYNE; HOXHA, *et al.*, 2008).

Para a avaliação das *crenças de autoeficácia acadêmicas*, existem alguns instrumentos brasileiros que podem ser utilizados tanto no contexto do ensino médio quanto no contexto do ensino superior. Para o contexto do ensino médio, sugere-se a *Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio* (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2015), e para o público universitário, sugerem-se a *Escala de Autoeficácia Acadêmica* (SÁ, 2006) ou a dimensão "Autoeficácia acadêmica" da *Escala de Autoeficácia no Ensino Superior* (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Já se sabe que as *crenças de autoeficácia acadêmicas* são importantes no contexto escolar e universitário. Mas, e como desenvolvê-las? Se quem possui *crenças de autoeficácia positivas* consegue melhores notas, e quem consegue melhores notas possui *crenças de autoeficácia mais positivas* (FERREIRA, 2015) – ou seja, uma retroalimentação -, torna-se imprescindível que estudantes com menores

crenças de autoeficácia acadêmicas tenham a oportunidade de desenvolvê-las, para que possam obter melhores pontuações nas avaliações e dessa forma retroalimentar as próprias crenças na capacidade de lidar com as tarefas escolares e universitárias. Assim, o próximo subcapítulo há a explicação teórica das fontes de autoeficácia, e posteriormente os autores propõem atividades para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia em estudantes.

AS FONTES DE AUTOEFICÁCIA

Bandura (1997) desenvolveu suas pesquisas sobre *crenças de autoeficácia* e chegou às quatro principais fontes desse construto: *Experiência Direta*, *Aprendizagem Vicária*, *Persuasão Verbal e Estados Emocionais e Fisiológicos*. Elas serão descritas a seguir:

1 *Experiência Direta:* É a fonte de autoeficácia mais importante. Acontece quando a pessoa vivenciou anteriormente experiências em alguma atividade, de maneira bem sucedida ou não, reforçando a ideia de que ela é capaz/incapaz de realizar essa referida atividade. Êxitos anteriores fazem com que a pessoa pense que é capaz de realizar uma tarefa similar, assim como fracassos repetidos proporcionam uma crença negativa na própria capacidade de fazer atividades similares. Por exemplo, quando o estudante tem um histórico de desempenho escolar ruim na disciplina de matemática, ele provavelmente se perceberá incapaz de lidar com as tarefas dessa disciplina, em razão do histórico aversivo que as notas ruins trouxeram a ele. Ao contrário, o estudante que sempre conseguiu vencer os desafios da disciplina de matemática provavelmente se perceberá capaz de vencer outros desafios mais difíceis nessa mesma disciplina. Para Bandura (1997), é a fonte mais eficaz de desenvolvimento de autoeficácia;

2 *Aprendizagem Vicária:* É a aprendizagem que ocorre por meio da observação de outra pessoa, com habilidades e competências similares a

de quem observa, realizando atividades de maneira bem sucedida ou não. Em um grupo de quatro estudantes com níveis similares de desempenho, se um deles consegue realizar uma atividade que os demais não conseguiram anteriormente, é mais provável que estes comecem a se imaginar capazes de realizar a atividade também, em razão de o outro colega, com habilidades e competências similares, ter conseguido realizá-la com sucesso. Bandura (1997) pontua que é necessária na aprendizagem vicária a percepção de nivelamento de habilidades, pois um estudante com dificuldades em matemática terá dificuldades de se perceber capaz de lidar com as tarefas dessa disciplina ao se comparar com um estudante avançado ou com um professor de matemática, por exemplo, pois entende-se que os níveis de conhecimento e habilidades não são similares para comparação e isso não reforçaria as *crenças de autoeficácia*;

3 *Persuasão Verbal:* Essa fonte de *autoeficácia* diz respeito a quando figuras significativas (pais, professores, mentores, etc) oferecem *feedback*, fazendo críticas ou elogios, em relação à performance da pessoa. Quando a pessoa significativa oferece *feedback* sobre a performance, estará ou reprimindo ou incentivando os cursos de ação realizados. Por exemplo, um estudante com dificuldades na disciplina de matemática e que consegue tirar uma nota razoável em uma prova (quando estava acostumado a tirar notas insuficientes), é parabenizado pelo professor e incentivado a continuar a despender esforços por meio dos estudos em casa durante os finais de semana para conseguir lograr êxito nas próximas avaliações. Se a figura desse professor for significativa para o estudante, é mais provável que ele receba esse elogio e esse incentivo de maneira a seguir as ideias propostas pelo professor;

4 *Estados Emocionais e Fisiológicos:* Essa fonte de *autoeficácia* diz respeito às influências que os sentimentos, emoções, ansiedade, tranquilidade, depressão, estresse, dentre outros, têm nas atividades praticadas, podendo interferir, positiva ou negativamente, na continuidade e no

resultado das tarefas. Como exemplo, pode-se citar um estudante que diante de uma prova de vestibular sente-se extremamente tenso, ansioso, com sudorese, e, diante de um resultado negativo dessa avaliação, poderá se sentir incapaz de realizar atividades semelhantes, ou repetir esses estados emocionais ansiosos em uma nova prova de vestibular.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO/SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Diante do apanhado teórico realizado nos subcapítulos anteriores, sugere-se neste espaço possibilidades de intervenção para o desenvolvimento de *crenças de autoeficácia* no contexto escolar/acadêmico. As propostas serão divididas segundo as fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997).

1 *Experiência Direta:* Nessa fonte de *crenças de autoeficácia*, o estudante necessitará se recordar de atividades semelhantes as quais ele conseguiu realizar, assim como realizar, com êxito, atividades semelhantes com as quais ele possui dificuldades atualmente. Assim num primeiro momento, o psicólogo poderá, na entrevista, utilizar a técnica do *questionamento socrático*¹³, procurando evidências junto ao estudante sobre seu percurso acadêmico realizado com êxito. Essa postura positiva em relação à trajetória escolar/universitária já proporcionará, num primeiro momento, possibilidades de alteração de crenças mais arraigadas de que “*não é possível*”.

¹³ O *questionamento socrático* é uma técnica comumente utilizada em Terapia Cognitivo-Comportamental, e diz respeito a procedimentos que o entrevistador utiliza para ajudar o entrevistado a descobrir como funciona seu pensamento, mudar crenças rígidas, dentre outros. O entrevistador não tem como objetivo convencer o entrevistado de que seu pensamento está “errado”, mas sim ajuda-lo a procurar evidências que flexibilizam as ideias atuais e expõem outras facetas não pensadas anteriormente de uma determinada situação.

Em casos de estudantes terem níveis de conhecimentos sobre determinada disciplina **muito abaixo** do esperado, uma possibilidade de desenvolver as *crenças de autoeficácia acadêmicas* são as *aulas de reforço*. Nelas, o professor ou monitor responsável pela disciplina poderá retomar os conteúdos aprendidos em sala de aula, respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante. Como em escolas e universidades as disciplinas são elaboradas respeitando um calendário e uma expectativa média de aprendizagem, provavelmente haverá estudantes que necessitarão de um tempo diferenciado dos colegas para conseguir apreender os conteúdos aprendidos. Assim, em aulas de reforço, o estudante poderá desenvolver atividades de maneira mais direcionada junto ao professor/monitor, fazendo com que seja mais provável que ele consiga realizar a atividade proposta nas aulas regulares.

Por fim, outra iniciativa possível de ser realizada nas escolas e universidades são as atividades de *nivelamento*, em que o estudante participa, em outro turno, de encontros que visam retomar conteúdos de séries/períodos anteriores que os estudantes possuem defasagem. Na perspectiva das *crenças de autoeficácia*, o objetivo a ser atingido deverá ser um pouco mais complexo que o conhecimento/habilidade que o estudante possui no momento, de modo a proporcionar uma percepção de desafio alcançável, mantendo a motivação para a tarefa. Quando o conteúdo está muito distante do atual conhecimento, a tendência é que o desafio seja percebido como inalcançável, e quaisquer esforços sejam entendidos como “perda de tempo”, afinal, o estudante pensa que não conseguirá realizar. Assim, retomar conteúdos de nível de complexidade similar ao nível atual do estudante poderá fazer com que ele acredite na sua capacidade de realizar tarefas mais complexas das aulas regulares.

2

Aprendizagem Vicária: Na aprendizagem vicária, o estudante aprende por meio da observação de pessoas similares que conseguiram realizar ou não determinada tarefa. Para que essa fonte de autoeficácia seja desenvolvida no contexto escolar/universitário, sugere-se a formação de

grupos de estudo com *estudantes com níveis de conhecimentos e habilidades similares*. Sob a orientação e/ou acompanhamento de um profissional (seja professor, pedagogo, psicólogo, ou outro profissional disponível na escola), esses estudantes desenvolverão as atividades conjuntamente, buscando soluções para os problemas propostos. Quando um ou mais estudantes desse grupo conseguirem realizar a tarefa, é provável que os demais comecem a se perceber capazes de atingir os mesmos objetivos. Isso acontece porque o estudante observou que seus colegas têm conhecimentos similares ao dele e conseguiram lograr êxito na tarefa. Ao contrário, teriam dificuldades de se sentirem capazes de realizar a tarefa se observassem estudantes com alto nível acadêmico, pois as diferenças de conhecimentos são grandes entre eles para fins comparativos.

Em sala de aula, indo ao encontro da ideia proposta do parágrafo posterior, sugere-se ao professor e à equipe pedagógica que evitem comparações de estudantes com níveis diferentes de conhecimento e habilidades, pois aqueles com *crenças de autoeficácia baixas* não se sentirão mais capazes se forem comparados com estudantes de alto nível escolar. Ao contrário, é importante tornar visível aos olhos dos estudantes que possuem dificuldades escolares os êxitos que eles têm tido em sala de aula (nesse ponto, há uma clara articulação entre a fonte de *aprendizagem direta* e *persuasão verbal*, quando o professor sinaliza positivamente a consecução de um objetivo, de modo a motivar o estudante), pois, desse modo, poderão ser desenvolvidas percepções positivas de capacidade para vencer as tarefas da disciplina.

3 *Persuasão Verbal:* Nessa fonte de autoeficácia, em que uma figura significativa oferece *feedback* sobre os cursos de ação e desempenho de uma determinada pessoa (para reforçar ou reprimir essas ações), uma das atividades que podem ser desenvolvidas são formações pedagógicas aos professores sobre como pontuar positivamente, aos estudantes, os pequenos avanços e êxitos deles nas tarefas, além de ajuda-los a associar

os esforços despendidos nos estudos ao resultado obtido. Em suma, o papel do professor (figura significativa) é o de convencer o estudante de que ele possui capacidades para conseguir lograr êxito nas tarefas escolares/universitárias, assim como acreditar, a priori, que esse estudante conseguirá alcançar os objetivos que buscam em sala de aula. O que por vezes acontece, é que estudantes com dificuldades demonstram avanços nas atividades em termos de *performance* e essas pequenas vitórias não são percebidas, valorizadas ou pontuadas pelo professor. Mas, para o processo de aprendizagem, esses avanços, ainda que pequenos, podem ter um efeito positivo para outras aprendizagens anteriores, por meio de uma maior percepção de autoeficácia do estudante a partir da consecução dessas atividades.

O educador deve, *em tese*, acreditar que todos são capazes de aprender, alguns com maior ou menor dificuldade; mas, a princípio, todos têm essa capacidade. A partir do momento em que o próprio professor não acredita na capacidade do estudante de aprender, aquele provavelmente moverá menos esforços pessoais para auxiliar esse estudante a vencer os obstáculos da escola/universidade, gerando um efeito negativo sobre a aprendizagem e *performance* dele (pois, por vezes, nem estudante e nem o professor acreditam na capacidade daquele de aprender).

Por óbvio, uma confiança superficial do professor na capacidade do estudante de aprender não gerará uma persuasão verbal significativa, pois essa persuasão não seria, de fato, realista com o que o professor de fato pensa. Por isso, é importante pontuar, também em formações pedagógicas, o efeito que o encorajamento dado pelo professor tem no estudante, haja vista que o professor é uma figura de autoridade em sala de aula e suas percepções serão, em maior ou menor grau, apreendidas pelos estudantes como possibilidades realistas de aprendizagem.

Cabe salientar, por fim, que para a persuasão verbal ter de fato um efeito desenvolvedor das *crenças de autoeficácia*, o comentário

encorajador deverá estar relacionado a um nível moderadamente acima do que o estudante possui no momento, pois esse incentivo verbal deverá ser realista e gerar motivação para a tarefa. Quando o estudante tem um déficit básico de habilidades, o comentário encorajador não substituirá o desenvolvimento delas.

Extrapolando os limites da sala de aula, as figuras parentais são também ótimas fontes de persuasão verbal. De fato, talvez sejam as mais importantes, pois são comumente as pessoas mais significativas da vida dos adolescentes/jovens e, desde a infância, podem ou encorajar o filho/a a realizar com êxito as atividades escolares por meio do esforço despendido, ou poderão reprimir o desenvolvimento dos filhos/as colocando barreiras ou dizendo que eles “*não são capazes*” de realizar as tarefas escolares. Assim, em reuniões de pais/mães (mais comumente realizadas no contexto do ensino médio), o psicólogo escolar poderá pontuar a importância do encorajamento verbal das figuras parentais no desenvolvimento escolar dos filhos.

4

Estados Emocionais e Fisiológicos: Essa fonte de autoeficácia provavelmente seja a mais difícil e complexa de ser tanto medida quanto desenvolvida, por envolver informações somáticas nem sempre claras para o sujeito e para o psicólogo escolar. Um mesmo acontecimento (suor diante de uma apresentação oral ao público) poderá ser percebido como algo natural da situação (como para um palestrante experiente) ou como uma situação altamente estressora causada por um iminente fracasso na apresentação. Níveis baixos/moderados de ansiedade apresentados por estudantes diante de uma apresentação oral à turma poderão ser positivos, de modo eles poderão ficar mais atentos aos próprios desempenhos, sem prejudicá-los. Já níveis altos de ansiedade, ainda mais se precedidos de *crenças de autoeficácia baixas* para apresentações orais, poderão provocar esquecimentos, erros na fala, que corroborarão a percepção anterior de fracasso.

Assim, nas entrevistas com os estudantes com dificuldades nas avaliações ou em se apresentar em público, é fundamental que o psicólogo escolar investigue como esse estudante se sente, e se esses estados emocionais estão de fato interferindo diretamente na consecução com sucesso da tarefa. Há casos de ansiedade generalizada ou estados depressivos que os estudantes poderão ser encaminhamentos para tratamentos fora da unidade escolar, mas casos menos graves poderão ser trabalhados ainda na escola/universidade. Iniciativas como grupos de informação e redução de estresse/ansiedade, com vistas à melhora e controle da respiração, do relaxamento corporal, e até mesmo grupos de meditação, poderão ser criados e desenvolvidos para superação ou diminuição dos sintomas de estresse e ansiedade que interferem no melhor desenvolvimento das capacidades e da aprendizagem no contexto escolar e universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar a teoria das *crenças de autoeficácia*, fontes de autoeficácia e algumas propostas de desenvolvimento delas no contexto escolar e universitário. Sabendo que esse construto tem se mostrado importante na literatura científica no que tange à melhora do desempenho escolar/universitário, torna-se imprescindível que os profissionais que atuam na escola conheçam-no e possam atuar no desenvolvimento das *crenças de autoeficácia* dos estudantes do ensino médio, técnico e universitários.

Como o texto não se propôs a indicar um modelo específico de desenvolvimento de *crenças de autoeficácia* que já fosse consolidado por meio de estudos controlados, uma primeira limitação seria a ausência de evidências de efetividade das propostas sugeridas. Essas possibilidades de intervenção poderão ser praticadas na íntegra ou aprimoradas pelos profissionais que atuam nas instituições de ensino, salientando a necessidade de estudos que visem identificar

se essas e outras atividades para o desenvolvimento de *crenças de autoeficácia* têm de fato um impacto na melhora das crenças dos estudantes nas próprias capacidades de lidar com os desafios escolares e universitários.



REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006. pp. 9-24.

AZZI, R. G.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o ensino médio. **Eccos – Rev. Cient.**, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2010.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 4, p. 359-373, 1986.

BANDURA, A.; JOURDEN, F. J. Mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 60, n. 6, p. 941-951, 1991.

BANDURA, A. In: LINDZEY, M. G.; RUNYAM, W. M. (orgs). **A History of Psychology in autobiography**. Washington: American Psychological Association, 2006. pp. 42-75.

BROWN, S. D. *et al.* Social Cognitive predictors of college students academic performance and persistence: a meta-analytic path analysis. **Journal of Vocational Behavior**, v. 72, p. 298-308, 2008.

FERREIRA, I. A. **Aspirações e autoeficácia acadêmica**: Influência das expectativas de pais e professores e da coesão entre pares. 2015. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.

HEPLER, T. J.; FELTZ, D. L. Take the first heuristic, self-efficacy, and decision-making in sport. **Journal of Experimental Psychology**, v. 18, n. 2, p. 154-161, 2012.

HONICKE, T.; BROADBENT, J. The influence of academic self-efficacy in academic performance: a systematic review. **Educational Research Review**, v. 17, p. 63-84, 2016.

HWANG, M. H. *et al.* The Relationship between Self-efficacy and academic achievement: A 5-Year Panel Analysis. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 15, n. 1, p. 89-98, 2015.

JOHNSON, M. O. *et al.* The role of self-efficacy in HIV treatment adherence: validation of the HIV Treatment Adherence Self-efficacy Scale (HIV-ASES). **Journal of Behavioral Medicine**, v. 30, n. 5, p. 359-370, 2007.

LENT, R. W.; HACKETT, G.; BROWN, S. D. A Social cognitive view of School-to-work transition. **The Career Development Quarterly**, v. 47, p. 297-311, 1999.

NUNES, M. F. O.; NORONHA, A. P. P. Escala de auto-eficácia para atividades ocupacionais: construção e estudos exploratórios. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 111-124, 2008.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G.; VIEIRA, D. Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia. In: SANTOS, A. A. A. *et al.* (orgs). **Perspectivas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. pp. 189-210.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; GUEREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia acadêmica para o ensino médio: busca de evidências psicométricas. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 6, n.1, p. 36-53, 2015.

ROBBINS, S. B. *et al.* Do Psychological and Study Skills predict college outcomes? A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 130, n. 2, p. 261-288, 2004.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. In: McINERNEY, D. M; VAN ETEN, S. (orgs). **Big Theories Revisited**. Greenwich, CT: Information Age, 2004. pp. 115-138.

TODD, V.; McILROY, D.; BUNTING, B. Individual differences in education: What do we know beyond ability. **The Irish Journal of Psychology**, v. 30, n. 3-4, p. 147-160, 2009.

VENTURA, C. D; NORONHA, A. P. P. Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 3, p. 317-324, 2014.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. A Auto-eficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). **Auto-eficácia em diversos contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006. pp. 25-58.

ZRINYI, M. *et al.* Dietary Self-efficacy: determinants of compliance behaviours and biochemical outcomes in haemodialysis patients. **Nephrol. Dial. Transplant**, v. 18, n. 9, p. 1869-1873, 2003.



Acolhimento e Qualidade de Vida no Trabalho dentro da Comunidade Acadêmica

CAPÍTULO

9

*Gisele Baeta Neves
Carlos Teixeira Alves*

Gisele Baeta Neves
Carlos Teixeira Alves

A qualidade de vida no trabalho é, cada vez mais, tema de relevância no mundo atual. As organizações estão atentas aos conflitos existentes dentro do tema e a forma mais adequada de se lidar com ele, no sentido de propiciar, aos sujeitos no mundo do trabalho, mais dignidade em seu cotidiano laboral.

O Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), que é constituído por 16 *campi*, entre eles, o *Campus* Ouro Preto, local deste estudo. É uma instituição tradicional dentro da histórica cidade de Ouro Preto, Estado de Minas Gerais, no Brasil. Este *campus* existe há mais de 70 anos e possui cerca de 3 mil alunos, matriculados em cursos de Ensino Médio técnico e tecnológico. Atuam nesta instituição cerca de 170 docentes, 182 técnicos administrativos e 139 servidores terceirizados.

A evolução da qualidade de vida no trabalho dentro do Instituto Federal Minas Gerais– *Campus* Ouro Preto foi o objetivo deste estudo, mas, principalmente, verificou-se uma estratégia de intervenção para a evolução da qualidade de vida no trabalho: o acolhimento. Para tanto, era necessário saber que tipo de situações aconteciam dentro do universo do trabalho que interferissem na sua produção e na qualidade de vida. Também era importante conhecer a motivação, a saúde mental e o trabalho, enfim, as contextualizações conceituais que embasassem o universo da qualidade de vida no trabalho, e como o acolhimento como estratégia de intervenção poderia ser utilizado.

Para que a estratégia de intervenção tivesse uma linha de condução eficaz, algumas informações relevantes foram utilizadas, como os dados do órgão responsável pela saúde ocupacional do servidor público federal, o SIASS (Subsistema Integrado de Atenção a Saúde do Servidor), e um estudo piloto sobre Qualidade de Vida no Trabalho, também elaborado pelo SIASS, dentro da instituição em questão.

A elaboração do projeto permitiu-nos concluir que, dentro do universo institucional de educação, o acolhimento como forma preventiva de vários tipos de desgaste pode ser um instrumento pertinente e eficaz.

TRABALHO

Segundo Cortez (2004, p. 10), "(...) a etimologia da palavra trabalho (...) diz que sua origem está ligada a uma antiga forma de tortura. O instrumento romano de tortura – *tripalim* – teria originado a palavra trabalho".

O *tripalim*, segundo Cortez, se origina do verbo *tripaliare*: que significava torturar alguém no *tripalium*. A partir do Renascimento, o termo adquiriu seu atual sentido de labuta, atividade, exercício profissional, porém o vocábulo jamais perdeu sua ligação com a dor e o sofrimento, reforçada pela ideologia do Velho Testamento, onde Adão, expulso do paraíso, é condenado a trabalhar. (...) no português moderno, há outras situações que conservam as associações primitivas do termo, como "trabalhoso", que significa 'custoso, cansativo, difícil'. (...) Aquilo que não é fácil fazer, dá muito trabalho, trabalheira ou trabalhão (CORTEZ, 2004, p. 10).

Mas será que trabalho tem sempre que estar associado a sofrimento? Talvez seria mais interessante pensá-lo em uma perspectiva mais humana, como proposta do homem social. Muitas vezes, no nosso dia a dia, ouvimos comentários assim: "Primeiro, o trabalho, depois, o prazer" e também em um mundo onde o trabalho não exista. O trabalho é colocado como oposto ao prazer, como se não houvesse espaço para bem-estar, qualidade de vida e felicidade no âmbito laboral. Cada sujeito tem sua concepção de trabalho, e estabelece, assim, uma variedade de conceitos e significados que não estão dissociados do contexto histórico.

MOTIVAÇÃO E TRABALHO

Em toda a literatura, o conceito de Qualidade de Vida no Trabalho está, necessariamente, atrelado à ideia de motivação. A motivação envolve fatores

emocionais, biológicos, sociais e tantos outros, bem como permite que o sujeito dê o seu melhor. É um elemento fundamental ao ser humano e objeto de muito estudo da Psicologia.

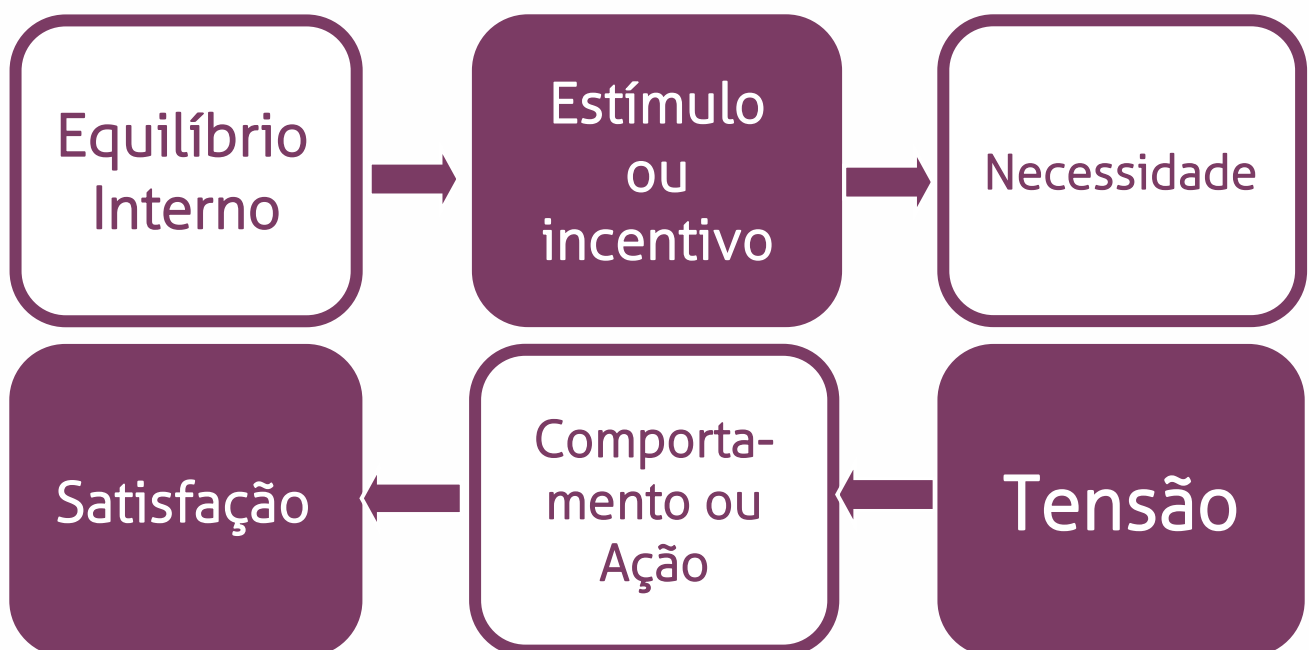
O termo motivação, originado da palavra latina *movere*, significa, de acordo com o Dicionário Aurélio, o “conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo”.

Relacionando a motivação com o ambiente organizacional, Robbins (2002, p. 342) a define como:

A disposição de exercer um nível elevado e permanente de esforço em favor das metas de organização, sob a condição de que o esforço seja capaz de satisfazer alguma necessidade individual. A motivação geral está relacionada com esforço em direção a alguma meta.

Teóricos afirmam, em relação à origem da motivação, que ela obedece a um ciclo que tem como ponto de partida o suprimento de uma necessidade, conforme indica a Figura 1:

Figura 1 – Etapas do Ciclo Motivacional



SAÚDE MENTAL E TRABALHO

O trabalho ocupa um lugar muito importante no combate contra a doença. O termo trabalho deveria figurar na própria definição de saúde, por exemplo, do direito fundamental de contribuir para a saúde e o trabalho social, por um lado, e de obter, em troca, um reconhecimento social equivalente, segundo Dejour (1992). No entanto, o trabalho também pode ser fonte de sofrimento e adoecimento, dependendo do contexto das seguintes dimensões: organização do trabalho; condições do trabalho e relações socioprofissionais, que constituem sua subjetividade.

A competição excessiva instaura, na contemporaneidade, a desumanidade nas relações, surpreendendo com a forma e a fôrma na qual o homem atual vai se colocando. O capital, por meio do trabalho, organiza e estrutura o mundo. No entanto, hoje, ele não tem mais nomes e se expressa por fundos.

As questões ligadas ao sofrimento mental no trabalho, suas causas e consequências, têm sido crescentemente objeto de estudo, principalmente pelas altas incidências e prevalências nos ambientes laborais, trazendo sérios prejuízos ao desempenho profissional do trabalhador e perdas econômicas para o empregador, além dos custos em nível macroeconômico. Nas classificações atuais do Código Internacional de Doenças e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (CID 10, DSM V), é possível reconhecer o trabalho como evento estressor, mas o não trabalho como fator determinante de um problema de saúde específico.

Dentre estes diversos prejuízos à saúde mental em decorrência do desajustamento que o sujeito passa no trabalho, é importante destacar a **Síndrome de Burnout**. A definição de Burnout advém de vários anos de pesquisa empírica, mediante entrevistas, questionários e observações diretas de trabalhadores de variadas profissões. A exaustão emocional é a manifestação da síndrome mais reconhecida na literatura pertinente, além de ser o seu sintoma central. Caracteriza-se por sensação de fadiga, proporcionando o esgotamento energético emocional

que, por sua vez, pode incapacitar o indivíduo a progredir no seu trabalho. A fadiga é considerada um importante componente de estresse da Síndrome de Burnout.

ASSÉDIO MORAL E TRABALHO

O assédio moral é a exposição de trabalhadores a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. Predominam condutas negativas, relações desumanas e sem ética. Acontece mais comumente em relações hierárquicas e autoritárias.

Marie-France Hirigoyen (2002, p. 17) conceitua assédio moral como:



Qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho.

O assédio moral se caracteriza por degradação deliberada das condições de trabalho em que prevalecem atitudes negativas das chefias em relação aos seus subordinados. É uma situação subjetiva que provoca prejuízos psicológicos ao trabalhador e à instituição. O sujeito geralmente é hostilizado, isolado e ridicularizado diante dos demais. Geralmente, os outros membros da organização, por temerem o desemprego ou sofrerem também do assédio, acabam por romperem relações com a vítima e frequentemente reproduzem as ações do agressor.

O SUBSISTEMA INTEGRADO DE ATENÇÃO À SAÚDE DO SERVIDOR (SIASS)

O Subsistema Integrado de Atenção a Saúde do Servidor (SIAAS Inconfidentes), é o órgão responsável em cuidar da saúde do servidor público federal da Região dos Inconfidentes. Os dados do SIASS Inconfidentes são relevantes para a construção do projeto de acolhimento como estratégia de intervenção do IFMG – *Campus* Ouro Preto, visando a Qualidade de Vida no Trabalho.

O SIASS tem por objetivo coordenar e integrar ações e programas nas áreas de assistência à saúde, perícia oficial, promoção, prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores da administração federal, direta, autárquica e funcional, de acordo com a política de atenção à saúde e segurança do trabalho do servidor público federal, estabelecida pelo governo.

ESTUDO PILOTO EM QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT)

No ano de 2012, aconteceu o curso de extensão (modelo a distância, EaD) *Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): Diagnóstico Político e Programa de QVT como instrumentos para a Promoção da Saúde e Segurança no Trabalho, na Administração Pública Federal*. O curso foi ofertado pelo Ministério do Planejamento em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de capacitar servidores técnicos que atuavam em equipes multiprofissionais na Administração Pública Federal, e visava ao desenvolvimento de competências em Qualidade de Vida no Trabalho como uma das frentes de trabalho para a construção e fortalecimento do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS) e para a consolidação dos princípios e das diretrizes da Política de Atenção à Saúde e Segurança do Servidor (PASS). Em todo o país, 350 vagas foram ofertadas. O SIASS Inconfidentes teve participação ativa no curso, com vários profissionais qualificados e com a possibilidade de, na sequência, esses servidores atuarem como facilitadores e multiplicadores do tema entre todos os membros do SIASS Inconfidentes.

Ao final do curso, os servidores tiveram, como tarefa avaliativa, elaborar um estudo piloto dentro de sua instituição, assim como apresentar esses dados na cidade de Brasília, em um evento que reuniu alunos de todo o Brasil.

O Instituto Federal Minas Gerais – *Campus* Ouro Preto foi um dos objetos deste estudo, e os dados e resultados do mesmo se apresentam em um pôster que foi apresentado pelos servidores do SIASS Inconfidentes, como trabalho final do curso de Qualidade de Vida no Trabalho.

Estudo piloto de QVT no IFMG – Campus Ouro Preto



Autores
Eugênio Pacelli D'Angelo – IFMG
Gisele Baeta Neves - IFMG
Viviane Felix Silveira - UFOP

Título
João Batista Sesconetto Júnior

1 - Introdução

O presente estudo piloto tem como objetivo obter dados sobre as condições que interferem na Qualidade de Vida no Trabalho dos servidores públicos federais no Instituto Federal Minas Gerais – Campus Ouro Preto - IFMG.

Os dados obtidos neste estudo permitem identificar a visão do servidor sobre o seu ambiente de trabalho, fornecendo subsídios para a elaboração de Política e Programa de QVT para a instituição.

Os programas elaborados sob a ótica dos servidores e com fundamentação teórica possuem maior adesão, sendo mais eficientes no cumprimento dos seus objetivos, aumentando a satisfação dos servidores e diminuindo adoecimentos.

O instrumento de coleta de dados utilizado no diagnóstico foi a aplicação da parte qualitativa do Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho (IA_QVT) – (Ferreira, 2012), o qual utiliza as seguintes perguntas: "O que é Qualidade de Vida no Trabalho...?"; "Quando penso no meu trabalho no IFMG, o que me causa mais bem estar é...?"; "Quando penso no meu trabalho no IFMG, o que me causa mais mal estar é...?"

2 – Abordagem Metodológica

O questionário impresso foi aplicado em setores aleatórios do IFMG – Campus Ouro Preto com a anuência das chefias imediatas e consentimento dos servidores (N=35), sendo anônimo e composto de dois blocos:

Bloco I: dados demográficos/ocupacionais

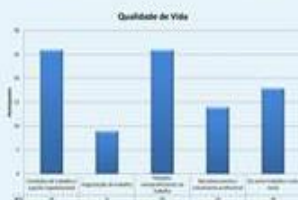


Bloco II: questões do IA_QVT.

Os resultados das questões abertas foram agrupados nos seguintes fatores: Condições de trabalho e suporte organizacional, Organização do trabalho, Relações socioprofissionais de trabalho, Reconhecimento e crescimento profissional, Eio entre o trabalho e a vida social, que integram o nível analítico macroergonômico de QVT com suas respectivas definições.

3 – Principais Resultados

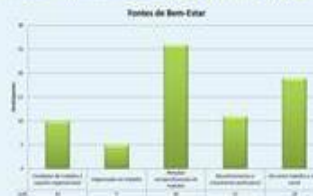
3.1 – O Que Pensam os Participantes Sobre QVT



Com base neste resultado, o conceito de QVT, ancorado no olhar dos respondentes, pode ser assim definido:

"é ter um ambiente de trabalho adequado, com equipamentos, segurança, boa convivência entre os trabalhadores e chefias, remuneração compatível, políticas de atenção à saúde, igualdade nas oportunidades, satisfação no trabalho realizado e se sentir útil."

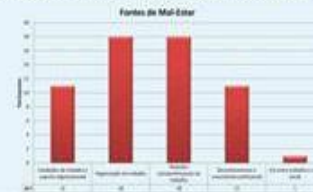
3.2 – Principais Fontes de Bem-Estar no Trabalho



Com base neste resultado, as principais fontes de Bem-Estar sob o olhar dos respondentes são:

"ter boas relações com os colegas de trabalho e chefias, satisfação em sentir útil à sociedade, oportunidade de crescimento profissional, remuneração, estabilidade, ambiente físico e equipamentos."

3.3 – Principais Fontes de Mal-Estar no Trabalho



Com base neste resultado, as principais fontes de Mal-Estar sob o olhar dos respondentes são:

"falta de planejamento das atividades, má distribuição das tarefas, pressão por resultados, dificuldade no relacionamento com alguns colegas de trabalho e chefias, instabilidade no emprego, comparação entre os vínculos empregatícios."

4 – Conclusão

Os resultados globais do estudo-piloto permitem a formulação de elementos iniciais de política e programa de qualidade de vida no trabalho concernentes às unidades administrativas envolvidas no estudo. Neste sentido, é possível formular:

Princípio de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

"A Qualidade de Vida no Trabalho pressupõe a corresponsabilidade entre dirigentes e servidores na elaboração de ações interventoras no núcleo do Mal-Estar institucional."

Diretriz em Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

"O desenvolvimento de uma política de QVT deve proporcionar o estímulo ao trabalho em equipe, com boa comunicação, flexibilização e transversalidade dos processos, respeito à subjetividade, prevenção de riscos à saúde, atendimento às expectativas do usuário e inclusão de todos os indivíduos envolvidos no processo."

Tema de Projeto de QVT ou uma ação específica em QVT

"Construção de um plano de melhoria dos processos de trabalho, enfatizando os pontos destacados pelos servidores, a natureza do trabalho executado e a comunicação com as áreas afins."

Referência Bibliográfica

FERREIRA, M.C. Qualidade de Vida no Trabalho. Uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. Brasília : Paralelo 15, 2ª Edição Revista e Ampliada. 2012.

O ACOLHIMENTO

Segundo o Dicionário Aurélio, o termo acolhimento significa “consideração, atenção, recepção”. Segundo o Dicionário Informal, acolher significa “repcionar, cuidar, ato de cuidar dos que estão sem apoio”. Genericamente, poderíamos dizer que o acolhimento é uma prática presente em todas as relações de cuidado, nos encontros reais entre trabalhadores e usuários, nos atos de receber e escutar as pessoas, podendo acontecer de formas variadas. Campos (1999) defende o “vínculo de acolhida” e o ato de “responsabilizar a equipe” como diretrizes que deveriam sobredeterminar todo o desenho do modelo assistencial. Ressalta que o termo “acolhida” deve ser compreendido em um sentido mais amplo do que o empregado na prática tradicional, referindo-se tanto a uma abertura de serviços públicos para a demanda, como para a responsabilização dos problemas de uma região.

De acordo com a política atual do governo, o acolhimento institucional deve acontecer em variados formatos e para variados públicos. É importante considerar vários aspectos do acolhimento, como ações normativas, burocráticas e discursivas, também como locais apropriados, profissionais sensíveis, enfim, múltiplos fatores técnicos e políticos institucionais que se adaptem à demanda real de cada situação.

ANÁLISE DO ACOLHIMENTO COMO INTERVENÇÃO NO IFMG - CAMPUS OURO PRETO

A importância de se instituir o acolhimento como prática no IFMG também se faz diante da constatação do aumento da demanda espontânea na área da Psicologia. Como a Psicologia, neste ambiente, não pode nem deve ser um espaço de terapia, o formato de acolhimento, além de atender às demandas pontualmente, pode também realizar um encaminhamento responsável e dinâmico diante da constatação da necessidade de um acompanhamento terapêutico ou de outro profissional fora da instituição.

A contribuição do presente trabalho para o desenvolvimento do corpo administrativo e docente da comunidade do IFMG – *Campus* Ouro Preto é evidente na medida em que o acolhimento irá proporcionar espaço de escuta, elaboração de problemas e possível resolução dos mesmos, levando à reflexão no sentido de melhor responder aos conflitos existentes em seu dia a dia.

Alguns objetivos do acolhimento:

- ✓ Desenvolver a motivação de partilha de sentimentos;
- ✓ Contribuir no desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo;
- ✓ Contribuir no desenvolvimento de atitudes pró-ativas;
- ✓ Diminuir o tempo da resolução de conflitos;

Pensando na realidade encontrada dentro do *Campus* Ouro Preto, algumas estratégias de intervenção, utilizando o acolhimento como recurso foram pensadas, são elas:

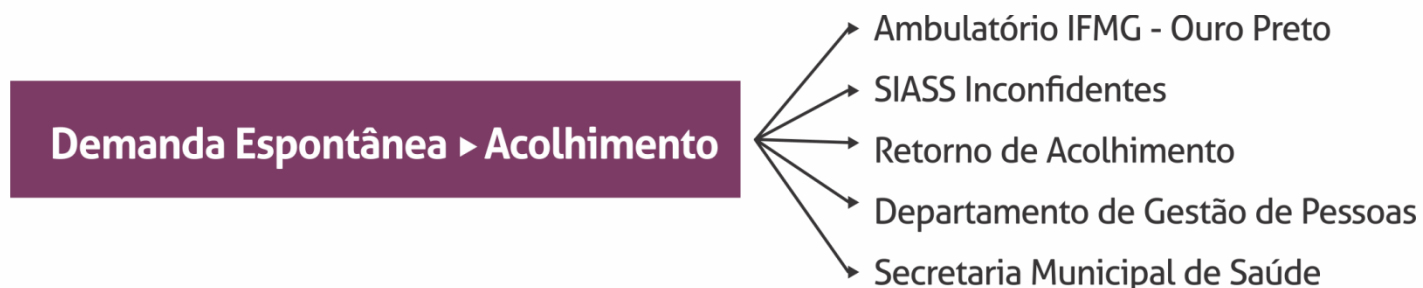
- ✓ Acolhimento à Demanda Espontânea;
- ✓ Acolhimento ao Novo Servidor que Ingressa na Instituição;
- ✓ Acolhimento ao Servidor em Fase de se Aposentar

ACOLHIMENTO À DEMANDA ESPONTÂNEA

A procura pelo acolhimento no IFMG – *Campus* Ouro Preto tem acontecido com uma frequência grande, e por vários motivos. Para que o processo de acolhimento seja dinâmico e responsável, é necessário que haja um fluxo bem definido para que o servidor possa permanecer em alguns retornos de acolhimento ou ser encaminhado da melhor forma possível após esta fase. Uma avaliação precisa do sujeito e um direcionamento da demanda ao lugar mais pertinente constituem a lógica de construção de rede nos serviços públicos.

A seguir, dados sobre acolhimento e seu fluxo no IFMG – Ouro Preto

Figura 2 – Acolhimento e seu fluxo



Fonte: Elaborado pelos autores

ACOLHIMENTO AO NOVO SERVIDOR QUE INGRESSA NA INSTITUIÇÃO

Para o servidor que está ingressando no serviço público, faz-se necessário um programa que o integre e o acolha em seu novo posto de trabalho.

Para Bourdreau e Milkovich (2000), a partir do momento que uma pessoa é admitida em uma nova empresa, órgão ou atividade, ela precisa passar por um processo de socialização e orientação. Afirmam que ela necessita deste período para assimilar sua nova identidade. Para eles, “a socialização significa o aprendizado para compreender uma nova conjuntura e a decisão de como ajustar-se aos relacionamentos socialmente aceitos” (BOURDREAU E MILKOVICH, 2000, p. 308) e que “a orientação significa tomar consciência das regras e expectativas sociais e organizacionais”. (BOURDREAU E MILKOVICH, 2000, p. 308).

De acordo com Bravo, Rodriguez e Whitely (2003), tanto as práticas institucionais quanto a boa qualidade das relações sociais na organização tendem a reduzir o estresse de papel e encorajar os novatos a tomarem iniciativa como agentes ativos na sua própria socialização e desenvolvimento.

Em relação à influência da cultura no processo de socialização, Inglehart e Wezel (2005) identificaram, no Brasil, a tendência a uma cultura mais tradicional e uma predominância de valores de sobrevivência que tem sido revertida nos últimos anos, tendo sido notada uma tendência de valores de autoexpressão.

Sendo o objetivo do serviço público ofertar atendimento de qualidade à população e, entendendo que estes serviços serão conduzidos pelo servidor público, se os mesmos não se encontrarem em plenas condições de engajamento e comprometimento com o seu trabalho, estarão sacrificando a qualidade do mesmo, deixando de cumprir de forma efetiva seus afazeres.

A equipe que atua na comissão de Qualidade de Vida no Trabalho do IFMG – *Campus* Ouro Preto acredita que a forma como o novo servidor adentra em seu novo universo de trabalho será determinante para que o mesmo desenvolva as suas tarefas de servidor público.

Desta maneira, o programa de acolhimento ao novo servidor poderá proporcionar benefícios a ele e, conseqüentemente, aos que necessitam de seus serviços.

Assim, este projeto poderá ser relevante nos seguintes aspectos:

- ✓ Transmissão de diretrizes da instituição;
- ✓ Apresentação aos colegas da instituição e, principalmente, aos colegas do setor;
- ✓ Adequação das expectativas à realidade do IFMG – *Campus* Ouro Preto;
- ✓ Economia de tempo na integração à instituição;
- ✓ Repasse de informações sobre normas, avaliação de desempenho, procedimentos, benefícios oferecidos, dentre outros;
- ✓ Redução da ansiedade negativa;
- ✓ Sentimento de pertencimento ao seu novo local de trabalho.

Deste modo, é provável que o sujeito, diante do contexto de integração proporcionado pelo acolhimento, melhore sua confiança, sinta-se mais confortável e consiga desenvolver, ao longo do tempo, uma relação empática com as pessoas e ao seu novo ambiente de trabalho.

FLUXO DE ACOLHIMENTO AO NOVO SERVIDOR

Ao ingressar no IFMG – *Campus* Ouro Preto, o servidor, após passar pelo acolhimento no Departamento de Gestão de Pessoas para esclarecimentos mais pontuais e burocráticos, é encaminhado ao Setor de Psicologia, onde será também acolhido.

Após este momento no qual dúvidas, angústias e expectativas serão ouvidas e esclarecidas, haverá a fase de integração ao setor ao qual irá pertencer. Este procedimento é uma importante estratégia de humanização, na qual relações mais inclusivas e respeitadas são construídas e alimentam uma prática de cooperação e proximidade nas relações interpessoais.

Faz-se necessário também uma apresentação geral dos outros setores e espaços físicos da instituição. Desta forma, além do sentimento de pertencimento ao seu setor, haverá o reconhecimento de pessoas e espaços que farão parte de sua rotina.

Figura 3 – Fluxo do acolhimento ao novo servidor



Fonte: Elaborado pelos autores

ACOLHIMENTO AO SERVIDOR EM FASE DE SE APOSENTAR

A palavra **aposentadoria**, segundo Houaiss (2001, p. 258), é “o ato ou efeito de aposentar-se”, que significa estar instalado em aposento, estar hospedado, albergado. Segundo França (2014), a aposentadoria nem sempre é vivenciada com otimismo pelos trabalhadores, e quando não é planejada adequadamente, seja no campo financeiro, no fortalecimento das relações familiares e sociais, nas atividades de ocupação e de lazer ou nos cuidados com a saúde, pode não garantir um futuro tranquilo como o almejado pelo servidor. Deste modo, a aposentadoria é um acontecimento que exige adequações no estilo de vida do indivíduo, em suas relações sociais, familiares e de trabalho.

Ao servidor que está em fase de saída da instituição, no momento da aposentadoria, o acolhimento pode proporcionar:

- ✓ Redução de ansiedade decorrente do momento que precede a aposentadoria;
- ✓ Informações/orientações sobre legislação na aposentadoria;
- ✓ Informações acerca do processo de envelhecimento e formas saudáveis e criativas de lidar com o mesmo;
- ✓ Discussão sobre retorno ao mercado de trabalho após a aposentadoria;
- ✓ Construção de projetos de vida, dentre outros.

Ao servidor que está se aposentando, o acolhimento individual ou em grupo é também de fundamental importância na medida em que pode reduzir angústias e inseguranças naturais nesta fase da vida. Os servidores devem ser convidados a refletirem criticamente sobre suas ações e sua performance dentro do espaço do acolhimento.



REFERÊNCIAS

Alvim, M.B. *Contato e cultura organizacional: ensaio para um modelo psicológico de análise organizacional na perspectiva da abordagem gestáltica*. 2000. 263 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

Bourdreau, J. W. e Milkovich, G. T. (2000). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo, Atlas.

Brasil. Ministério da Saúde. *Lei nº 10.224*, de 15 de maio de 2001. Cartilha da PNH: Acolhimento com classificação de risco.

Brasil. Ministério da Saúde. (2008). *Humaniza SUS: Documento Base Para Gestores e Trabalhadores do SUS*. 4 ed. Brasília.

Bravo, M. J. P., Rodriguez J. M. I. e Whitely (2003). Social Antecedents Of The Role Stress And Career Enhancing Strategies Of Newcomers To Organizations: A Longitudinal Study. *Work e Stress*, 17, pp. 195-217.

Campos, G. W. S. (1999). Equipes de Referência e Apoio Especializado Matricial: Um Ensaio Sobre a Reorganização Do Trabalho em Saúde. *Cien. Saúde Colet.*, 4(2), pp. 393-403.

Cortez, H. B. T. *De Qualidade de Vida no Trabalho Sob a Ótica da Macroergonomia*. 2004. 119f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

Dejour, C. (1992). *A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. 5 ed. São Paulo, Cortez-Oboré.

França, L. C., Seidl, J. e Murta, G. G. (2014) *Programas de Educação para a Aposentadoria: Como Planejar, Implementar e Avaliar*. Novo Hamburgo, Sinopsys.

Ferreira, M. C. (2012). *Qualidade de Vida no Trabalho: Uma Abordagem Centrada no Olhar dos Trabalhadores*. 2 ed. Brasília, Paralelo 15.

Ferreira, A. B. de H. (1998). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

França, L. C., Seidl, J. e Murta, G. G. (2014) *Programas de Educação para a Aposentadoria: Como Planejar, Implementar e Avaliar*. Novo Hamburgo, Sinopsys.

Hirioyen, Marie-France. (2002). *Mal-estar no Trabalho: Redefinindo o Assédio Moral*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

Houaiss, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p.258.

Inglehart, R. e Welzel, C. (2005). *Modernization: The Human Development Sequence*. New York, Cambridge University Press.

Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. (2004). *Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial*.

Organização Mundial da Saúde. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10*. Disponível em <www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.ht...> (Consultado em 20/12/2015.)

Pereira, B. A. M. T. (org.). (2002) *Burnout: Quando o Trabalho Ameaça o Bem-Estar do Trabalhador*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Robbins, S. P. (2002). *Comportamento Organizacional*. 9 ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall.

Zanelli, J. C., Borges-Martins, J. E. e Bastos, A. V. B. (2014). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre, Artmed.

A Escola como um Espaço
de Construção para a
Promoção da Saúde Mental:
Um Relato de Experiência

CAPÍTULO

10

Denise Duarte Silva Brito

A Organização Mundial da Saúde (OMS), fundada em 1948, definiu saúde como “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de enfermidade ou invalidez”. O conceito de saúde engloba o estado econômico, social, político e cultural, não tendo a mesma definição para todos os indivíduos.

Na atualidade, o conceito de saúde tornou-se muito mais complexo e relacionado com as várias dimensões que compõem o ser humano, na esfera do processo de desenvolvimento humano, dependendo da concepção de vida de cada ser, do seu significado de felicidade, da sua forma específica de estar no mundo e do seu esforço solidário para compreender e respeitar o universo. No campo das políticas públicas, a aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988 constituiu o axioma de aquisição da nossa sociedade, garantindo a saúde como “direito de todos e dever do estado, assegurado mediante políticas sociais e econômicas” (SCLIAR, 2007; Aguiar et al 2012; Rodrigues, 1995 apud Rocha *et al* 2011; Lisboa, 2016).

De acordo com essa conjectura, compreende-se como a segurança do direito à saúde dos indivíduos em todas as circunstâncias, porém, no que se refere ao campo da saúde mental, por longo período, as ações de saúde foram assinaladas pela institucionalização dos enfermos em hospitais psiquiátricos, com práticas desumanizantes e exclusão do sujeito em sofrimento psíquico. (Aguiar *et al* 2012).

Para a OMS, a Saúde Mental deve ser compreendida através de um conceito ampliado de saúde, pois esta compõe o viver das pessoas e vai além da ausência dos transtornos mentais. Existem fatores importantes que contribuem e podem sofrer interferência no seu significado a partir da cultura, teorias, aspectos subjetivos, entre outros. Saúde mental pode ser definida como a qualidade de vida emocional e cognitiva de um indivíduo. Percepção da realidade, integração social e afetiva (Silva, Simonetto, 2016; Braga *et al* 2015).

O adoecimento mental é fator marcante e desagregador na vida dos seres humanos, promovendo o rompimento natural com o percurso de vida. Neste sentido, a doença mental acarreta uma desordem no aparelho vital, assinalando os indivíduos com danos, desabilidades e deficiências. Esta condição expõe estas pessoas a maior vulnerabilidade, fragilidade e perda na autonomia, determinando a complexidade das demandas decorrentes do adoecimento psíquico (FERREIRA, 2010 apud SILVA & SIMONETTO, 2016).

A saúde e o adoecer são formas pelas quais a vida se manifesta, elas correspondem a experiências subjetivas, impossíveis de serem reconhecidas e significadas integralmente pela palavra e resultam dos cuidados que cada ser dispensa a si mesmo e aos demais, da capacidade de tomar decisões, de dominar-se e de garantir que a sociedade em que vive oferte a todos os seus membros a possibilidade de gozar de um bom estado de saúde. (MURTA *et al*, 2015).

Saúde mental descreve o grau de qualidade de vida cognitiva ou emocional, buscando um equilíbrio entre as tarefas e os esforços para atingir a resiliência psicológica. Esse conceito é mais amplo que a ausência de transtornos mentais, promover a saúde mental significa auxiliar as pessoas a enfrentarem os múltiplos problemas de saúde que afetam as populações humanas nos seus contextos históricos (CORTEZ *et al* 2013).

A questão da saúde mental de infantes e juvenis tornou-se uma prioridade nas diretrizes da OMS, em detrimento da distinção da atenção dedicada a esta faixa etária, quando confrontada a atenção dispensada às etapas de desenvolvimento do adulto e do idoso. A inclusão da saúde mental infanto-juvenil nas políticas públicas de saúde ocorreu tardiamente e isso gera consequências negativas no decurso do desenvolvimento, comprometendo a capacidade produtiva e a inclusão social dessas pessoas quando adultos (RAMIRES, 2009; COUTO, DUARTE E DELGADO, 2008).

A política de saúde mental vem enfrentando novos desafios, baseados na articulação de uma rede de atenção à saúde mental de embasamento comunitária. O processo de saúde/doença mental é visto num sentido abrangente, sendo determinado não somente por fatores biológicos, mas psicológicos,

socioeconômicos, incluindo pobreza, emprego, desigualdade, padrões culturais, normas e valores (AGUIAR *et al* 2012).

A promoção da saúde inclui os aspectos globais que não estão inteiramente relacionadas às práticas medicinais, mas, sim, aos estilos de vida que visam uma mudança de hábitos com intuito de obter uma melhor qualidade de vida. Esta passa ser apreendida como a articulação entre saberes técnicos e populares, com mobilização conjunta de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados (BRAGA *et al* 2015; IERVOLINO, 2000; AGUIAR *et al* 2012).

As transformações na área da promoção da saúde resultam da carta de Ottawa, que define o conceito de promoção de saúde como: "...o processo destinado a capacitar os indivíduos para exercerem um maior controle sobre sua saúde e sobre os fatores que podem afetá-la reduzindo os fatores que podem resultar em risco e favorecendo os que são protetores e saudáveis... a saúde desenvolve-se e é gerada no marco da vida cotidiana: nos centros de ensino, de trabalho e de recreação" (HARADA *et al.*, 2010 apud ROCHA *et al* 2011).

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde, um ambiente que resguarde os direitos fundamentais civis, políticos, socioeconômicos e culturais é essencial para a promoção da saúde mental (OPAS/OMS).

A promoção da saúde é o processo de capacitação do indivíduo em melhorar e controlar sua saúde. E para alcançar o estado de bem-estar físico, mental e social, um indivíduo ou grupo deve ser capaz de identificar aspirações, satisfazer necessidades e mudar ou lidar com seu ambiente. Saúde é vista, portanto, como um meio de vida e não um objetivo que inclui os fatores ambientais, os sociais, o estilo de vida, a biologia humana ou a organização da atenção à saúde (BUSS, 2000 apud Gonçalves, 2013; BRASIL, 2001).

Promover a saúde envolve ações para criar qualidade de vida da coletividade, com ambientes que apoiem a saúde mental e permitam às pessoas adotar e manter estilos de vida saudáveis, sendo necessária a sua participação ativa, a partir de gestão compartilhada entre todos os indivíduos, os movimentos sociais, os trabalhadores e os gestores públicos e também privados, construindo uma rede

baseada na corresponsabilização dos atores, conservando sua autonomia e a subjetividade (BRASIL, 2010).

A Promoção da Saúde Mental implica na intersetorialidade, de forma a acolher o indivíduo em sua integralidade, devendo ainda ser trabalhada ao longo do ciclo de vida, para garantir às crianças um início de vida saudável, prevenir transtornos mentais na fase adulta e velhice, assegurar qualidade de vida nas relações de cuidado e elaboração psíquica apropriadas na superação de possíveis agravos físicos através do acolhimento, vínculo, corresponsabilização e autonomia, visando atingir um cuidado integral (BRAGA *et al* 2015; JORGE *et al* 2011).

A qualidade de vida está relacionada aos direitos humanos, ao direito ao trabalho, à moradia, à educação, à alimentação e ao lazer. A escola é um espaço onde se constituem os cidadãos desses direitos, por meio de práticas realizadas por sujeitos sociais críticos e criativos, capazes de construir conhecimentos (BRASIL 2005).

Portanto, se a promoção da saúde ocorre nos ambientes em que as pessoas habitam, as instituições de ensino seguramente são igualmente ambientes em que se constrói as condições para a promoção do bem-estar individual e coletivo. Para que essas ações de promoção tenham resultados satisfatórios, é imprescindível que toda a comunidade escolar (professores, funcionários, pais, alunos) esteja envolvida (LIMA, MAGALHÃES E SANTOS, 2012).

A escola surge como um ambiente de excelência para a promoção da saúde mental. A esta compete assegurar recursos psicológicos para o desenvolvimento intelectual, cultural e também social, oportunizando uma evolução psíquica saudável, acolhendo e estimulando o estudante, além de favorecer relações mais efetivas.

A instituição de ensino deve se configurar como um espaço relevante para a construção de um cidadão crítico e reflexivo, encorajando-o para a busca de sua autonomia à medida que o torna consciente dos seus direitos e deveres; além de resiliente, pois deve oportunizar ao educando a descoberta de estratégias de adaptação nas situações adversas e estressantes, com uma postura saudável e também inclusiva. A Saúde surge, assim, como um parceiro importante da Escola, na

medida em que se desenvolvem as competências socioemocionais, sendo este o ambiente privilegiado para a sua promoção (RODRIGUES, 1995 apud ROCHA *et al* 2011; LISBOA, 2016).

Para Vigotski (1998 apud NUNES & ROCHA, 2014), a ação de aprender é intrinsecamente associada à própria evolução da espécie e às relações do indivíduo com seu meio cultural. Portanto, a aprendizagem é promotora do desenvolvimento humano, podendo refletir a escola como uma das elementares redes sociais das pessoas, configurando-se igualmente como um importante fator na constituição da sua saúde mental.

Uma escola promotora de saúde pode ser caracterizada como uma instituição que procura constantemente um estilo de vida, de aprendizagem e de trabalho propício ao desenvolvimento salutar dos indivíduos que a compõem (GOMES, 2009).

A promoção da saúde na escola deve ter como foco a criação de ambientes facilitadores de escolhas salutares para todos que compõem a comunidade, com potencial singular para constituir sujeitos aptos a refletir acerca dos problemas existentes e propor ações para resolvê-los através de suas perspectivas.

Quando essa promoção é executada de maneira eficaz, pode trazer benefícios em longo prazo, abrangendo o crescimento emocional, social e melhor desempenho acadêmico, motivando-os e expandindo o sentimento de pertencimento através de sua participação direta na vida escolar.

Tanto a escola quanto a família desempenham funções primordiais na vida dos estudantes, já que compartilham a missão de desencadear processos evolutivos, tornando-se corresponsáveis na medida em que contribuem e influenciam na formação cidadã, o que enfatiza a ideia de que para a saúde dos escolares é primordial a participação da família, o contexto de vida e o território no qual estão inseridos. Deste modo, a atuação da escola pela saúde deve ir para além dos muros da escola, chegando às famílias e à comunidade na qual está inserida (LIMA, MAGALHÃES E SANTOS, 2012).

O presente texto versa sobre o relato de uma experiência quanto às ações de promoção da saúde mental, vivenciada por profissional de psicologia do Instituto

Federal de Pernambuco-IFPE, localizado no município de Afogados da Ingazeira, sertão do Pajeú. Os envolvidos nesta experiência foram estudantes que cursavam o ensino médio e técnico da referida instituição escolar.

Inicialmente, realizou-se um diagnóstico do perfil dos estudantes e situacional dos eventos que poderiam interferir na saúde e aprendizagem desses jovens, bem como um mapeamento sobre os equipamentos públicos existentes naquela localidade que pudessem ofertar serviços complementares na área da saúde e assistência social.

É essencial a construção de espaços de diálogo entre estudantes, professores, profissionais de saúde e o entorno no qual estão inseridos. Por conseguinte, a escola é um equipamento da comunidade, devendo ser utilizada como espaço social e de interlocuções subjetivas e, por isso, promotor de saúde mental. (NUNES & ROCHA, 2014)

Percebeu-se a inexistência de um ambiente para que os estudantes pudessem compartilhar suas experiências e trocar informações relevantes que fortalecessem a sua permanência e os tornassem produtores de saúde, diferenciando o seu modo de pensar e agir sobre o mundo.

Nesse contexto, buscou-se debater temas importantes através de uma metodologia atraente para eles, com o intuito de que os objetivos das intervenções fossem alcançados com maestria.

Os temas trabalhados foram dialogados com os diversos atores sociais do instituto (direção, professores, estudantes e familiares) para que fossem discutidas as diversas situações que se apresentam no contexto escolar, compreendendo-se: as diversas formas de violência (em especial o *bullying*), depressão, autoestima, motivação, sexualidade, relacionamentos interpessoais, dependência química, cidadania, além de estimular o desenvolvimento de vínculos afetivos entre os envolvidos.

As ações desenvolvidas consistiram em apresentação do profissional de psicologia e o seu papel no âmbito escolar, aplicação de questionários com levantamento das expectativas dos alunos em relação ao serviço, dinâmicas de

grupo, rodas de conversa, exibição de vídeos, leitura de textos e debates a respeito do sofrimento psíquico enfrentado por muitos estudantes.

O cenário das vivências envolveu as salas de aulas e sala de reuniões, constatando-se o envolvimento efetivo dos estudantes com as temáticas trabalhadas e os acolhimentos a eles ofertados por toda comunidade escolar, sendo esses fatores essenciais para a prática das atividades.

Dentro dessa perspectiva, presumiu-se que esses momentos seriam oportunos para que os profissionais da instituição dessem início à construção de uma relação de corresponsabilidades pelo bem-estar psíquico de todos, além do fortalecimento das conexões de confiança junto às famílias dos estudantes.

Vale salientar que, nas abordagens, buscou-se realizar um serviço mais humanizado, promovendo assim uma escuta mais qualificada, na expectativa do acolhimento, tolerância e respeito à diversidade, e da solidariedade, centrados no reconhecimento das emoções, criando um espaço para o estabelecimento de empatias, encorajando também o envolvimento parental.

A estratégia da promoção de ações junto à comunidade escolar permitiu a construção de uma experiência vigorosa e gratificante, destacando a inserção do psicólogo como potencializador deste processo, sendo verificadas mudanças positivas na vida dos atores envolvidos.

Oportunizando um espaço privilegiado de acolhimento da diferença e promoção da saúde, muito além de uma simples troca de informações, com o intuito de que o grupo chegasse a um novo modo de pensar e agir, favorecendo uma postura crítica e proativa, modificando não apenas o individual, mas também todo o ambiente em que estava inserido.

Ressalta-se a importância de ampliar intervenções voltadas à promoção de temas relacionados à saúde mental, para que ocorram atitudes mais saudáveis e a busca do enfrentamento de novos desafios em relação aos discentes, aumentando o cuidado coletivo e intersetorial.

Pode-se perceber, através desses exemplos que, em nível micro, mudanças aconteceram na vida dos atores envolvidos, simplesmente por ter-se garantido um local para o encontro de vidas, desejos, experiências. Dito isso, os vários

agenciamentos produzidos nos Fóruns e Encontros os configuraram como espaços privilegiados de solidariedade, acolhimento da diferença e promoção de saúde, para além de um mero espaço de troca de informação.



REFERÊNCIAS

AGUIAR , Maria Isis Freire de; JÚNIOR, Ivando Amancio da Silva; BRAGA, Violante Augusta Batista; GALVÃO , Marli Teresinha Gimenez. **Concepções de promoção da saúde na perspectiva dos profissionais de saúde mental.** Rev. Rene. 2012; 13(5):1111-20.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Projeto promoção da saúde.** Brasília, 2001.

_____. **A educação que produz saúde.** Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). Brasília:, 2005, 16 p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde.** 3. ed., Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 60 p. (série B. Textos Básicos de Saúde, série Pactos pela Saúde 2006; v. 7), 2010.

BRAGA, Gimene Cardozo; Ferreira, Micheli de Jesus; Antonioli ,Daiane; TIGRE, Jaqueline dos Reis ; AUDA , Jéssica Maria de; SIGNOR, Mariane. **A enfermagem e a promoção de saúde mental na escola: reconhecimento e empoderamento das emoções.** Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped. | v.15, n.1, p 60-6 | Junho 2015.

COUTO, M; DUARTE, C e DELGADO, P. **A saúde mental infantil na saúde pública brasileira: situação atual e desafios.** Revista Brasileira de Psiquiatria Revista Brasileira de Psiquiatria, 30(4), 390-398, 2008.

CORTEZ , Elaine Antunes ; DANTAS , Jéssica Machado; BRAGA , Kellin Velasco de Almeida; NUNES, Mariana Figueiredo; DUTRA, Virginia Damásio Faria. **Promoção da saúde mental dos discentes de enfermagem da UFF, UNESA e UFRJ.** O clássico e o

emergente: desafios da pesquisa em enfermagem. 17º Seminário de pesquisa de enfermagem. 03 a 05 de junho de 2013.

GONCALVES, Rejane Maria Dias de Abreu et al . Promoção da saúde mental: Ações dos enfermeiros inseridos na atenção primária. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 10, p. 49-56, dez. 2013. Disponível <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602013000200008&lng=pt&nrm=iso>.acessos em 29 nov.2016.

GOMES, José Precioso. **As Escolas Promotoras de Saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 84-91, jan./abr. 2009.

IERVOLINO, Solange Abrocesi. **Escola promotora da saúde- um projeto de qualidade de vida**. Dissertação de mestrado, USP- mestrado em saúde pública. 2000.

JORGE, Maria Salete Bessa; PINTO, Diego Muniz; QUINDERÉ, Paulo Henrique Dias; PINTO, Antonio Germane Alves ; SOUSA, Fernando Sérgio Pereira de; CAVALCANTE, Cinthia Mendonça. **Promoção da Saúde Mental – Tecnologias do Cuidado: vínculo, acolhimento, co-responsabilização e autonomia**. Ciência & Saúde Coletiva, 16(7):3051-3060, 2011.

LIMA, Samuel do Carmo; MAGALHÃES, Maria Araci; SANTOS, Flavia de Oliveira. **TERRITÓRIO ESCOLAR, PRÁTICAS E AÇÕES: Promoção da Saúde na Escola**. Revista Eletrônica de Geografia, v.4, n.12, p. 144-156, dez. 2012.

ORTUGAL. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. **Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar**. Lisboa: DGS, 2016. 96 Pág. ISBN: 978-972-675-237-0.

MURTA, Sheila Giardini; FRANÇA, Cristineide Leandro; SANTOS, Karine Brito dos; POLEJACK, Larissa. **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção**. Novo Hamburgo : Sinopsys, 2015.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; ROCHA, Erika Silva. **SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO CENÁRIO DE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE**. Revista de Administração Educacional. Recife, v. 1, n. 2, jul/dez. 2014 p.139-153.

RAMIRES, Vera Regina R; PASSARINI, Daniele Simone; FLORES, Gustavo Gazzana & SANTOS, Larissa Goulart. **Fatores de risco e problemas de saúde mental de crianças.** Arq. Bras. Psic. V61, n2. Rio de Janeiro, agosto de 2009.

ROCHA, Amarílis; CORREIA, Carla; PESTANA, Leonor; BENTO, Manuela; PRETO, Olinda & LOBÃO, Sandra (2011). **Saúde Escolar em Construção: Que Projetos?** Millenium, 41 (julho/dezembro). Pp. 89-113.

SILVA ,Flávia Cristina da; SIMONETTO ,Kátia Cardoso Campos. **ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO.** Pedagogo. Foco, Iturama (MG), v. 11, n. 5, p. 95-108, jan./jun. 2016.

SCLIAR, Moacyr. **História do Conceito de Saúde.** PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007.



Processos de Escolarização, Sofrimento Psíquico e Medicalização da Vida

CAPÍTULO 11

Emanuela Nunes Sodré

É muito importante discutirmos os processos de escolarização aos quais estamos inseridos e seus efeitos, que uma boa parte das vezes gera adoecimento psíquico, medicalização e despotencialização da vida. O debate sobre medicalização é tão moderno, e está tão latente nas vidas das pessoas, por isso é necessário ressaltarmos que medicalização não é sinônimo de uso e abuso de medicamentos. Uma boa definição que consideramos é a proposta pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade:

Medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza. (FÓRUM..., 2015 a, p. 1).

O tempo todo, essa questão vem à tona, não só no cotidiano das práticas psis, mas também no dia a dia da vida das pessoas. Estamos inseridos em uma sociedade capitalista que faz de tudo para que não tenhamos tempo para nós mesmos, e quando se coloca isso não é pensando num modo de cuidado de si individualista, mas na forma como coloca Foucault (2010, p. 80-81), sobre se ter cuidado com a própria alma em todos os momentos da vida, da juventude à velhice, mas com dois propósitos diferentes: na juventude com o intuito de preparar para a vida, para a existência e na velhice, seria uma forma de rejuvenescimento, sendo uma memorização, que para os epicuristas seria uma rememoração dos momentos passados.

No sentido de se cuidar de si mesmo e dos outros, refletir sobre suas próprias práticas, ter tempo para as coisas que realmente gosta de fazer e não somente as que se precisa fazer, de forma automatizada, com o objetivo de dar conta de um modo de viver que nos é imposto cotidianamente. Guattari e Rolnik (1986) colocam que o que caracteriza os modos de produção *capitalísticos*¹⁴ é que eles não funcionam somente no registro dos valores de troca, valores da ordem do capital, mas também de forma bem eficiente no controle da subjetivação.

É exigido das pessoas, qualificação, trabalho, têm que bater metas, alcançar objetivos, estudarem para ser alguém, para ter dinheiro e com isso dificilmente conseguem encontrar momentos em que possam se relacionar mais, se coletivizar mais para poder pensar juntos e criar formas mais potentes de vida. E isso se coloca em todos os espaços, trabalho, casa, rua, escola.

Tomando o espaço escolar para análise, e trazendo para discussão o Instituto de Ciência e Tecnologia, que é um espaço maravilhoso, diverso e que pode ser muito potente, considerando esse nome, Instituto de Ciência e Tecnologia, no sentido do que isso tem sido considerado majoritariamente hoje, pode-se perceber o quanto que as exigências externas, de mercado, de sistema neoliberal, vai muitas vezes pautando o que se produz de conhecimento lá e em várias outras instituições de ensino. Na crítica ao que Freire denomina de educação bancária, ele coloca:



o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (Freire; Shor, 2008, p. 97).

¹⁴ Guattari adiciona o sufixo "ístico" a "capitalista" por considerar importante não somente qualificar as sociedades capitalistas desenvolvidas, mas também às sociedades do capitalismo periférico e os países ditos socialistas, que também vivem uma situação de dependência do capitalismo, para ele no sentido de produção de subjetividade, essas sociedades em nada se diferenciariam em relação às capitalistas.

Currículos lotados de disciplinas que muitas vezes não dialogam, horários de aula abarrotados, várias provas e trabalhos para serem entregues na mesma semana, muitas coisas que uma boa parte das vezes não fazem sentido para os alunos. E o que se quer com isso? O que se produz a partir daí?

Frigoto (2000, p.25), coloca que a educação é um campo social de disputas, e essas disputas se dão além de outros campos, mas também no de interesses de classe. E em relação a classe dominante a educação vai ter a função de desenvolver os alunos na aplicação de técnicas para o mercado de trabalho, ou seja, como instrumento de formação do indivíduo para os interesses do capital.

Os modos tradicionais e dominantes de educação são todos voltados para reprodução e não para a criação. Fuganti, (2008, pág.: 01):


Então você adquire um saber e na medida em que se torna apto a aplicar esse saber, você adquire uma competência e também uma autoridade. A educação está toda fundada neste modelo. Por mais que se diga que a educação liberta, a nosso ver, esse tipo de educação aprisiona. A educação é uma forma de engajar o desejo, assim como a família e outras instituições, numa forma humana de viver, que a nosso ver, ao longo da vida, vai despotencializando a vida. Então esse curso se insere numa postura crítica em relação aos valores estabelecidos, às nossas práticas humanas em todas as áreas, ao mesmo tempo em que nos insere numa postura criativa. Criar uma linha de fuga afirmativa, uma outra maneira de existir, de agir e de pensar. Essa postura lança um desafio que não é pequeno.

Muitos discursos vêm no sentido de colocar que é para preparar os alunos para o mercado, e que se for de outra forma eles não sobreviverão a esse mercado, o que caminha numa lógica de reprodução do que está posto e não de problematização e construção com os alunos de outros modos de se colocar no mundo. E sabe-se que não está legal como está, na verdade está longe, bem longe de ser bom, de ser ideal. Assim alunos começam a reclamar, e muitas vezes se responde a isso da seguinte forma: "Ah, é porque você não se organiza!", "Lá fora é assim, estamos te preparando!!", "Não é a maioria que não consegue, que reclama, na verdade é um número bem pequeno!!". Não sabemos se é a maioria, com certeza

muitos se adaptam, mas o que é importante considerar é o preço que se paga por tudo isso.

Abre-se mão constantemente de estar com os amigos e familiares, não se consegue ter tempo para outras coisas igualmente importantes, e vai se produzindo sofrimento, internações por adoecimento devido ao estresse, medo absurdo que paralisa perante uma prova, depressão, entre tantas outras coisas. E assim individualiza-se o problema como se fosse de determinado aluno, não se problematiza os efeitos da escola, suas produções, e então o aluno é encaminhado para um especialista resolver o problema, o que acaba, na maioria das vezes, sendo a medicalização desse corpo que, por produzir incertezas, insegurança, ela vem sendo utilizada de forma generalizada com o intuito de manter a ordem.

Com essa produção de adoecimento e sofrimento psíquico, vão se enchendo os consultórios (principalmente psiquiátricos) que vão respondendo a isso muitas vezes prescrevendo psicofármacos tarja preta.



Para romper a generalização presente em uma certa relação professor-aluno, ou especialista-paciente (esse menino tem dislexia?), precisamos buscar os funcionamentos singulares: O que ele sabe? O que faz? O que não faz? Como faz as tarefas pedidas? O que já foi proposto como percurso pedagógico? Quem já trabalhou com essa criança? O que se aprendeu com essas tentativas? Como esses aprendizados mudaram as estratégias? Quais maneiras de afirmar as necessidades diferenciadas foram feitas? E os colegas, reagem como? Que hipóteses o professor tem? Quais as ações possíveis para que ele aprenda nessa escola? Mas consideremos a limitação das perguntas acima, pois qualquer uma delas pode incorrer em uma nova generalização. Pretender quebrar a produção de uma generalização para fazer advir um funcionamento singular não depende de boas perguntas, mas sim de uma atitude de criação de formas de fazer aparecer esses funcionamentos singulares. Para isso, é necessário que essas perguntas direcionem, sirvam de guia comum no trabalho do especialista com o educador. Portanto, criar esse guia comum, na relação com o educador, me parece o primeiro passo no trabalho dos psicólogos. (MACHADO, 2010, s/p).

Temos vivido muitas vezes na prática clínica situações de banalização de diagnósticos que levam a um alto índice de medicalização, sem nenhuma problematização do porque tal condição existe. Será que não foi produzido socialmente? Será que não existiriam outras estratégias de intervenção que poderiam ser mais potentes? É importante nos perguntarmos o que estamos produzindo nessa geração altamente medicalizada. O que vai ser no futuro? O quanto que muitas vezes não nos damos conta disso? Individualiza-se o problema como sendo o aluno, e não se coloca em discussão todo o ambiente no qual este aluno está inserido e que pode estar contribuindo para ele não estar bem na escola, não prestar atenção, não aprender. Segundo Patto (1999) é importante questionarmos esse discurso de que o fracasso é culpa do aluno ou da sua família, ela evidencia que muitas vezes o que acontece é uma grande influência de questões institucionais e sociais na produção do fracasso escolar, desconstruindo a ideia de que problemas emocionais, neurológicos e/ou orgânicos têm mais força na relação com essa produção, rompendo assim com uma visão psicologizante e patologizante, que faz com que deixemos de problematizar a instituição escolar, a gestão da escola, a forma de ensino-aprendizagem, as relações sociais e institucionais nas quais o aluno está inserido.

E tomando o “chão da escola” para análise, a partir da minha prática enquanto psicóloga em um Instituto Federal -IF, vejamos o seguinte trabalho que está se desenvolvendo lá:

Logo que entrei na instituição recebi do meu chefe uma demanda com um curso de graduação que, a partir de uma campanha realizada pelo Centro Acadêmico – CA desse curso, sobre sofrimento psíquico, chamada de #Nãoéfreda (campanha similar estava acontecendo nas redes sociais, e então eles trouxeram para a realidade deles sobre o sofrimento gerado a partir das exigências muito grandes do curso), resolveram montar um mural com um cartaz falando para os alunos escreverem sobre alguma coisa que lhes causasse sofrimento. Junto ao cartaz foram colocados diversos *post-its*, onde eles pudessem escrever. Como resultado, muitos escreveram e até faltou papel. Quando o Centro Acadêmico foi retirar os papéis para ler, ficaram surpresos com a

quantidade de depoimentos pesados sobre diversas coisas da vida, e o quanto que as exigências e o modo de funcionamento do curso ajudava a piorar tudo. Relatos sobre tentativas de suicídio, adoecimento no final do semestre por causa de estresse, internações no final de período por gastrites nervosas, ansiedade, entre outros diagnósticos, pressão, competição, entre tantas outras coisas.

Com isso eles ficaram sem saber o que fazer com o que apareceu. Isso coincidiu com a minha entrada na instituição e, assim que essa demanda surgiu no setor de trabalho e eu comecei a trabalhar, o diretor me encaminhou a situação. Fizemos então uma reunião com ele e o coordenador do curso que se mostrou perdido em dar uma resposta ao que apareceu, mas disposto a fazer algo. Pensamos em fazer um encontro com os alunos do curso e tentar construir com eles um espaço em que pudessem discutir essas questões e mais o que aparecesse. Marcamos então uma segunda reunião com a participação dos alunos e de professores que se mostrassem mais sensíveis à situação apresentada. Nesse segundo encontro, os alunos que foram, se abriram em relação às questões que lhes afetavam, tais como: muita cobrança, acúmulo de trabalhos e provas para fazer na mesma semana, incentivo de competição por parte de alguns professores e o quanto isso os despontencializava. Participaram desse encontro, também, alguns professores que assumiram, em muitos momentos, uma posição de polarizar e rebater o discurso dos alunos, falando que muitas vezes eles não se organizavam e deixavam as coisas para a última hora. Fizeram defesa de meritocracia e os alunos tentaram se defender, em muitos momentos, com falas até mesmo emocionadas. Em relação a esse aspecto, Segundo Bourdieu (1998, p. 53),

{ para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Tratando de forma igual, quem é diferente a escola acaba por privilegiar quem já é privilegiado. Nesse instante, pareceu que eles começavam a achar que não teria muito jeito de resolver isso, pois os próprios professores, que se demonstravam mais sensíveis à situação, tinham uma visão bem reativa e conservadora das coisas. Foi importante trazer a discussão num sentido de pensarmos na realização de um primeiro encontro utilizando alguma ferramenta que pudesse voltar a disparar as questões que apareceram na campanha. Pensamos coletivamente numa melhor data e horário para esse primeiro encontro e os professores colocaram que seria interessante que eles também participassem, concordei que seria fundamental a participação deles, mas que, primeiramente, construíssemos um trabalho com esses alunos mais fragilizados e que, depois então, pudéssemos trazer os professores para participar também. Percebi ali que teríamos muitos desafios principalmente no sentido de propor mudanças. Seria um trabalho de desconstrução até mesmo com aqueles professores apontados como mais sensíveis à situação dos alunos.

No primeiro encontro, que foi numa sala do curso, participaram 12 alunos, fizemos uma dinâmica de balões em que pudesse oportunizar o surgimento novamente das questões apontadas na campanha e que pudéssemos minimamente discutir um pouco sobre o que aparecesse. A pedagoga do curso pediu para participar, o que aceitamos de imediato, (eu achei num primeiro momento algo maravilhoso, apostando que ela poderia ser mais uma parceira, mas, no meio do processo, ela se colocou de forma a também culpabilizar os alunos).

Foram escrevendo sobre algo que consideravam um problema em suas vidas, uma questão. Lemos cada questão e fomos pensando em outras formas de lidar com tais situações. Pensamos como possível desdobramento disso, fazer novos encontros temáticos que pudéssemos aprofundar sobre tais assuntos e pensar estratégias de como fazer para lidar com os temas que surgiram. Foram realizados então mais dois encontros além desse, nos quais pudemos pensar juntos, um pouco, sobre os processos de escolarização nos quais estamos inseridos, para que serve a educação, qual o papel da escola, problematizando o sentido de tudo que está posto. Estamos agora num momento de pensar estratégias de como abrir

esse campo para compor com os professores, no objetivo de trazê-los para essa discussão, o que é desafiador. Sem a parceria deles fica muito difícil conseguirmos avançar no sentido de produzir outras formas de se estar na escola, em que possamos sempre questionar se nossas práticas estão potencializando a vida ou enfraquecendo-a.

Hoje o grupo ampliou, pessoas de outros cursos ficaram sabendo e também participam. Foram inúmeros os desdobramentos. Realizamos, no Instituto, um Seminário chamado: #NãoÉFrescura: Adoecimento Psíquico e Medicalização da Vida Escolar, onde teve uma grande participação de público. E o interesse em escrever sobre essa prática, nesse artigo, também acaba sendo um efeito disso. Acreditamos que haja muitos outros desdobramentos que nos escapam.

O grupo se transformou num espaço potente para discutirmos as coisas do dia a dia da escola e apostamos que possa ser uma ferramenta para nos posicionarmos de uma forma mais afirmativa dentro da escola.

Retomando a reflexão sobre o nome do Instituto, que foi mencionado anteriormente, sobre ser de Ciência e Tecnologia, é importante colocar que antes dessas palavras vêm, na verdade, a palavra Educação. Chama-se Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, e é nisso que considero importante apostarmos nosso trabalho enquanto psicólogos, pensando nele como um lugar de formação, de educação, de transformação no sentido de fazer com que possamos produzir um espaço que possa oferecer uma educação não voltada para a obediência, e sim para a potência, assim como coloca Fuganti (2010, p. 03):



“A ideia então não é mudar os paradigmas, mas sair dos paradigmas e atingir, de fato, onde interessa que é a produção de um desejo intensivo, de um pensamento afirmativo, de um modo ativo de viver, cuja força dominante é a capacidade de criar a própria condição da experiência. A única nobreza da conservação seria conservar a capacidade de criar.”

O capital está o tempo todo tentando produzir um pensamento, um corpo despotencializado em relação ao que ele realmente pode. E a educação tem sido

usada correntemente no sentido de reproduzir isso. E a vida quer potência. Trata-se de criar outros modos de pensar/fazer a educação, considerando as situações cotidianas da escola como acontecimentos sociais complexos¹⁵. É fundamental avaliarmos o quanto essas escolhas contribuem para o engessamento ou para a expansão da vida.

Então aposto que nossa atuação, nossas práticas enquanto psicólogos em um espaço de educação têm que estar pautadas em uma postura ética, estética e política¹⁶, no sentido que Aguiar e Rocha (2003) colocam a partir da conceituação de Guattari (1992). Contribuindo para a abertura de espaços que propiciem o exercício do pensamento, e também que possa auxiliar na problematização das práticas endurecedoras, no sentido de ajudar na construção e criação de modos de vida, de se estar no mundo que potencialize outros devires.

¹⁵ No sentido que Aguiar e Rocha (2003) entendem a palavra complexidade: "que não está ligada a confuso, complicado ou ao que envolve muitos elementos ou partes intrincadas, mas o utilizado por Morin (2007), em que a complexidade é um outro modo de organização de nossas idéias, um modo capaz de religar os conhecimentos fragmentados em especializações na era moderna. Um pensamento complexo ou uma análise da complexidade seria, então, capaz de articular o local, o singular (microsocial), com as representações e formas instituídas em um contexto mais amplo (macrossocial), favorecendo as análises das implicações sócio-históricas políticas pelo coletivo. A mudança das práticas teria consequências existenciais, éticas, solidarizando os homens, redefinindo a própria noção de cidadania, que abandona o estatuto da ordem legal para o exercício crítico da ação."

¹⁶ Aguiar e Rocha (2003) definem ética, estética e política a partir de como esses conceitos aparecem em "Caosmose. Um Novo Paradigma Estético." de Félix Guattari (1992) "a Ética está referida ao exercício do pensamento que avalia situações e acontecimentos como potencializadores ou não de vida; a Estética traz a dimensão de criação, articulando os diferentes campos do pensamento, da ação e da sensibilidade; a política implica a responsabilização frente aos efeitos produzidos, ou seja, sobre os sentidos que vão ganhando forma através das ações individuais e coletivas."



REFERÊNCIAS

BORDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FÓRUM Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2012). Grupo de Trabalho Educação & Saúde. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação*. Acesso em 10 de dezembro, 2016, em <http://medicalizacao.org.br/recomendacoes>.

FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUGANTI, LUIZ. *Educação para a Potência*. Aula 1. Escola Nômade de Filosofia, 2008. Acesso em 11 de dezembro de 2016, em <http://escolanomade.org/2016/02/25/aula-1/>.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético* - 3a ed. - São Paulo: Ed. 34, 2000.

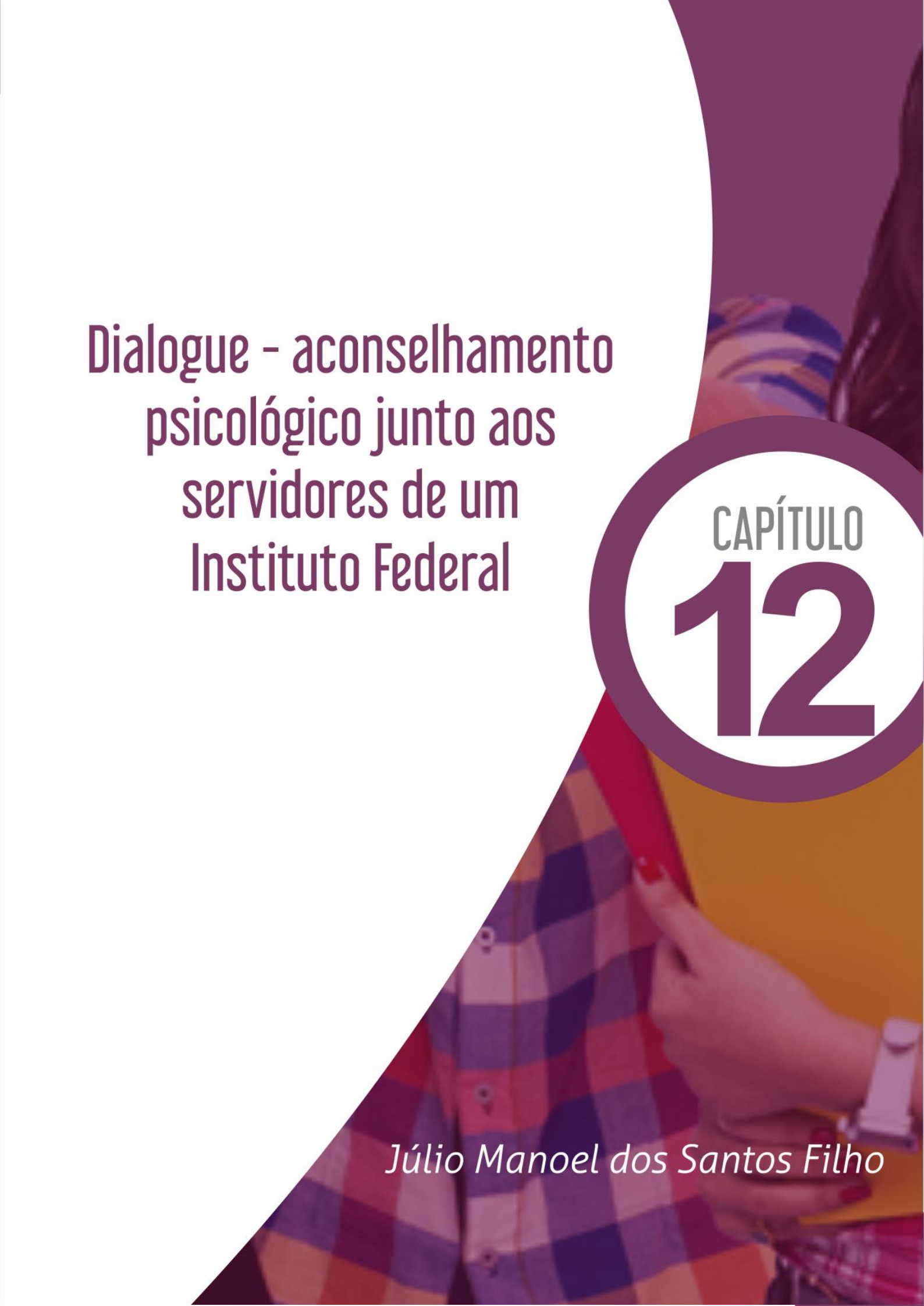
GUATTARI, F. e ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MACHADO, A. M. *Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever?* Disponível no site: http://www.crpsp.org.br/dislexia/seminarioDislexiaTranscricoes_05.aspx

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. *Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.



Dialogue - aconselhamento
psicológico junto aos
servidores de um
Instituto Federal

CAPÍTULO

12

Júlio Manoel dos Santos Filho

Neste capítulo, será descrita uma prática de aconselhamento psicológico no contexto do trabalho, implementada em um câmpus de um Instituto Federal. Com a finalidade de caracterização do contexto no qual essa intervenção é realizada, serão apresentados alguns aspectos histórico-institucionais que, além de contextualizar, dialogam com os sentidos do trabalho realizado. Por fim, serão expostos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a prática de aconselhamento psicológico descrita, bem como o formato que foi assumido em sua implementação.

CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO: CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA DO IFG – INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Localizado na maior cidade da região metropolitana de Goiânia, o Câmpus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), foi fundado em 2012 e é fruto da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O IFG advém da transformação, a nível nacional e demarcada legalmente no final do ano de 2008, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Embora o Câmpus Aparecida tenha pouco mais de quatro anos, é importante salientar que a instituição, hoje IFG, é centenária: mesmo antes de se tornar CEFET-GO, em 1999, já existia sob a forma de Escola Técnica Federal de Goiás e, ainda mais anteriormente, enquanto Escola de Aprendizes Artífices, desde 1909, na antiga capital do estado, a então Vila Boa, atual Cidade de Goiás. Mostra-se relevante contextualizar que, atualmente, o IFG conta com 14 câmpus sendo que há diferentes momentos de implantação de cada um deles. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2016a).

Ao longo de sua história, a instituição hoje chamada IFG teve seu escopo de atuação modificado; muito além de alterações de denominação, cada transformação demarca a incorporação de novos papéis. Na atualidade e considerando a área de competência de cada câmpus, o IFG tem como papel orquestrar ações variadas no campo educacional, possibilitando a formação de profissionais nos níveis de ensino médio, superior e de pós-graduação. Somada às atividades de ensino, compete à instituição também a realização de atividades de pesquisa e extensão, além do atendimento a outras demandas sociais que estejam ligadas ao desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e socioeconômico local. Por fim, cabe destacar a marcante característica histórica dos Institutos Federais de possibilitar ambientes de formação e de realização de ações políticas, artísticas e culturais (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2016b).

Mostra-se importante considerar esse rápido retrospecto da história e das atribuições da instituição na medida em que, por meio dele, torna-se mais clara a leitura das peculiaridades que perpassam a cultura institucional. Por conseguinte, consideradas todas essas particularidades, mostra-se a pluralidade de subjetividades e a conseqüentemente complexa teia de relações entre as pessoas que ocupam os espaços dos câmpus. Portanto, o aspecto histórico elencado é elemento que deve ser considerado para uma compreensão mais efetiva das relações entre os trabalhadores da instituição.

CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE TRABALHADORES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Partindo-se do ponto de vista histórico-institucional já exposto, é possível construir entendimentos acerca do fato de que, entre os servidores, há visões e pretensões de vida e de carreira bastante variadas. A maneira como diferentes gerações de trabalhadores enxergam a instituição impacta na proposta de trabalho possível de ser executada, tanto individualmente como em grupo.

Mesmo em um câmpus com poucos anos de fundação, há que se considerar que o quadro de trabalhadores sofre impactos decorrentes do trânsito de servidores, por meio, sobretudo, da remoção. Essa mobilidade de pessoas, que ocorre sobretudo no sentido do interior do estado para a região metropolitana, tem como uma de suas consequências o encontro de variadas gerações de servidores. Outro aspecto que contribui, fortemente, com a heterogeneidade do grupo é a diversidade de formações acadêmicas e de atuações profissionais que está presente em uma instituição cujo escopo de atuação é tão amplo.

No que diz respeito às vivências dos servidores no ambiente de trabalho, a composição de grupos heterogêneos resulta em um ambiente no qual as trocas interpessoais podem fomentar crescimento pessoal e profissional, o que é resultado do encontro de sujeitos que trazem consigo diferentes *backgrounds*. Do ponto de vista dos objetivos institucionais, quais sejam, a oferta de educação pública, gratuita e de boa qualidade à comunidade, esses diferentes olhares possibilitam a demarcação de características de pluralidade às práticas laborais dos servidores – as quais, em última análise, considerando-se que ocorrem em uma instituição educacional, são práticas educativas.

Muito embora possa haver a presença das citadas características positivas que advêm da heterogeneidade do grupo, dentre outros elementos positivos que não foram aqui elencados, há de se considerar, também, possíveis ocorrências negativas decorrentes da multiplicidade de posicionamentos. Muitas tensões podem surgir de disputas por poder, este entendido sob suas mais variadas nuances, que passam desde o exercício de determinadas funções de confiança até o posicionamento de liderança informal dos sujeitos ante aos seus grupos de trabalho. Outros pontos de conflito poderiam incluir, por exemplo, a dificuldade de convivência antes às diferenças ideológicas, sobretudo quando essas diferenças se traduzem em impasses quando do planejamento ou execução das atividades laborais.

Do ponto de vista individual, variadas consequências podem ser sentidas pelos servidores quando das situações relacionadas ao trabalho resultam conflitos. Para além das questões exemplificadas, são incontáveis as possíveis fontes de mal-

estar ou mesmo de adoecimento possíveis em um ambiente de trabalho tão complexo. Diversos autores publicam a respeito das problemáticas advindas da condição de sofrimento no trabalho¹⁷ e, portanto, faz-se imperativa a atenção relacionada à saúde do servidor.

Não menos importante, há que se considerar a relação entre qualidade de vida no trabalho e efetividade no cumprimento dos objetivos institucionais; portanto, para que haja harmonia nessa relação, é preciso que os trabalhadores gozem de plenas condições de saúde. Assim, o cuidado para com o servidor vai além das questões individuais, mostrando-se como forma de, em última análise, resguardar-se o interesse público.

Diante a essa necessidade, existe, dentro da equipe das Coordenações de Recursos Humanos e Assistência ao Servidor – CRHAS a presença de uma equipe multidisciplinar destinada a trabalhar especificamente com os servidores. Cada câmpus tem suas peculiaridades de arranjo de servidores, podendo variar a composição das equipes de acordo com a realidade local. No entanto, o câmpus cujo trabalho está sendo aqui exposto, dispõe de dois servidores na equipe da CRHAS: um psicólogo e uma assistente social.

Ao longo do desenvolvimento dos trabalhos no câmpus Aparecida, a equipe de assistência ao servidor explora formas variadas de fortalecimento do diálogo entre servidores e CRHAS. As ações estão, em sua maioria, voltadas à coletividade dos servidores. Nesse sentido, sob um primeiro olhar, o serviço de orientação psicológica pode parecer distante do restante das práticas exercidas; contudo, a experiência tem mostrado que sua prática tem caráter complementar às demais atividades.

¹⁷ A título ilustrativo, sugere-se a leitura do trabalho de Tavares (2002), que analisa o sofrimento no trabalho entre servidores públicos de um Tribunal Judiciário Federal.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO

De acordo com Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan (2006), o aconselhamento psicológico possui variadas perspectivas, sendo, dentro da Psicologia, a vertente psicossocial a mais característica. Dizer que o aconselhamento tem uma perspectiva psicossocial significa assumir que a interação verbal e a alteração de relacionamentos podem modificar pensamentos, humor e comportamentos.

Há diversas definições possíveis para aconselhamento psicológico. De maneira sintética, pode-se dizer que se trata de uma intervenção psicológica frente a problemas emocionais em que há um relacionamento profissional estabelecido com a finalidade de intervir contra sintomas, estabilizar o comportamento ou promover o desenvolvimento da personalidade do cliente (SOMMERS-FLANAGAN e SOMMERS-FLANAGAN, 2006). Outra definição possível é a que considera o aconselhamento enquanto atividade de orientação a pessoas de comportamento “relativamente normal” que precisam de auxílio na superação de problemas de desenvolvimento/ajustamento.

Ressalvado o caráter técnico dessas definições, todas parecem convergir no sentido de apontar para uma diferenciação entre aconselhamento psicológico e psicoterapia¹⁸. Embora a principal diferença entre essas modalidades de intervenção possa ser de ordem quantitativa – número reduzido e determinado de sessões – também há o destaque relacionado ao grau de “necessidade” do paciente/cliente. Outro ponto relevante é a forma de condução do trabalho: quando se comparam orientadores e psicoterapeutas, estes exploram as questões mais profundamente do que aqueles. Paralelamente, orientadores são mais diretivos que psicoterapeutas.

Carl Rogers apresenta um modelo bastante contributivo para pensarmos o aconselhamento psicológico. Sua abordagem fundamenta-se na crença de uma capacidade permanente das pessoas de tornarem-se seres positivos, criativos,

¹⁸ Para uma melhor compreensão das diferenças e semelhanças entre aconselhamento psicológico e psicoterapia, ver Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan (2006), Forghieri (2007) e May (2013).

flexíveis e altruístas, desde que não sejam bloqueadas por obstáculos sociais e familiares. Há críticas bastante coerentes aos fundamentos “românticos” a partir dos quais se estrutura a Abordagem Centrada na Pessoa, bem como outras psicoterapias de referencial humanista. Questiona-se a relativização ou mesmo a desconsideração de determinantes políticos, econômicos e sociais que perpassam a existência e o sofrimento humano. Contudo, mesmo tendo em vista as ressalvas que cabem a essa visão de homem, é importante nos atentarmos para o fato de que as intervenções propostas com base nesse referencial teórico rompem, de maneira importante, com a tirania do individualismo que, nas palavras de Giovanetti (2012), inaugura a pós-modernidade.

Enquanto proposta psicoterapêutica, possível inclusive em um contexto de aconselhamento psicológico, é relevante considerar o ponto de vista rogeriano. Nessa perspectiva (ROGERS, 2012), a psicopatologia surge da experiência individual de julgamento ou da invalidação do self por pessoas que exercem o papel de “outros significativos”; assim, a saúde psicológica pode ser facilitada por uma atmosfera sem julgamentos, por um clima facilitador de crescimento. Considera-se fundamental, nessa perspectiva, a confiança do terapeuta na capacidade criativa de seu cliente quanto à ressignificação da própria existência. É preciso, portanto, estabelecer com o cliente um certo tipo de relacionamento que seja capaz de levá-lo a descobrir em si mesmo a capacidade de crescimento, mudança e desenvolvimento pessoal.

No intento de possibilitar a essa condição fomentadora da saúde, o terapeuta deve se atentar a três condições básicas.

1 *Autenticidade, sinceridade ou congruência:* o terapeuta deve “ser ele mesmo”, no sentido de que ele deve reconhecer e expressar tanto sentimentos positivos como negativos no contexto do relacionamento terapêutico. De acordo com Rogers, a congruência ocorre quando há uma verdadeira integração no relacionamento da díade terapêutica

2 *Aceitação incondicional:* é preciso que haja uma valorização incondicional do cliente, o qual deve ser visto pelo terapeuta enquanto alguém que é único. É preciso que esteja claro no relacionamento que qualquer

pensamento, sentimento, crença ou qualquer outra dimensão do cliente será plenamente aceita pelo terapeuta. Quando há a aceitação incondicional, o cliente é conduzido no sentido de aceitar a integralidade de seu próprio ser, sem ressalvas. Dessa maneira, abre-se o caminho para o autoconhecimento pela via da exploração de sentimentos muito pessoais que até então não eram contatados.

3 *Compreensão empática ou empatia:* pode ocorrer em variados níveis, que variam da intelectualidade à experimentação vívida do sentimento do outro. Em um nível intelectual de empatia, o terapeuta busca ver o mundo pela perspectiva do cliente e dessa forma experimentar sentimentos daí decorrentes. Na forma mais elaborada de empatia, o terapeuta não só experimenta o que o cliente está sentindo como consegue aferir, desses sentimentos, significados que estão abaixo do nível da consciência do próprio cliente. Em ambos os extremos Rogers sinaliza a necessidade de o terapeuta comunicar sua experiência empática ao cliente.

CARACTERÍSTICAS DO SERVIÇO OFERECIDO

O serviço de aconselhamento psicológico oferecido no Câmpus Aparecida do IFG foi batizado como *Dialogue*. O nome faz referência ao caráter dialógico pretendido com a atividade. De acordo com Hycner (1995), Martin Buber descreve a esfera do dialógico enquanto um domínio especificamente humano, que se caracteriza enquanto a capacidade e o desejo de estabelecer e manter relações significativas com outros seres humanos. Portanto, a construção do serviço Dialogue baseia-se na compreensão teórica e vivencial¹⁹ de que é possível promover-se saúde por meio da relação dialógica.

A divulgação do serviço foi feita entre os servidores por meio de correio eletrônico e, simultaneamente, publicação de notícia no sítio do câmpus. A exposição dos objetivos e características do trabalho explicitou os seguintes pontos: 1) a definição do serviço enquanto orientação psicológica 2) o caráter breve e não

¹⁹ O artigo de Santos Filho & Costa (2016) apresenta um estudo de caso no qual é demonstrada a relação entre encontro terapêutico e promoção de saúde existencial.

psicoterápico das intervenções; 3) a abertura do serviço à variedade de demandas possíveis; 4) o caráter individual e sigiloso dos atendimentos; 5) a habilitação profissional psicólogo. Compreende-se a relevância de deixar claro aos usuários os limites e possibilidades do trabalho, sendo um propósito basilar o de gerar expectativas coerentes com o que pode ser oferecido.

Com relação à definição do trabalho, é importante trabalhar para que as demandas atendidas sejam coerentes com uma proposta de aconselhamento psicológico e não de psicoterapia. Esse objetivo se justifica por razões de ordem institucional, ética e política.

Ao olhar-se para os objetivos institucionais, a oferta de psicoterapia desvirtuaria a razão de se ter o profissional de psicologia lotado na coordenação de recursos humanos, tendo em vista que suas atribuições, enquanto psicólogo do trabalho, não são concentradas na tratativa de demandas individuais. A atuação focada no auxílio individual deve ser vista como meio para uma melhor regulação *dos* e *entre* os indivíduos. Considera-se sutil a diferença entre trabalhar individualmente com foco institucional e fazer clínica. A fim de não se cair nesta última possibilidade, deve haver o constante cuidado de autoquestionamento, por parte do profissional, quanto aos efeitos institucionais das suas intervenções. Questões como “de que maneira o trabalho que desenvolvo junto a este servidor pode impactar na sua atuação enquanto servidor?” ou “o que posso fazer para que este trabalho venha ao encontro de outras pessoas na instituição que poderiam dele se beneficiar?” são úteis no sentido de que apontam para o caráter institucional e ativo da atuação. Importante dizer que a atuação no contexto institucional não é caracterizada por mera intervenção sobre as questões trazidas pelos usuários, mas identificação das demandas latentes no ambiente.

Com relação à visão que o público-alvo terá do trabalho, uma eventual percepção da atividade enquanto psicoterapia traria consequências como o investimento de expectativas que seriam frustradas. Em muitas situações, considerando que tanto quem oferta quanto quem utiliza o serviço estão submetidos às relações de poder de uma mesma instituição, podem haver fatores de ordem ética ou política que coloquem em xeque uma intervenção psicoterápica. Ademais, na hipótese de compreensão inadequada quanto à natureza do trabalho e,

diante à frustração da expectativa, poder-se-iam gerar resistências quanto ao serviço oferecido, o que prejudicaria sua utilização mesmo em situações para as quais ele seria indicado. Nesse sentido, a comunicação – por vezes redundante – da duração programada das intervenções se mostra como forma de resguardar a integridade da proposta.

Na divulgação do serviço, buscou-se transmitir a ideia de que o mesmo não se destina a apenas uma gama restrita de demandas, mas oferece auxílio a variadas questões. A pretensão aqui não é a de oferecer a panaceia, mas uma escuta disposta a manter-se qualificada a qualquer conteúdo que queira ser escutado.

Essa abertura a contextos existenciais variados, enquanto possibilidades de demandas a serem escutadas, apoia-se na compreensão holística, advinda das psicoterapias de base humanista-existencial, de que a pessoa é uma totalidade. As variadas dimensões do existir humano estão interconectadas e fazem sentido entre si; não há um “eu-profissional” separado de um “eu-familiar”, por exemplo. Mesmo que o sujeito identifique em si mesmo “uma parte” enquanto ponto passível de intervenção, essa separação se dá apenas no plano ideal. Portanto, advoga-se que toda demanda deve ser escutada, independentemente do lugar de onde ela parta ou do contexto no qual será realizada essa escuta.

Contudo, considerando-se o ambiente institucional no qual ocorre o aconselhamento psicológico, a escuta não implica uma tentativa de cobrir todos os níveis passíveis de alcance por uma intervenção psicoterapêutica. Compreende-se que o objetivo das intervenções propostas institucionalmente não é o de oferecer psicoterapia, mas sim uma orientação breve e focada que, por mais que se atente a aspectos de vida variados, não tem objetivo de aprofundamento em todas as questões. Os objetivos do trabalho são a oferta de suporte inicial em momentos de crise, a orientação psicológica quando de situações atípicas, o auxílio à estabilização de sintomas psicológicos e, quando for o caso, o encaminhamento à psicoterapia em contexto externo.

O serviço é estruturado em um protocolo que varia de três a cinco sessões, conforme exposto a seguir:

SESSÕES 1 E 2	Identificação e intervenção sobre a demanda
SESSÃO 3	Feedback e encerramento <i>ou</i> Feedback parcial
SESSÃO 4	Intervenção sobre a demanda
SESSÃO 5	Feedback e encerramento

A depender de cada caso, pode ocorrer de os atendimentos terem a duração de apenas três sessões. No entanto, a experiência tem mostrado que, na maioria das vezes, as cinco sessões têm sido utilizadas. Cada sessão tem duração média de 40 minutos e os encontros são semanais. Conforme citado no quadro acima, há sessões específicas para feedback. Essa forma de estruturação tem por objetivo a manutenção das características que definem o trabalho enquanto aconselhamento e todo o planejamento é comunicado ao servidor, na primeira sessão.

Diante à riqueza inerente aos processos de ajustamento humano, os resultados de intervenções como o aconselhamento psicológico aqui proposto são sempre muito dinâmicos. No entanto, considerando as possibilidades de análise e ação ante a um “instantâneo” do que até então tem sido observado, podem-se extrair alguns dados.

- 1** Significativa parte das demandas está relacionada a aspectos psicológicos que foram negligenciados ao longo da vida do sujeito e não a questões emergentes.
- 2** Na maioria dos casos, o foco da intervenção está relacionado à interação com outras pessoas.
- 3** Cerca de 80% dos participantes nunca havia procurado atendimento psicológico individual anteriormente.

Resguardado o sigilo das histórias de vida de cada pessoa que se utiliza do serviço, resultados à semelhança dos acima citados, de caráter impessoal, ajudam a pensar questões da realidade local que podem demandar atenção da equipe de

assistência ao servidor. Dessa maneira, mesmo considerando eu caráter individual, o trabalho de aconselhamento psicológico pode trazer importantes elementos para que sejam pensadas as ações direcionadas à coletividade.

Para além do aspecto individual, o serviço de aconselhamento psicológico facilita a abertura de um canal de comunicação com a equipe de assistência ao servidor. A simples presença do servidor à CRHAS, em um primeiro momento destinada a falar de uma demanda individual, facilita o início do encaminhamento de questões que dizem respeito à coletividade do ambiente de trabalho. Assim, amplia-se a possibilidade de intervenção da equipe de assistência ao servidor.

De maneira secundária, reafirma-se, no âmbito da instituição, por meio da divulgação formal e informal do serviço, que existem profissionais dedicados ao cuidado com os servidores. A consequência direta disso é a menor resistência às intervenções dos profissionais desse setor.



REFERÊNCIAS

GIOVANETTI, J. P. **Psicoterapia fenomenológica-existencial: fundamentos filosófico-antropológicos**. Belo Horizonte: FEAD, 2012.

HYCNER, R. **De pessoa a pessoa: psicoterapia dialógica**. São Paulo: Summus, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS(a). Instituição. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/index.php/instituicao>>. Acesso em: 11-12-2016.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS(b). Histórico. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/index.php/historico>>. Acesso em: 11-12-2016.

SATO, L. Psicologia, saúde e trabalho: distintas construções dos objetos “trabalho” e “organizações”. In: Z. A. Trindade, & Â. N. Andrade, **Psicologia e saúde: um campo em construção** (pp. 167-178). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. Disponível em: <<http://www.crprs.org.br/upload/noticia/arquivo2902.pdf>>. Acesso em: 11-12-2016

ROGERS. C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 2012.

SANTOS FILHO, J. M. dos; COSTA, V. E. S. M. Encontrando um modo de ser esquizofrênico: arte e técnica na gestalt-terapia. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 27-36, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672016000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11-12-2016.

SOMMERS-FLANAGAN, J. & SOMMERS-FLANAGAN, R. **Teorias de Aconselhamento e Psicoterapia: contexto e prática: habilidades, estratégias e técnicas**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

TAVARES, D. S. **O sofrimento no trabalho entre servidores públicos: uma análise psicossocial do contexto de trabalho em um Tribunal Judiciário Federal**. 2002.

Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6134/tde-20032004-083408/pt-br.php>> doi:10.11606/D.6.2003.tde-20032004-083408. Acesso em: 2016-12-11.

A Hipnose Ericksoniana no
Programa de Orientação
Profissional: experiência
do IFBA Vitória da Conquista

CAPÍTULO

13

*Marcela Vieira Dantas
Alexandre Siqueira Ruas*

Marcela Vieira Dantas
Alexandre Siqueira Ruas

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Vitória da Conquista, proporciona a formação nas modalidades técnica integrada ao médio, subsequente e superior. Deste universo, muitos estudantes concluintes do ensino técnico integrado, ainda que recebam educação propedêutica associada à profissionalizante, tencionam dar continuidade aos estudos, e uma parcela muito pequena tem convicção de qual curso pretende seguir.

Considerando que somente depois do ingresso na instituição de ensino almejada muitos vitoriosos percebem que a escolha não foi a mais acertada; o próprio IFBA recebe numerosas solicitações de trancamento de matrícula, reopção de curso e abandonos; e o grande número de jovens que se tornam profissionais insatisfeitos e frustrados, incapazes de se inserir e/ou prestar um serviço de qualidade à sociedade, o Serviço de Psicologia passou a oferecer um Programa de Orientação Profissional (POP), atendendo a uma demanda espontânea e recorrente.

A adolescência e o início da idade adulta são um período de transformação, com a ocorrência de mudanças tanto biológicas, quando o jovem adquire maturidade física e sexual, quanto a alterações de ordem social, emocional e cognitiva, quando se depara com a busca por si mesmo, construção de um projeto de vida e necessidade de definir a profissão a seguir. Como parte integrante da vida, relevante na relação entre o indivíduo e a sociedade, a profissão representa a fonte de subsistência material e permite a expressão de recursos e capacidades, ocupando um lugar importante na formação da identidade, e a sua escolha pode ser vivenciada como um momento de crise (SILVA e SOARES, 2001). Robles (2001) salienta que crises são normais, e, independentemente de estarem programadas biologicamente nos seres vivos ou socialmente nos seres humanos, simbolizam

situações em que os velhos padrões já não servem e ainda não foram gerados novos.

Um Programa de Orientação Profissional desenvolvido sob a perspectiva de clínica ampliada possibilita a aprendizagem da habilidade de escolha, que, ao ser generalizada para outros aspectos da vida, se traduz num recurso para o enfrentamento desta e de outras “crises”. Proporciona ao jovem a construção de um projeto de vida, no qual tanto planeja seu destino individual quanto modifica a sociedade. A despeito de não ser psicoterapia, apresenta efeitos terapêuticos, funcionando como um rito de passagem, momento de desligamento do mundo infantil e entrada no mundo adulto (SILVA e SOARES 2001; VALORE, 2002):

Se o profissional que o está coordenando souber criar um “*setting*” adequado, obterá ao final do processo não apenas a escolha de uma profissão, o que na verdade não é o objetivo principal da O. P., mas a elaboração de uma importante etapa para o amadurecimento do indivíduo, um crescimento do ser. O que em última análise, é a finalidade primordial da psicologia, tanto na clínica como em qualquer outra área (SILVA & SOARES, 2001, p.121).

Por sua ocorrência numa instituição federal de ensino, o POP é ofertado gratuitamente, atendendo jovens de diversos segmentos sociais que, de outra forma, provavelmente não teriam acesso a um serviço de psicologia. Valore (2002) sinaliza o duplo desafio que se põe ao orientador profissional numa escola pública: proporcionar o enfrentamento da diferença, a despeito do discurso amplamente difundido acerca da igualdade em uma sociedade marcada pela exclusão; e conseguir se deparar com seus próprios preconceitos acerca de uma comunidade representada como desfavorecida ou vulnerável. Cabe ao orientador:

(...) manter-se sempre aberto, tanto para poder ouvir (e suportar o que escuta), quanto para poder, junto aos orientandos, analisar - de modo realista - as condições existentes para a realização de uma escolha satisfatória e as possibilidades de superação de eventuais dificuldades (VALORE, 2002, p.130).

ABORDAGEM ESTRATÉGICA ERICKSONIANA

Tomando como referência principal o trabalho experimental de Milton H. Erickson e a sistematização teórica e epistemológica construída por seus seguidores, o Programa de Orientação Profissional instituído no IFBA é congruente com uma tendência pragmática em psicologia positiva e voltada para a solução, indo de encontro a correntes mais analíticas, que se dedicam a investigar o passado, interpretações ou mesmo tornar consciente o material inconsciente. O foco não é "saber como os problemas afloram ou mesmo como se mantêm, mas sim em como serão resolvidos" (O'HANLON e DAVIS, 1994, p.21).

A hipnose clássica, mais difundida pelos meios de comunicação e apresentações públicas, causa diferentes reações: interesse, medo, curiosidade, aversão, etc. Sem dúvida, parece uma "mágica" assustadora: normalmente se confere ao hipnotizador um poder de controlar o outro e se avalia a pessoa hipnotizada como frágil e/ou sugestionável. Por esta compreensão tradicional, nem todas as pessoas seriam suscetíveis ao transe hipnótico (MENDONÇA, 1995; ROBLES, 2003).

De forma diferente a hipnose ericksoniana ou naturalística é uma experiência similar ao que ocorre no cotidiano, quando a pessoa espontaneamente volta sua atenção para sua realidade interna e deixa de perceber estímulos externos, a exemplo de quando "se perde em pensamentos" ou executa involuntariamente ações automáticas (MENDONÇA, 1995; ROBLES, 2003).

Ainda que ocorra naturalmente, este estado de transe, ou estado alternativo de consciência, pode ser estimulado intencionalmente, através de hipnose, uma "(...) comunicação que se processa ao mesmo tempo em dois níveis - o nível do consciente e o nível do inconsciente - enquanto vai eliciando os recursos que o sujeito tem dentro de si" (MENDONÇA, 1995, p.27).

O cérebro é composto por dois hemisférios, esquerdo e direito, que processam as informações de forma diferente. Numa compreensão didática, já que esta separação não é exatamente física, pode-se afirmar que o hemisfério cerebral

esquerdo corresponde ao que, no senso comum, denomina-se consciente: trabalha de forma verbal, analítica, linear, racional, etc, e o hemisfério cerebral direito corresponde ao que se atribui ao inconsciente: trabalha de forma não verbal, global, difusa, emocional, etc. O uso da hipnose tem a função de trabalhar em conjunto com os dois hemisférios cerebrais, em lugar de privilegiar um ou outro (ROBLES, 2003).

Ao procurar orientação profissional, comumente os jovens descrevem-se como indecisos, o que nos remete à delicada definição de Adriana Falcão (2013, p.17): "Indecisão: é quando você sabe muito bem o que quer, mas acha que devia querer outra coisa". Essa indecisão pode estar fundamentada em aspectos conscientes e inconscientes, e os objetivos da orientação profissional podem ser mais facilmente alcançados de quando as intervenções dirigem-se concomitantemente a ambas as formas de funcionamento cerebral.

Ainda que a hipnose se configure um recurso eficiente para acessar o inconsciente, muitos jovens tem dificuldade para aquietar-se e colocar-se em contato com o seu interior. Como a intervenção: "não precisa ser um ritual formal, e a pessoa não precisa ter consciência de que a indução ao transe já foi iniciada ou está em curso" (O´HANLON, 1994, p. 19), no POP utilizamos também a conversação hipnótica, que se vale de uma linguagem aberta, ambígua, metafórica, dotada de muitas possibilidades de interpretação, para que o jovem acesse os próprios recursos e os direcione para a escolha profissional autorreferenciada.

O TRABALHO ERICKSONIANO EM GRUPO

Quando se trabalha com estados alternativos de consciência em grupo alcançamos respostas mais profundas que quando individualmente, pois a presença de mais pessoas com o mesmo objetivo intensifica a experiência de interiorização. Por analogia, é como comparar escutar música sozinho ou em um concerto, torcer pelo seu time em casa ou num estádio, rezar individualmente ou num templo espiritual (ROBLES, 2005).

O grupo auxilia o jovem a perceber que não está sozinho, compartilhando medos e dificuldades. Caso tenha dificuldade para se concentrar, imaginar ou se

expressar, o grupo confere relativa segurança, ao funcionar como referência: "(...) quando fazemos mudanças em nossas vidas, precisamos também da ratificação das pessoas. Todos nós temos em nós essa necessidade de reconhecimento por parte dos outros elementos de nosso grupo social" (MENDONÇA, 1995, p.143).

Cada jovem é convidado a manifestar suas ideias e percepções, ou mesmo apenas ouvir, partindo da premissa de que cada um tem o seu tempo e pode enriquecer sua percepção com a experiência de todos. A variabilidade de pontos de vista aumenta o repertório de recursos que podem ser utilizados: o jovem apropria-se de algumas "peças" e constrói um "quebra cabeças" pessoal que se integra a sua própria identidade.

O principal conceito da abordagem ericksoniana, a utilização, pressupõe que todas as características de uma pessoa podem e devem ser utilizadas em direção à meta a ser alcançada. Crenças, comportamentos, motivações, idiosincrasias, e até as resistências e "defeitos", ainda que inicialmente pareçam rígidos, inflexíveis ou disfuncionais, podem ser remanejados, ressignificados, adaptados e/ou aproveitados em contextos mais favoráveis: "(...) nossos defeitos se convertem em qualidades se aprendemos a regular seu volume e a utilizá-los em contextos adequados" (ROBLES, 2001, p.58).

No POP, técnicas com objetivos complementares são utilizadas em encontros intercalados, tanto no decorrer da sessão quanto em casa, de forma a envolver os jovens orientandos por aproximações sucessivas, num grau crescente de mobilização, contornando possíveis resistências. Desta forma, *re-conhecem* seus recursos conscientes e inconscientes, e identificam profissões nas quais seu potencial será naturalmente absorvido e valorizado.

PROCEDIMENTO

O presente material descreve o funcionamento do Programa de Orientação Profissional como está sendo desenvolvido atualmente no IFBA *campus* Vitória da Conquista. A cada edição, são implementados os ajustes necessários, sempre

respeitando o processo em andamento. Esperamos com este registro estar contribuindo como fonte de inspiração, passível de adaptação a realidades distintas.

O POP intercala como objetivos as três vias principais de ação propostas por Soares-Lucchiari (1993): autoconhecimento, conhecimento do mercado e tomada de decisão. A primeira visa estimular o conhecimento de si: escolher quem quer ser no futuro implica reconhecer quem é no presente; a segunda traduz-se como o estímulo à pesquisa sobre o mundo real, do trabalho e profissões para equacionar os interesses do jovem com a viabilidade de realização e a terceira refere-se ao processo de escolha propriamente dito.

O público previsto envolvia apenas os discentes regularmente matriculados no quarto ano do ensino técnico integrado ao médio, nas modalidades Eletrônica, Eletromecânica, Informática e Meio Ambiente do IFBA. A manifestação de interesse e maior disponibilidade de estudantes de anos anteriores, assim como de jovens advindos de outras instituições, fez com que este público fosse ampliado. Após divulgação em salas de aula, murais e redes sociais, os jovens fazem inscrição no Serviço de Psicologia.

A cada edição são ofertados dois horários, com temas espelhados, de forma a atender estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino. São disponibilizadas 20 vagas por grupo, prevendo que alguns jovens se inscrevem sem avaliar a disponibilidade real, se revertendo numa permanência efetiva de 10 a 12 jovens por grupo.

O POP é estruturado em torno de 10 encontros, um por semana, de modo que transcorra num período de até três meses. Cada encontro tem duração aproximada de 100 minutos, o que equivale a 2h/a, compatibilizando com o horário de funcionamento e distribuição das salas para as atividades curriculares e extracurriculares no Instituto.

EIXOS TEMÁTICOS E DISTRIBUIÇÃO DOS ENCONTROS

A variedade de técnicas e testes disponíveis e riqueza de possibilidades dentro da Orientação Profissional escapam dos objetivos deste relato de

experiência. Apresentamos uma breve descrição dos encontros, uma releitura de algumas práticas tradicionais em orientação profissional através do enfoque estratégico ericksoniano:

1º Encontro – Apresentando

Este encontro objetiva consolidar a participação dos estudantes. Envolve apresentação e integração; levantamento de expectativas; esclarecimento do funcionamento do Serviço de Psicologia no IFBA e especificamente do Programa de Orientação Profissional e o estabelecimento conjunto do contrato de trabalho (objetivos, duração, horário, frequência, etc.).

A dinâmica da caixa de fósforos é realizada como atividade de acolhimento e recepção. A instrução é simples: no grupo disposto em roda, uma caixa de fósforos é passada e o participante acende um palito. Enquanto a chama estiver acesa, se apresenta e diz o que está sentindo naquele momento. Se a chama apaga, perde a oportunidade de expor seus sentimentos, mas, se permanece acesa, deve continuar falando, mesmo que tenha que improvisar. A escolha desta técnica dentre outras com objetivo similar é possibilitar que os participantes já experimentem a sensação de lidar com fatores externos, que escapam ao controle, de forma a já se fazer analogia com as pressões do período decisivo que enfrentam e, especialmente, destacar suas potencialidades e recursos para a escolha.

No contexto de um programa de orientação profissional pautado na abordagem ericksoniana, atividades envolvendo o “colocar a mão na massa”, como a construção do cartaz de expectativas, atendem concomitantemente três objetivos: permite ao jovem regressar à infância, ao lúdico, à brincadeira, atividades que muitas vezes são consideradas prazerosas, mas vivenciadas como proibidas por se relacionar ao período infantil; funciona como veículo para que o jovem expresse conteúdo consciente e inconsciente, de modo tanto direto quanto simbólico; assim como possibilita ambiente fértil para o orientador utilizar linguagem hipnótica: enquanto o jovem está concentrado em sua tarefa de colar, recortar, colorir ou até

mesmo de folhear as revistas, sua mente consciente está ocupada, menos resistente, e seu inconsciente encontra-se mais suscetível a induções.

Durante a apresentação dos cartazes, é possível: levantar os motivos que os levaram a procurar a Orientação Profissional e o que esperam da mesma; avaliar o grau de informação; detectar estereótipos e ideias distorcidas; e esclarecer que o poder e a responsabilidade sobre a decisão é pessoal e intransferível.

2º Encontro – Informando

Embora invariavelmente os jovens apresentem a expectativa de um “curso intensivo” sobre as profissões, o conhecimento do orientador, a heterogeneidade de interesses e o tempo são fatores limitantes para se oferecer a informação profissional em profundidade, além de que uma exposição delongada seria pouco atraente. Desta maneira, o objetivo do segundo encontro é despertar a busca ativa pelas informações pertinentes.

Com a técnica “tempestade de profissões” os jovens são desafiados a listar o maior número de profissões e ocupações que consigam lembrar, e é comum sentirem-se perdidos após alguns minutos. Uma lista mais representativa é apresentada, a partir da qual são orientados a escolher cinco que lhes despertam maior interesse. Após avaliá-las, elencando os pontos positivos e negativos de cada uma, são convidados a comentar os critérios que utilizam para fazer suas escolhas.

O momento da informação profissional se torna envolvente quando se utiliza de recursos lúdicos e dinâmicos. No POP, o “Jogo das Profissões: uma forma divertida de conhecer as profissões e o perfil correspondente”, desenvolvido por Bertelli (2007), passou a ser utilizado por apresentar de forma concisa um conhecimento sobre profissões e perfil de personalidade profissional. Durante a aplicação respondem questões relativas às profissões de interesse, realizam desafios e/ou ganham pontos de sorte, de forma descontraída, competitiva e curiosa. O fator “sorte”, trazido pelo jogo, ganha uma relevância especial no contexto do IFBA, uma escola pública com um ensino de reconhecida qualidade, dada a heterogeneidade socioeconômica de seus estudantes.

3º Encontro – Escolhendo

Auxiliar a percepção dos jovens acerca das etapas constituintes de um processo de escolha, incluindo o autoconhecimento como instrumento de integração e comprometimento pessoal, é o objetivo deste encontro.

A partir da “Técnica do sorvete”, os jovens são levados a se imaginar diante de um balcão de sorveteria com um dilema: escolher entre dois picolés, X e Y, a partir de regras pré-estabelecidas: não podem experimentar; só podem escolher um; devem fazer a melhor escolha possível, com menor risco e maior chance de sucesso; a escolha é importante, não para o resto da vida, mas deve permanecer determinado tempo (SOUZA, 2014). Incrementamos as instruções com a utilização de indução hipnótica, transformando a discussão cognitiva numa experiência vivencial. No despertar do transe, de quando os jovens fazem a analogia com a escolha da profissão, levantamos hipóteses que são colocadas para reflexão.

A técnica “Gosto e Faço” possibilita a discussão acerca dos sentimentos e vínculos relacionados às atividades cotidianas, refletindo sobre o conceito de felicidade, interesses, deveres, responsabilidades, autonomia, objetivos, etc. Consiste no levantamento das atividades que o orientando gosta ou não de executar, classificando-as nos quadrantes: Gosto e faço; Gosto e não faço; Não gosto e faço; Não gosto e não faço. A partir de como as atividades são distribuídas, auxiliamos o jovem a estabelecer pequenas metas para fazer mais aquilo que gosta, tanto no presente como no futuro pessoal e profissional (SOARES-LUCCHIARI, 1993).

Adaptamos a técnica “Círculo da Vida” numa tarefa impressa que é entregue ao final do encontro. Nela, o orientando é instruído a listar o que é mais importante em sua vida atual e futura, e distribuir num círculo, em partes proporcionais à importância dada no dia a dia, formando um gráfico setorial (ou gráfico de pizza), de preferência usando lápis de cor (LIMA, 2002).

4º e 5º Encontros – Estabelecendo critérios

Iniciamos o encontro discutindo os gráficos coloridos em casa, relacionando a importância da escolha da profissão à construção de um projeto de vida. Para este objetivo, as duas sessões subsequentes são direcionadas a estabelecer semelhanças e diferenças entre as profissões, considerando fatores como clientela, local de trabalho, horário de trabalho, condições ambientais, etc.

O jogo Critérios para a Escolha Profissional, desenvolvido por Neiva (2015), sistematiza cinco critérios que usamos como referência para as discussões: ambiente de trabalho (onde, em que tipo de ambiente trabalhar?); objetos, conteúdos de trabalho (com quem / o quê trabalhar?); atividades de trabalho (fazendo o quê, e como?); rotina de trabalho (quando e quanto trabalhar?) e, por fim, retornos do trabalho (o que se deseja obter com o trabalho?). Os estudantes demonstram interesse, fazendo pequenas escolhas e refletindo sobre o que querem para o futuro profissional, colocando ênfase nos retornos do trabalho e compreendendo a importância da pesquisa acerca de profissões que atendam aos critérios levantados.

Após contato com um maior número de profissões, tendo despertado interesse por algumas até então desconhecidas, os jovens mostram-se mais receptivos a tarefas de pesquisa, que são retomadas ao longo dos encontros subsequentes. Desta maneira, incentivamos a consulta a diferentes meios (guias, revistas, internet, etc.); fomentamos a investigação dos currículos e disciplinas que compõem os cursos nas instituições pretendidas e estimulamos a realização de entrevistas com profissionais das áreas de interesse. Além dos objetivos de proporcionar a continuidade do processo reflexivo, otimizar o tempo disponível e motivar a busca de informações, que auxiliam a vivência de autonomia em relação à escolha, Valore (2002) destaca o cumprimento ou não das tarefas como fonte diagnóstica quanto à implicação do grupo no processo.

6º Encontro – Reconhecendo influências

Com pelo menos duas semanas de antecedência, entregamos aos orientandos um informe, solicitando aos pais e/ou pessoas significativas que lhes escrevam uma carta, contando a sua história e suas expectativas com relação ao futuro pessoal e profissional. Esta atividade tem o duplo objetivo de envolver as pessoas de referência no processo e auxiliar o estudante a evidenciar as influências que recebe ao fazer sua própria escolha.

A partir das reações dos familiares e dos orientandos, tanto ao pedido quanto à carta propriamente dita, buscamos a compreensão da escolha frente ao projeto familiar, e proporcionamos, dentro do possível, a validação e ressignificação da percepção que alguns jovens trazem acerca de interações paradoxais: quando pessoas significativas manifestam expectativas contraditórias ou cujo resultado sempre parece negativo (Robles, 2001).

Para visualizar a estrutura familiar do orientando e possível influência sobre a decisão profissional, solicitamos a construção de uma árvore genealógica profissional, a partir da técnica discutida por Soares-Lucchiari (1997). São incluídos os familiares mais próximos (avós, pais, tios, irmãos e primos), assim como vizinhos, amigos ou quaisquer pessoas significativas, relacionando sempre suas respectivas atividades profissionais. Enquanto constroem a árvore, os jovens relatam sua percepção de cada membro da família enquanto profissionais, e podemos observar afinidades ou recusas, discutindo possíveis identificações e construindo percepções mais realistas e adequadas. Mais uma vez utiliza-se este momento para fazer pequenas induções, ressignificando positivamente comentários e observações feitas pelos jovens.

Uma indução hipnótica formal, apresentada como atividade de relaxamento, introspecção e autoconhecimento, é realizada para minimizar angústias e facilitar a discriminação entre o próprio ponto de vista e o do outro.

7º, 8º e 9º Encontros – Testando

O fazer do profissional de psicologia é cercado de fantasias, e o jovem atribui a este profissional um “super-poder”, cujo instrumento maior de manifestação seria o teste. Como Silva e Soares (2001), entendemos que o poder atribuído ao teste e ao profissional pode ser utilizado como um recurso a mais para auxiliar o jovem no autoconhecimento.

Nunes e Levenfus (2002) apresentam uma diversidade de testes projetivos e psicométricos, através dos quais é possível se complementar informações de diversos constructos importantes na orientação profissional. Para que sejam eficazes, é necessário que o profissional faça a opção por instrumentos em consonância com a abordagem teórico metodológica que pratica, possua completa familiaridade com sua aplicação e disponha de habilidade para manejar possíveis repercussões. No POP verificou-se a necessidade de obter dados objetivos relativos ao desempenho intelectual, personalidade e interesses do orientando, levando à adoção de instrumentos de medida passíveis de ser aplicados em grupo.

Os testes psicológicos, especialmente os psicométricos, medem diferenças individuais, e muitas vezes são rechaçados por uma compreensão equivocada de que seriam mecanismos de discriminação e exclusão. Os testes não criam as diferenças, simplesmente evidenciam dificuldades e potencialidades inerentes à pessoa, e cabe ao orientador profissional auxiliar o jovem a superá-las e a desenvolver as características que lhe são mais favoráveis através da escolha profissional: “O principal desafio não é saber se existem diferenças entre pessoas ou grupos, o desafio é saber, por um lado, a que se devem essas diferenças e, por outro lado, como ajudar as pessoas desfavorecidas” (FLORES-MENDOZA, NASCIMENTO e CASTILHO, 2002, p. 33).

10º Encontro – Integrando dados

Dada a natureza pessoal, e muitas vezes, delicada, de algumas observações coletadas e/ou resultados de testes, os participantes do POP podem optar por duas modalidades de devolução: entrevista individual, ou em duplas/trios.

Neste encontro as informações são integradas enfatizando recursos, potencialidades e evolução no sentido de autoconhecimento. Estimulamos projeções imaginativas num futuro próximo, facilitando o delineamento de planos a serem cumpridos, uma meta de cada vez, trilhando seu próprio caminho. Ocorrendo de a escolha não ter sido concluída, são passadas orientações e encaminhamentos, com ênfase na natureza flexível e dinâmica do processo.

Finalizamos com uma breve retrospectiva dos temas e conteúdos abordados e buscamos uma avaliação, investigando em que medida o programa atendeu às expectativas, agregou desenvolvimento pessoal e facilitou a escolha profissional; e quais aspectos poderiam ser conduzidos de forma diferente.

O uso de metáforas é recomendado por Mendonça (1995) como uma forma indireta de se passar uma mensagem significativa, ativando recursos, pensamentos, sentimentos, etc. Na despedida, entregamos a história "Pescador Mexicano" em um envelope fechado, sugerindo a leitura num momento em que estejam associando a escolha da profissão à escolha do projeto de vida e do próprio futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas sabem muito sobre si mesmas. O psicólogo apenas possui os instrumentos e as técnicas adequados para auxiliar o indivíduo a compreender, organizar e aplicar esse saber. Ainda que o processo de amadurecimento da escolha profissional possa ser angustiante, vivenciado como uma crise, é reconfortante saber que os recursos encontram-se disponíveis, bastando acessá-los.

A utilização da hipnose ericksoniana na orientação profissional facilita este trabalho meticuloso, desenvolvido por aproximações sucessivas, na sensibilização e

implicação dos jovens na direção que almejam alcançar, em busca de si mesmos, de sua realização profissional, de seu futuro. Como trabalhamos a partir da perspectiva de que a escolha da profissão se confunde com a construção do projeto de vida, o Programa de Orientação Profissional materializa a gratificante oportunidade de auxiliar o jovem na busca da própria felicidade.



REFERÊNCIAS

BERTELLI, S. B. **Jogo das Profissões**: uma forma divertida de conhecer as profissões e o perfil correspondente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FALCÃO, A. **Mania de Explicação**. 2. ed. Salamandra, 2013.

FLORES-MENDOZA, C. E.; NASCIMENTO, E.; CASTILHO, A. V. A crítica desinformada aos testes de inteligência. **Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v.19, n.2, p.17-36, maio/ago. 2002.

LIMA, M. T. Técnica do Círculo da Vida. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. & Cols. **Orientação Vocacional Ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 29, p.419-432.

MENDONÇA, J. A. **A magia da hipnose na psicoterapia**. Campinas, São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

NEIVA, K. M. C. **Jogo Critérios para Escolhas Profissionais**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Vetor, 2015.

NUNES, M. L. T.; LEVENFUS, R. S. O uso dos testes psicológicos em Orientação Profissional. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. & Cols. **Orientação Vocacional Ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 13, p.195-208.

O'HANLON, W. H.; DAVIS, M. W. **Em Busca de Soluções**: Novos Rumos em psicoterapia. Campinas: Psy II, 1994.

O'HANLON, W. H. **Raízes profundas**: fundamentos da terapia e da hipnose de Milton Erickson. Campinas: Psy II, 1994.

ROBLES, T. **A magia de nossos disfarces**. Belo Horizonte: Diamante, 2001.

ROBLES, T. **Concerto para quatro cérebros**: em psicoterapia. 2 ed. Belo Horizonte: Diamante, 2003.

ROBLES, T. **Grupo de Crescimento**: Trabalho com temas universais para uma revisão de vida - Manual de aplicação clínica. Belo Horizonte: Diamante, 2005.

SILVA, A. L. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional como rito preliminar de passagem: sua importância clínica. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 6, n. 2, p. 115-121, jul./dez. 2001.

SOARES-LUCCHIARI, D. H. P. (Org.) **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

SOARES-LUCCHIARI, D. H. P. Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste de três personagens. *In*: LEVENFUS, R. S. et al., **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 135-160.

SOUZA, R. **Guia Tô no Rumo**: Jovens e escolha profissional – Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

VALORE, L. A. Orientação Profissional em grupo na escola pública: direções possíveis, desafios necessários. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. & Cols. **Orientação Vocacional Ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap.8, p. 115-131.

PESCADOR MEXICANO

AUTORIA DESCONHECIDA

Um executivo americano de férias estava num *pier* de um pequeno vilarejo de pesca, no sul do México, e viu um barco pequeno com um jovem pescador mexicano atracar no cais. Dentro do barco, tinha vários grandes atuns. Curtindo o clima do sol do início da tarde, o americano elogiou o mexicano pela qualidade do peixe.

- Quanto tempo você levou para pescar esses peixes? Perguntou o americano.

- Ah, só algumas horas. Respondeu o mexicano.

- Por que você não fica mais tempo no mar e pesca mais peixes? O executivo perguntou.

O mexicano responde:

- Com esses peixes eu tenho mais do que suficiente para sustentar as necessidades da minha família.

O americano ficou sério...

- Mas o que você faz com o resto do seu tempo?

- Eu durmo tarde, brinco com os meus filhos, assisto jogo de futebol e faço a *siesta* com a minha mulher. Às vezes, à tarde, eu gosto de ir ao vilarejo ver meus amigos, tocar violão, cantar... Eu tenho uma vida boa!

O americano interrompeu sem paciência:

- Olha, eu tenho um MBA de Harvard e eu posso te ajudar a ter uma vida realmente boa: Você pode começar a pescar por mais horas todo dia. Assim, você vende os peixes extras que pescar. Com o dinheiro extra, você compra um barco maior. Com a renda que o barco maior te trazer, você pode comprar um segundo barco, um terceiro barco e por aí vai, até ter uma frota inteira de barcos de pesca!

Orgulhoso do raciocínio, ele elaborou um plano que iria trazer mais lucro ainda:

- Eventualmente, você vende seu peixe diretamente para processadores ou até abrir a sua própria fábrica de conservas. Você pode controlar o produto, o processo e a distribuição. Você poderia largar esse vilarejo e se mudar para a Cidade do México ou talvez até Los Angeles, New York, onde você poderia aumentar ainda mais seu negócio!

Isso tudo era novidade para o pescador mexicano. Ele então perguntou:

- Quanto tempo duraria isso tudo?

Depois um cálculo rápido, o executivo respondeu:

- Provavelmente, quinze, vinte anos, talvez menos, se você trabalhar muito.

- E depois disso, senhor? Perguntou atencioso o mexicano.

Ele respondeu entusiasmado:

- Aí vem a melhor parte! Quando chegar a hora, você vende a sua empresa e fica muito rico. Você terá milhões de dólares!!!

- Milhões?! Jura?! E o que eu faria com isso tudo?!

O executivo gabou:

- Aí, você poderia se aposentar com todo o dinheiro que você fez. Poderia se mudar para um simples vilarejo de pesca, onde você dormiria tarde, brincaria com seus netos, assistiria jogos de futebol e faria a *siesta* com a sua mulher. Você poderia ir para o vilarejo à noite para tocar violão e cantar com seus amigos.

Ensino Técnico e Capacitação Profissional: um relato de pesquisa no Instituto Federal do Amapá

CAPÍTULO

14

Caio Teixeira Brandão

A história da Educação Profissional no Brasil é marcada por uma dualidade estrutural e política, que se apresenta como um reflexo do conflito de interesses existente na sociedade. Desde a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em 1909, no governo do Presidente Nilo Peçanha, até as reformas educacionais realizadas ao longo do século XX, são evidenciadas concepções distintas acerca dos objetivos da educação profissional e do público ao qual ela se destina.

Criadas como uma alternativa para a “ocupação” da população pobre e marginalizada, as primeiras instituições de educação profissional no país ofertavam uma formação de cunho assistencialista, no aprendizado de ofícios manuais menos complexos, tais como sapataria, marcenaria e alfaiataria (GOMES, 2013), enquanto o ensino propedêutico estava voltado apenas para os membros das classes abastadas.

Com o crescimento da industrialização, passou a ser atribuída às Escolas Técnicas Federais a formação de profissionais que atendessem à necessidade das indústrias por mão de obra especializada; porém o dualismo presente na educação persistia. Segundo Ciavatta (2006),

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (p. 20).

Embora a profissão de técnico industrial de nível médio tenha sido regulamentada no país pela Lei nº 5.524 de 1968 e o mercado de trabalho empregasse uma grande parcela desses trabalhadores, não havia a possibilidade para os alunos da educação profissional de ingressar no ensino superior, devido à

falta de equivalência entre o ensino técnico e o ensino secundário, que só viria a ser estabelecida de forma plena a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/1961).

Para Gomes (2013),

{ a educação profissional reproduzia a lógica de oferecer um ensino de tarefas operacionais para o grande contingente de trabalhadores fabris, enquanto a educação dos administradores e engenheiros, alto escalão da indústria, ficava a cargo das universidades (p. 71).

Assim, a educação profissional estava diretamente vinculada às necessidades do mercado de trabalho, e na medida em que crescia a necessidade de especialização na indústria, devido ao uso das novas tecnologias de produção, criavam-se novos cursos e instituições de ensino. O ápice desse processo de especialização se deu com a criação dos Centros de Formação em Educação Tecnológica (CEFET) e dos cursos de ensino tecnológico, com caráter equivalente aos de ensino superior, porém com menor duração. Segundo Oliveira (2013),

{ O ensino técnico pós-médio passou a representar também um mecanismo que esvaziava a procura dos setores populares pelo ensino superior. A pressão exercida pela inserção de novos contingentes populacionais no nível médio, enfim, levou o governo a canalizar esforços, buscando diminuir a sua procura. Para tanto, procurou assegurar que a educação profissional de nível técnico representasse a terminalidade dos estudos para os setores populares (p. 230).

Para os pesquisadores e membros dos movimentos sociais em prol da educação da década de 1980, o ensino técnico integrado, uma proposta de integração entre a educação profissional e o ensino propedêutico, baseada no modelo de escola unitária, constituía uma das possíveis soluções para a dualidade instaurada no sistema de ensino brasileiro. O ensino técnico integrado teria o objetivo de ofertar uma formação articulada ao trabalho, no sentido amplo da palavra, como expressão da potencialidade humana para a transformação.

Todavia, o Governo Federal, por meio do decreto nº 5.740/1994, impediu a construção de novas Escolas Técnicas Federais e impossibilitou a oferta do ensino técnico integrado, legitimando a existência de dois sistemas educacionais no país, com objetivos e públicos distintos. A educação profissional passou a ser prioridade da iniciativa privada, principalmente das instituições do Sistema S (Senai e Senac).

Ainda que existisse há mais de um século, a educação profissional só veio a ser regulamentada no país a partir da LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996), que teve como principal avanço a ampliação da concepção de educação, que passou a incluir e valorizar os espaços além da escola, além de vincular à formação escolar ao mundo do trabalho (ARROYO, 2013).

O Decreto nº 5.154/2004, que revogou as disposições do Decreto nº 5740/1994, possibilitou a oferta do ensino técnico integrado, embora tenha mantido a possibilidade de oferta de uma educação profissional concomitante, isolada da formação propedêutica. Com o objetivo de expandir a educação profissional no país foi criada a partir da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que transformou os antigos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais são autarquias, entidades com autonomia administrativa, equiparadas às universidades, e oferecem uma educação profissional verticalizada, com cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, com ênfase no ensino médio integrado ao ensino técnico. Eles têm o papel de atuar em prol do desenvolvimento regional, por meio da “estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais” (OTRANTO, 2010, p. 14).

Segundo Caldas e Pacheco et al. (2011),



O objetivo primeiro dos Institutos Federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa (p. 65).

O Instituto Federal do Amapá (IFAP) iniciou suas atividades no ano de 2010, e foi criado a partir da transformação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP) que, embora criada pela Lei nº 11.534/2007, ainda estava em processo de implantação. O IFAP é fruto da política de expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, que tem por objetivo ampliar a oferta de educação profissional “a partir do acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho” (BRASIL, 2007).

O IFAP iniciou suas atividades com dois *campi*, um no município de Macapá, capital do estado, e outro no município de Laranjal do Jari, localizado em região estratégica. Macedo (2014) salienta a importância da implantação do Instituto Federal para o desenvolvimento dos arranjos produtivos do Amapá, pois a economia do Estado depende das transferências federais de recursos e não se destaca como grande produtor de riquezas, importando produtos de outros estados brasileiros.

O presente capítulo diz respeito a uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com os alunos do *Campus* Macapá do Instituto Federal do Amapá sobre as *representações sociais* do Ensino Técnico e da Capacitação Profissional.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi criada por Moscovici na década de 1960, com o objetivo de estudar a modalidade de conhecimento denominada de *senso comum*, que possui a função de tornar familiar o desconhecido, ou a própria não-familiaridade. Essas *representações* orientam a relação dos indivíduos de um grupo com os objetos da realidade social e, por conseguinte, suas práticas sociais. De acordo com Moscovici (2007), as representações sociais reproduzem o conhecimento acumulado pela comunidade ao longo das gerações, de forma que “a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade” (p. 55).

Sá (2002) afirma que o termo *representações sociais* designa “tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (p. 29). Assim, a noção de representação social prevê uma perspectiva transdisciplinar, permitindo sua utilização por pesquisadores de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, devido ao fato de estar situada na interface do fenômeno individual e coletivo, rompendo a dicotomia entre indivíduo e sociedade (SPINK, 2004).

Existem inúmeras definições do fenômeno de representação social, porém a mais aceita pelos pesquisadores da teoria é a formulada por Jodelet (2001), de que a representação

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (p. 22).

A TRS chegou ao Brasil na década de 1970, quando pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no setor de Psicologia Social, realizaram o primeiro estudo utilizando esse referencial teórico, para investigar as representações da população rural de um município no interior do referido estado (COLLARES-DA-ROCHA; WACHELKE; WOLTER, 2016). Já em 1994 ocorreu no Rio de Janeiro a segunda Conferência Internacional sobre Representações Sociais (CIRS), o que demonstra a força que a TRS havia adquirido no país em pouco mais de duas décadas.

A partir da conceituação proposta por Moscovici foram criadas várias teorias complementares, com ênfase em aspectos diferenciados do fenômeno da representação social. Considerada uma das principais teorias dentro do paradigma das Representações Sociais, a Teoria do Núcleo Central, criada por Jean-Claude Abric, deu origem à denominada abordagem estrutural (SÁ, 2002), a partir da

concepção de que as representações sociais possuem uma estrutura própria, sendo divididas em núcleo central e sistema periférico.

O sistema central seria o elemento que confere estabilidade à representação e apresenta maior resistência à mudança, ao redor do qual os conteúdos e informações estariam organizados; enquanto o sistema periférico seria o aspecto dinâmico da representação, relacionado às circunstâncias e às características individuais, sendo passível de maior variação. Para Sá (2002), à Teoria do Núcleo Central caberia o estudo das representações devidamente estruturadas, enquanto aquelas representações onde não há distinção entre os elementos do núcleo e da periferia seriam objeto de estudo da grande teoria, desenvolvida por Moscovici, e das demais abordagens.

Segundo Arruda (2002),

O grupo de estudiosos que inaugura a perspectiva do núcleo central (Claude Flament, Jean-Claude Abric e outros) trouxe, além da sua contribuição teórica, uma resposta às críticas relativas à metodologia, ao propor estratégias metodológicas específicas para o estudo do núcleo central. Os elementos pertencentes ao núcleo central seriam mais facilmente detectáveis por meio de técnicas de associação livre de palavras. O maior índice de preferência e a maior prioridade na ordem das evocações, durante os testes de associações livres, seriam seus indicadores. A combinação desses dois aspectos revela o conjunto de itens que configuram o coração da representação (p. 141).

Na pesquisa realizada no Instituto Federal do Amapá, optou-se por utilizar os pressupostos da Teoria do Núcleo Central da Representação Social, por acreditar que essa teoria possui uma ênfase na pesquisa experimental, oferecendo um aporte metodológico mais específico, que permite identificar o conteúdo da representação e formular uma hipótese quanto a sua estrutura.

PÚBLICO DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 75 alunos que integraram o programa denominado Bolsa Formação, no período de 2014 a 2015 (entre egressos e bolsistas), distribuídos nos diversos cursos e modalidades de ensino ofertado pela instituição. O programa tem sido desenvolvido desde o ano de 2012, como parte das ações de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Amapá e tem por objetivo garantir a permanência dos alunos nos cursos da instituição e suprir uma demanda interna por mão de obra. Podem participar do programa alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais de ensino técnico e ensino superior da instituição, com idade mínima de 14 anos de idade, o que permite a presença de alunos de diferentes faixas etárias, desde o Ensino Técnico de nível médio a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O programa consiste na concessão de bolsas aos alunos, que desenvolvem atividades administrativas nos setores da instituição durante o contraturno, além de participar de capacitações com temas voltados para o mundo do trabalho. Esses alunos foram considerados um grupo social único, devido ao fato de que desenvolvem atividades em ambos os papéis, de estudante e bolsista, o que lhes permitiria ter um olhar diferenciado sobre as relações e os processos da instituição.

Os alunos responderam a um questionário com perguntas objetivas, para a caracterização do perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, a partir de critérios como escolaridade, sexo, faixa etária e renda familiar. Com base nesses dados, verificou-se que a maioria dos alunos que participavam do programa, 52% do total, estava na faixa etária entre 14 e 18 anos, enquanto 29,3% tinham entre 19 e 25 anos, e o restante possuía mais de 25 anos, com destaque especial para aqueles que estavam na faixa etária acima de 30 anos (13%).

Na distribuição por sexo, a maioria era do sexo feminino, num total de 74,7%, enquanto os 25,3% restantes eram do sexo masculino, o que denota um aumento da participação feminina na educação profissional, tanto de nível médio quanto de nível superior. Quanto à modalidade do curso, a maioria dos participantes

estava em cursos de nível médio, 60% em cursos de Ensino Técnico Integrado e 13,3% faziam parte de cursos de ensino técnico na modalidade do Programa Nacional de Incentivo à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os demais estavam em cursos técnicos na modalidade subsequente, cerca de 6,7%, ou em cursos de nível superior, aproximadamente 20%.

Quanto à renda familiar *per capita*, 68% dos participantes enquadravam-se na faixa de até um salário mínimo e meio, 17,3% entre um salário e meio e 3 salários mínimos, e os demais 14,7% possuíam renda familiar acima de 3 salários mínimos. Esses dados corroboram o disposto nos documentos oficiais, quanto à existência de uma parcela da população que busca a educação profissional para ingressar no mercado de trabalho ainda cedo, como forma de complementar a renda familiar. Para esses alunos, o programa Bolsa Formação poderia constituir uma alternativa atrativa ao emprego formal, pois a remuneração equivalente a 60% do salário mínimo e a jornada de 20 horas semanais dentro da instituição permitiriam maior dedicação às aulas e demais atividades escolares e acadêmicas.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, utilizou-se a Evocação Livre, uma técnica de associação livre desenvolvida por Vèrges e seus colaboradores (SÁ, 2002), que consiste na apresentação de um termo indutor, a partir do qual os sujeitos são solicitados a responder quais são as primeiras palavras ou expressões que lhes vêm à mente. Essas palavras são organizadas de acordo com a frequência e a ordem em que foram evocadas pelos participantes, e, por meio do cruzamento desses dados, distribuídas em um gráfico que ilustra uma hipótese de centralidade das cognições associadas ao termo indutor. Vergès (apud SÁ, 2002) argumenta que a técnica de Evocação Livre ao articular a frequência e a ordem das evocações, vai além dos métodos de levantamento meramente quantitativos, pois,

combinam-se assim dois critérios metodológicos: um de natureza coletiva, representado pela frequência com que a categoria é evocada pelo conjunto dos sujeitos; outro de natureza individual, dado pela ordem que cada um confere à categoria no conjunto de suas próprias evocações, sendo entretanto esse índice associado ao dos demais sujeitos no cômputo de uma ordem média de evocação (que será tanto menos quanto mais prioritariamente tenha sido a categoria evocada pelos diferentes sujeitos) (VERGÊS, apud SÁ, 2002, p. 150).

Os alunos do Instituto Federal do Amapá que participaram da pesquisa responderam a um questionário com um termo indutor para a *evocação livre*, sendo solicitados a identificar as cinco primeiras palavras ou expressões que lhes vinham à mente quando apresentados os termos “ensino técnico” e “capacitação profissional”. Posteriormente, deveriam circular a palavra que consideravam a mais importante e justificar sua escolha.

A análise das palavras e expressões associadas aos termos indutores “ensino técnico” e “capacitação profissional” foi realizada com auxílio do software Evoc 2000®, que permite calcular a frequência e a ordem de evocação das palavras associadas, e, a partir desses dados, construir uma hipótese da distribuição das palavras no universo semântico de acordo com sua centralidade, segundo o modelo apresentado na figura abaixo.



Distribuição das cognições segundo o método da Evocação Livre.

Dessa forma, foi possível investigar o universo semântico relacionado aos termos pesquisados, ou seja, os possíveis elementos que compõem o conteúdo da *representação social* da qual “ensino técnico” e “capacitação profissional” fariam parte. Entretanto, por meio da técnica da Evocação Livre, não é possível determinar a existência de uma representação, pois,

O fato de que as representações sociais sejam estruturadas nos indica (...) que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que possamos pensar. Pode ser que um determinado objeto dê lugar tão-somente a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias sociais tenham que participar de uma [dada] representação social (IBAÑEZ apud SÁ, 1998, p. 46).

Na pesquisa em Representações Sociais, é necessário ter cuidado para não pressupor a existência de representações de determinado objeto por parte de um grupo, identificando o que Sá (2002) denomina de pseudorepresentações (SÁ, 2002), ou seja, um conhecimento que não é efetivamente construído e compartilhado pelo grupo, mas que é provocado pela presença do pesquisador e da metodologia utilizada.

ENSINO TÉCNICO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

As respostas dos participantes ao questionário da pesquisa foram processadas com o auxílio do software Evoc 2000®, sendo identificadas 467 evocações no total, compostas por 213 palavras ou expressões diferentes associadas ao termo indutor “ensino técnico”, enquanto ao termo “capacitação profissional” foram associadas 219 palavras. O software utiliza parâmetros estatísticos baseados na Lei de Zipff²⁰ para o cálculo da frequência e da ordem média de evocação dos termos (Vergès, 2003), permitindo assim a identificação das cognições que constituiriam o universo semântico da *representação social*. Por meio

²⁰ Formulada pelo linguista George Kingsley Zipf, na década de 1940, é uma lei empírica a qual rege a dimensão, importância ou frequência dos elementos de uma lista ordenada.

do cruzamento dos dados do formulário de evocação livre, de acordo com os critérios frequência \times ordem de evocação, foi elaborado com o auxílio do Evoc 2000® um quadro da hipótese de distribuição das evocações de acordo com a sua centralidade, para cada um dos termos, conforme a técnica da Evocação Livre. Esses quadros são apresentados abaixo.

	ORDEM MÉDIA < 2,9	ORDEM MÉDIA \geq 2,9
FREQUÊNCIA \geq 12	<p>CAPACITAÇÃO 25 2,320</p> <p>FORMAÇÃO 13 2,615</p> <p>OPORTUNIDADE 26 2,731</p> <p>PROFISSÃO 12 2,417</p>	<p>CONHECIMENTO 20 3,400</p> <p>EMPREGO 12 3,333</p> <p>MERCADO-DE-TRABALHO 19 3,053</p>
FREQUÊNCIA < 12	<p>APRENDIZADO 10 2,400</p> <p>APRENDIZAGEM 9 2,667</p> <p>EDUCAÇÃO 10 2,000</p> <p>ESPECIALIZAÇÃO 7 2,857</p> <p>PREPARAÇÃO 5 1,800</p> <p>PROFISSIONALIZAÇÃO 10 2,200</p>	<p>ENSINO 8 3,125</p> <p>ESTUDO 11 3,455</p> <p>PROFISSIONAL 10 3,400</p> <p>QUALIDADE 11 3,364</p> <p>QUALIFICAÇÃO 8 3,500</p> <p>RESPONSABILIDADE 7 3,286</p>

Distribuição das evocações associadas ao termo "ensino técnico"

A partir da análise dos dados distribuídos no quadro, observa-se que para os alunos do programa Bolsa Formação o universo semântico de "ensino técnico" teria como aspectos centrais *capacitação*, *formação*, *oportunidade* e *profissão*, devido a sua presença no primeiro quadrante; enquanto nos demais quadrantes destacam-se termos como *mercado de trabalho* e *emprego*, no segundo quadrante, que

representariam aspectos externos ao âmbito individual. Observa-se, ainda, a presença de outros termos relacionados ao processo de aprendizado de uma profissão.

Já no quadro de distribuição das evocações associadas a “capacitação profissional”, destaca-se a presença de termos como *emprego*, *experiência*, *oportunidade* e *trabalho*, no primeiro quadrante, possíveis elementos centrais do universo semântico; enquanto nos demais quadrantes aparecem termos como *dedicação*, *desenvolvimento*, *investimento*, *qualidade*, *ética* e *responsabilidade*. Observa-se a presença de evocações semelhantes em ambos os quadros, o que corrobora a possibilidade dos termos pesquisados estarem relacionados.

	ORDEM MÉDIA < 2,9	ORDEM MÉDIA >= 2,9
FREQUÊNCIA >= 10	<p>EMPREGO 13 2,385</p> <p>EXPERIÊNCIA 19 2,579</p> <p>OPORTUNIDADE 25 2,560</p> <p>TRABALHO 10 2,200</p>	<p>CONHECIMENTO 30 2,967</p> <p>QUALIFICAÇÃO 10 3,300</p>
FREQUÊNCIA < 10	<p>APRENDIZADO 8 2,500</p> <p>MERCADO-DE-TRABALHO 8 2,500</p> <p>PROFISSÃO 9 2,778</p> <p>QUALIDADE 7 2,571</p> <p>ÉTICA 6 2,667</p>	<p>DEDICAÇÃO 5 3,600</p> <p>DESENVOLVIMENTO 6 3,833</p> <p>INVESTIMENTO 5 3,200</p> <p>PREPARAÇÃO 7 3,000</p> <p>PROFISSIONAL 5 3,600</p> <p>RESPONSABILIDADE 9 3,111</p>

Possível distribuição das cognições relacionadas à capacitação profissional.

Para a construção das categorias descritivas, foram identificadas as palavras ou expressões mais evocadas pelos participantes, que foram organizadas em 8 categorias principais de acordo com a proximidade de sentido, com o auxílio do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010) e somaram aproximadamente 60% do total das evocações no caso de *ensino técnico* e cerca de 52% das evocações associadas a *capacitação profissional*. A evocação de termos com sentido semelhante resultou na construção de categorias em comum a ambos os termos pesquisados: *profissão*; *aprendizado*; *conhecimento*; *educação*; *mercado de trabalho*; e *oportunidade*. Entretanto, *emprego* e *capacitação* apareceram como categorias exclusivas do termo “ensino técnico”, enquanto *trabalho* e *características pessoais* foram exclusivas do termo “capacitação profissional”.

CATEGORIA DESCRITIVA	PERCENTUAL DE EVOCAÇÃO	
	Ensino Técnico	Capacitação Profissional
Profissão	10,3%	5,8%
Aprendizado	5,8%	7,1%
Conhecimento	4,7%	6,4%
Educação	13,5%	7,1%
Mercado de Trabalho	4,7%	2,4%
Oportunidade	5,8%	5,4%
Emprego	3,8%	X
Capacitação	10,5%	X
Trabalho	X	6,2%
Características Pessoais	X	11,8%

As representações que um grupo possui acerca de um determinado objeto podem ser fruto do consenso, construídas nas trocas simbólicas entre os membros do grupo por meio da comunicação, ou podem ser derivadas de ideologias ou representações hegemônicas (o equivalente moderno das representações coletivas),

amplamente divulgadas pelos meios de comunicação. A presença de evocações em comum associadas a “ensino técnico” e “capacitação profissional” pelos participantes, sugere uma tensão que poderia indicar que os dois termos são objeto de representações sociais, ou podem constituir elementos de uma mesma representação.

A distribuição das categorias de acordo com o percentual de evocação aliado ao gráfico construído com o auxílio do Evoc 2000® permite esboçar algumas interpretações acerca do universo semântico dos termos pesquisados e da possível relação entre eles. A predominância de termos relacionados à categoria *profissão* denota que, para os participantes da pesquisa, a educação profissional estaria submetida à lógica do mercado de trabalho, enquanto preparação estrita para o exercício de uma profissão.

A busca por uma *profissão*, possivelmente alcançada por meio de um processo de *formação* ou *capacitação*, com o objetivo de uma melhor inserção no *mercado de trabalho*, estaria sujeita à presença de circunstâncias externas favoráveis (*oportunidade*). Essa interpretação está embasada nas justificativas dos participantes para a escolha das evocações consideradas mais importantes, em trechos como “*o ensino técnico possibilita além de qualificação profissional, novas oportunidades como a entrada no mercado de trabalho*” ou “*porque o ensino técnico auxilia o estudante no preparo para a vida no mercado de trabalho*”.

O termo “capacitação profissional” aparece para os participantes da pesquisa como sendo um aspecto individual, comumente relacionado à experiência, que facilitaria a obtenção de um emprego, o que pode ser observado na predominância de evocações da categoria de *características pessoais*, exemplificada em trechos como “*com a capacitação a pessoa está apta para enfrentar situações e criar possibilidades para resolvê-las*” ou “*pois com capacitação profissional fica mais viável conseguir uma vaga no mercado de trabalho*”. A ideia de que o ingresso no mercado de trabalho é consequência de esforço individual, ainda que esteja sujeito à presença de circunstâncias favoráveis, reflete o que Ferretti (2004) denomina de visão “essencialista” da qualificação, segundo a qual, “o desenvolvimento da tecnologia demanda, a cada momento, que o trabalhador desenvolva novas

habilidades e conhecimentos que permitam lidar adequadamente com os avanços tecnológicos” (p. 421).

Para Frigotto (2008), na busca dos indivíduos por qualificação profissional, “a mensagem clara é que não há mais lugar para todos, mas apenas para aqueles que se adequem ao conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas que o mercado reconhece como desejáveis do ‘novo’ cidadão produtivo” (p. 525). No entanto, estar capacitado não é garantia de inserção no mercado, pois a diminuição dos postos de trabalho é uma realidade do desenvolvimento tecnológico, mesmo nos países em que a economia está baseada na agroexportação, como é o caso do Brasil.

Não é possível afirmar que existe relação direta entre capacitação ou qualificação profissional e a obtenção de emprego, o que faz com que a população esteja sujeita a um discurso falacioso, conforme afirma Frigotto (2008),

{ para o tipo de opção econômica e natureza de empregos que a economia brasileira oferece, é falso o discurso corrente de empresários e seus intelectuais, assim como das redes de comunicação da falta de trabalhadores qualificados e, portanto, da necessidade do ponto de vista econômico da universalização da escola básica, especialmente média, de qualidade (p. 530).

Na atual conjuntura, os Institutos Federais apresentam grande potencial transformador, pois o ensino técnico enquanto *aprendizado da técnica*, entendida, em sua concepção mais ampla, como “aquilo que transforma incansavelmente o mundo e o homem, a fim de adaptá-los um ao outro” (SCHEPS, 1996, p. 25), pressupõe que ela mobiliza conhecimentos e habilidades, acompanhando as condições históricas e sociais, e é capaz de gerar mudanças nos seres humanos e nos modos de produção, podendo ser utilizada em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que a pesquisa de mestrado estava sendo finalizada, recebemos a notícia de que o programa Bolsa Formação no Instituto Federal do Amapá seria encerrado ao final do ano de 2016, por falta de recursos, um reflexo dos cortes promovidos pelo Governo Federal no orçamento dos Institutos Federais, sob a justificativa da crise econômica. Ao longo do presente ano, ocorreram diversas manifestações e mobilizações ao redor do país em defesa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que está sob o risco de perder as conquistas alcançadas com a política de expansão e a criação dos Institutos Federais.

Parafraseando Ramos (2002), pesquisadora que defende o Ensino Técnico Integrado, nosso objetivo



não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (p. 125).

Para que os Institutos Federais alcancem seu objetivo de ofertar uma formação integral, articulando trabalho e educação, faz-se necessária a participação de todos os envolvidos. Enquanto educadores, não podemos nos submeter a uma lógica de mercado que coloca o currículo como "instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista" (PACHECO, 2011, p. 07).

A procura dos alunos pelo ensino técnico como uma forma de profissionalização, conforme o observado nos resultados da pesquisa, demonstra o quão imprescindível é a oferta de educação profissional, especialmente para os jovens. Entendemos que o ensino técnico deve permitir ao aluno, por meio do aprendizado da técnica, compreender o processo produtivo e as relações sociais que se estabelecem ao longo desse processo, atuando em prol do desenvolvimento

social local e regional. No entanto, para que isso aconteça é necessário que a formação técnica seja ampliada, para contemplar a relação entre trabalho e educação de forma mais abrangente, desmistificando a ideia de que a educação profissional deve apenas suprir a demanda por mão de obra qualificada do mercado de trabalho.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Trabalho – **Educação e Teoria Pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho. 12. Ed. Pretropólis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, Angela. **Teoria das Representações Sociais e Teoria de Gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf> acesso em: 09/12/2014.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007**, de 12 de dezembro de 2007. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília, 2007.

CALDAS, Luis; PACHECO, Eliezer; et al. **Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008** – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Ed Moderna: São Paulo, 2011.

CIAVATTA, Maria. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto**. Revista Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96 – Especial, 2006.

CIAVATTA, Maria. **Arquivos da memória do trabalho e da educação** – Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo. A pesquisa histórica em trabalho e educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

COLLARES-DA-ROCHA, Julio Cesar; WOLTER, Rafael Peclly; WACHELKE, João. **As pesquisas em Representações Sociais na revista *Psicologia & Sociedade***. Revista Psicologia e Sociedade, n. 28, vol. 3, 2016, p. 582-588.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010

FERRETTI, Celso João. **Considerações sobre a apropriação das noções de Qualificação Profissional pelos estudos a respeito da relação entre Trabalho e Educação.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago, 2004

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobre de profissionais qualificados.** Revista Trabalho, Educação e Saúde, vol. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

GOMES, Hélica Silva Carmo. **Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica.** In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Editora Alínea: Campinas, 2013.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão.** In: DENISE, JODELET (org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EduERJ, 2001.

MACEDO, Pedro Clei S. **Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: A implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. **A reforma da educação profissional nos anos 90.** In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Editora Alínea: Campinas, 2013.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.** Revista RETTA, Rio de Janeiro, Ano I, nº1, p. 89-110, jan/jun, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Moderna: São Paulo, 2011

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. EdUERJ: Rio de Janeiro, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

SCHEPS, Ruth (org). **O império das técnicas**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SPINK, Mary Jane Paris. **O estudo empírico das Representações Sociais**. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. Brasiliense: São Paulo, 2004.

A interiorização das
universidades federais:
desafios e potencialidades
da psicologia escolar
em novos contextos

CAPÍTULO

15

Mayara Wenice Alves de Medeiros

A Psicologia vive um momento de ampliação da prática e inserção em novos e diferentes contextos, esse fenômeno está relacionado principalmente à expansão das áreas de atuação do Psicólogo e ao aumento do número da oferta dos cursos de Psicologia, que favorece o processo de redefinição da profissão, tipicamente associada às capitais e aos grandes centros urbanos (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011).

A democratização das universidades federais favorece a inserção do Psicólogo em cidades interioranas de pequeno porte, pela viabilização de cursos de Psicologia nas universidades, bem como pela abertura do lugar para a atuação do Psicólogo Escolar. No processo de expansão, faz-se necessário saber que a Psicologia como prática profissional não pode desconsiderar fatores históricos e sociais do contexto ao qual responde, assim, os Psicólogos Escolares que atuam em Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas nas regiões interioranas do Brasil não devem ter suas práticas desvinculadas da realidade imposta.

Nesse aspecto, o presente estudo pretende contribuir com a análise do contexto de atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior frente ao processo de interiorização das universidades, e considerar os desafios e as potencialidades de atuação a partir da experiência do Psicólogo Escolar em uma IES localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte. Para isso, o capítulo está organizado em três eixos: a) Análise do processo de interiorização das IES; b) Análise contextual de um campus de pequeno porte e da realidade social de uma cidade do interior do Rio Grande do Norte; c) Avaliação dos desafios e de possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar nesse contexto.

ANÁLISE DA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A educação superior no Brasil é vista, tradicionalmente, como regalia das classes economicamente mais favorecidas da sociedade. Ainda no paradigma atual, a parte popular em idade produtivamente ativa e necessitada de trabalho para se sustentar, vê-se, muitas vezes, impossibilitada de frequentar as classes de Ensino Superior. Contudo, no governo Lula percebe-se uma notável atenção à educação superior com a busca pela democratização do ensino (PIZZIO, 2015). Três programas formaram o alicerce dessa nova perspectiva: o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Em especial, o Reuni, instituído em 24 de abril de 2007 por meio do Decreto nº 6.096, traz como proposição ampliar a rede federal, inclusive quanto a estrutura física, e proporcionar o aumento do número de vagas, a oferta de cursos noturnos, inovações pedagógicas e combate à evasão. De acordo com apontamentos do Ministério da Educação, temos que:

A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, n.p.²¹).

Assim, é possível observar que a expansão das IES pode ser comprovada por meio de dados quantitativos. De acordo com o Censo da Educação Superior houve um aumento de 71% no número das IES na última década (2001 a 2010). Entretanto, é perceptível uma tendência a estabilização desse número, no ano de 2010 possuíamos um total de 278 IES públicas, esse número aumentou apenas para

²¹ Documento em meio eletrônico, não paginado.

301 em 2013. O Censo 2013 registra o total de 2.391 IES, das quais 1.550 localizam-se no interior. Ainda de acordo com o mesmo, entre os atributos dos alunos que estão matriculados nas IES predominam: o sexo feminino, vínculo a cursos privados, vínculo a cursos de grau bacharelado e vínculo a cursos ofertados no turno noturno (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2015).

Não podemos deixar de considerar o crescimento no número de matrículas realizadas nas universidades comparando o ano de 2003 a 2013, principalmente nas regiões Nordeste e Norte, um aumento de 94% e 76% respectivamente. A região Sudeste apresentou um aumento de 47%, a região Sul 26% e a região Centro-oeste de 48%, sendo a região Sudeste a que apresenta um maior número de matrículas no Ensino Superior (INEP, 2015)

A democratização do Ensino Superior por meio da expansão das Universidades Públicas Federais tem como principal objetivo diminuir a desigualdade social com o acesso à educação de nível superior de qualidade para os diferentes níveis sociais. Para entender esse fenômeno temos que a democratização por meio da interiorização favorece o desenvolvimento regional devido aos investimentos locais e também com a chegada de discentes, docentes e técnicos administrativos na região. Além disso, evita a típica migração dos jovens para cursar a graduação nos locais onde existe a oferta dos cursos, fixando profissionais qualificados na região e propiciando a oportunidade para aqueles estudantes que não possuem condições de sair da sua cidade de origem (BRASIL, 2014).

O conhecimento das políticas que atuam na Educação do Ensino Superior, assim como dos objetivos do Psicólogo Escolar nesses contextos, faz-se fundamental para uma atuação crítica e politizada diante dessas novas demandas, pois conforme apontado por Marinho-Araujo (2016), uma das faces da democratização do Ensino Superior é a criação de demandas acríicas e equivocadas por atendimento psicológico com vistas a “adequação” do aluno advindo de um contexto social distinto a uma realidade acadêmica complexa.

ANÁLISE CONTEXTUAL DO CAMPUS EM UMA CIDADE DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO NORTE

A fim de abordar as dificuldades e potencialidades para atuação do Psicólogo Escolar em um campus proveniente do processo de interiorização, este estudo é baseado na experiência de atuação da psicologia em uma Universidade Federal, localizada na região interiorana do estado do Rio Grande do Norte. O campus de atuação teve seu início em 2010 com 100 alunos matriculados. Atualmente, conta com seis cursos de graduação, 97 professores – efetivos e substitutos – e mais de 50 técnicos administrativos.

A cidade onde está localizado possui o quantitativo de 19.576 habitantes. De acordo com o Censo Demográfico referente ao ano de 2010, a maioria da população apresenta um rendimento domiciliar *per capita* de meio salário mínimo, seguido de pessoas que recebem entre meio e um salário, existindo uma pequena minoria da população que recebe mais de cinco salários mínimos. Quanto ao rendimento mediano mensal *per capita*, observa-se um valor de R\$150,00 nos domicílios rurais e de R\$289,00 nos domicílios urbanos. Ressalta-se um crescimento no Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* entre os anos de 2010 a 2013, passando de R\$8912,93 a R\$13321,04, assim como um aumento no número de pessoas ocupadas com serviços, comércio e indústrias (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2016).

Por meio dos dados supracitados, entende-se que a atuação do Psicólogo Escolar dar-se-á no contexto de consolidação de um campus de pequeno porte, em uma região na qual a população possui baixo nível econômico, tipicamente encontrado nos outros municípios da região interiorana do estado do Rio Grande do Norte, em uma cidade com pouca infraestrutura.

AVALIAÇÃO DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

A atuação do Psicólogo Escolar diante dos novos desafios deve ser baseada em uma postura crítica e ética, com foco na conscientização e no empoderamento dos atores envolvidos (MARINHO-ARAUJO, 2010). Esse entendimento é norteador da prática do Psicólogo Escolar no Ensino Superior, principalmente ao considerarmos a demanda recente desse profissional, proveniente das atuais políticas de educação, e a carência na literatura de estudos que avaliem essa prática.

A multiplicidade de ações que podem ser desenvolvidas pelo Psicólogo Escolar respalda-se no disposto pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), acompanhando a orientação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), conforme segue:



Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

Nas Instituições Federais de Ensino, a descrição do cargo Psicólogo-Área foi definida no Ofício Circular nº 2005/CGGP/SAA/SE MEC, datado de 28 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005). De acordo com esse documento, cabe ao psicólogo:

Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de

adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (p. 99).

Ao analisarmos o que dispõe o CFP acerca da atuação do Psicólogo Escolar e o documento que normatiza as atribuições desse nas IES, deparamo-nos com um dos maiores desafios encontrados: um perfil generalista, no qual perpassam ações das áreas da psicologia escolar, clínica e organizacional simultaneamente (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016).

Diante da experiência vivida, observa-se a dificuldade de um único psicólogo, pois geralmente o campus possui apenas um profissional da área para desenvolver ações que perpassam diferentes áreas da ciência psicológica, isso leva o psicólogo a priorizar o desenvolvimento de ações vinculadas às suas afinidades profissionais.

Em um novo campus universitário, as equipes de Técnicos Administrativos em Educação e a de docentes encontram-se em processo de formação. Desse modo, o psicólogo pode ser o primeiro profissional da área a atuar nesse campus e aquele responsável por construir o espaço de atuação, sendo necessário saber lidar com os anseios dos outros profissionais e da instituição sobre o fazer, ainda muito vinculado ao modelo clínico.

Seguindo uma perspectiva histórica, Maluf e Cruces (2008) explanam acerca de uma prática descontextualizada e não-crítica do Psicólogo Escolar em meados da década de oitenta, com foco no fracasso escolar e na culpabilização do aluno e da família. Como uma resposta às críticas ao modelo clínico na educação, a psicologia escolar passa a se reconstruir a partir da década de 1990, emergindo nos anos 2000 com um novo paradigma.

A nova literatura na área considera inapropriadas as práticas que abusaram da psicometria e que geraram diagnósticos e prognósticos mal fundamentados, desconsiderando os contextos socioculturais construtores dos fenômenos

psicológicos, e baseia-se, fundamentalmente, em relatos bem-sucedidos e em análises teóricas que apontam para novas possibilidades de formação e atuação do Psicólogo Escolar.

Entretanto, como discutido por Viana (2016), as expectativas para a atuação desse profissional por parte dos outros atores da educação ainda estão fortemente associadas ao modelo predominante na década de 1980, uma atuação clínica de normalização e patologização de todo aquele que foge ao padrão pré-estabelecido, dificultando a efetivação de um modelo de atuação contextualizado. Além disso, os próprios profissionais de psicologia parecem carecer de conhecimento sobre o que é a Psicologia Escolar e quais as suas práticas. Segundo Maluf (2008, p. 93) “há indicações de que as críticas formuladas ainda não atingiram o ensino e a prática da psicologia educacional a ponto de transformá-la em um modo novo de atuação superando paradigmas até aqui dominantes”.

A colocação acima põe em questão uma característica típica de pequenos campi, localizados em cidades interioranas de baixa infraestrutura: a constante mudança no quadro de profissionais, devido à migração desses para as cidades de origem ou para cidades com melhores condições de infraestrutura. Na experiência analisada nesse estudo, por exemplo, houve a mudança de quatro psicólogas em um período de dois anos. A alta rotatividade de profissionais é um fator que dificulta a consolidação das práticas.

Entretanto, conforme apontado por Maluf (2008, p. 94):



Os psicólogos escolares em cuja prática manifesta-se essa nova perspectiva, embora não sustentem um discurso único, desenvolvem ações compatíveis entre si, ou seja, semelhantes nos objetivos e nos resultados.

Dessa forma, compreende-se que se os profissionais de psicologia partirem do mesmo paradigma, com uma ação crítica e ética, a rotatividade pode ser vista como potencialidade diante da variedade de ações a serem construídas ou revistas nesse campo de atuação.

Assim, ao construir a prática em um pequeno campus, igualmente em processo de construção, o psicólogo vê-se diante de inúmeras possibilidades de atuação, desde a inclusão nos serviços de atendimento aos alunos, especialmente nos programas que visam a permanência dos mesmos, a ações voltadas para o corpo de servidores técnicos e docentes. Entretanto, como dito, apesar das possibilidades de atuação, o que comumente se vivencia nos pequenos campi dos interiores é uma equipe reduzida, normalmente composta com apenas um profissional da área, o que dificulta a execução de ações em todos os eixos. Diante da carência de tempo e de profissionais, comumente os psicólogos inserem-se nos serviços de atendimento aos alunos ou priorizam as ações voltadas para esse público, assim como visto nos Institutos Federais (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016), não impossibilitando a execução de atividades com foco nos outros atores da educação.

Considerando o exposto acima, o objetivo do texto a seguir será avaliar e discutir possibilidades de práticas a partir da experiência vivenciada com a psicologia escolar no processo de interiorização. Para isso, deve ser compreendida de acordo com a realidade discutida acerca da universidade, do campus e da cidade onde está localizado.

O Setor de Psicologia teve início em 2014, com a atuação de um profissional da área e se constituindo como um setor à parte vinculado diretamente à direção do Campus. Com uma nova reformulação, o setor de Psicologia passou a ser vinculado a dois outros setores, o de Serviço Social e o Pedagógico. Atualmente, os três setores supracitados tornaram-se um único setor de atendimento multidisciplinar, existindo ações realizadas em conjunto e outras específicas de cada campo de atuação. A atuação da Psicologia ocorre prioritariamente para a o público dos discentes, mas também é realizada com foco nos docentes e técnicos administrativos.

Entre as intervenções da equipe multidisciplinar, destaca-se a atuação no Programa Institucional Permanência da universidade. O Programa tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes dos cursos de graduação presenciais, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, durante o tempo regular do seu curso, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, mediante a concessão de auxílio financeiro. O serviço de Psicologia

contribui com o processo de seleção e acompanhamento dos discentes vinculados ao Programa.


Quanto ao processo de seleção, percebe-se uma alta vulnerabilidade por parte dos discentes selecionados e a real importância do Programa para garantir condições mínimas de permanência dos beneficiários na universidade. Além disso, é perceptível um alto grau de vulnerabilidade de muitos dos discentes que concorrem e que não são selecionados pelo limite de bolsas ofertadas. O perfil dos alunos que concorrem é de baixa renda, residentes originalmente nas zonas rurais e em cidades circunvizinhas, sendo alguns provenientes de cidades e estados longínquos. Esses alunos passam a residir na cidade, a maioria distantes da família, dividindo a residência com colegas da universidade.

O acompanhamento dos discentes não se refere apenas à avaliação dos critérios de permanência, mas também à execução de atividades que visem contribuir com os alunos nesse processo. Dessa forma, é oferecido a esse grupo de estudantes o acompanhamento acadêmico individual das atividades. A divulgação da ação é realizada durante a primeira reunião com os alunos selecionados, na qual são passadas todas as orientações e os critérios de permanência das bolsas, entre eles o aluno não pode reprovar em mais de duas disciplinas por nota ou ter reprovação por falta.

O acompanhamento acadêmico é oferecido também para os outros alunos do campus, não necessariamente beneficiários do Programa Institucional Permanência. Essa ação surgiu mediante a necessidade expressa pelos discentes quanto às dificuldades de adaptação ao Ensino Superior, tendo como fim principal auxiliar os alunos na criação e reformulação de hábitos de estudos saudáveis. Os discentes que mais procuram pelo serviço são aqueles que ingressaram na Universidade com um grande espaço de tempo após o término do Ensino Médio, cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, trabalham no turno diurno e estudam à noite, bem como aqueles que se percebem com alguma dificuldade específica de aprendizagem. Como colocado por Marinho-Araujo (2016) as dificuldades trazidas pelos discentes não devem ser tratadas na visão do “aluno-problema” e sim

contextualizadas, levando em consideração o processo dinâmico de ensino-aprendizagem e as potencialidades, autonomia, recursos e competências do aluno.

O Apoio Psicológico é uma ação oferecida para discentes, docentes e Técnicos Administrativos em Educação. Essa prática foi pensada com o objetivo de oferecer aos atores da instituição um espaço de escuta, no qual eles podem colocar suas queixas e demandas e refletir sobre as mesmas. Uma ressalva ao atendimento proposto está relacionado à escuta de profissionais próximos ao psicólogo. Entretanto, compreende-se que o espaço é aberto para toda a comunidade acadêmica e não se trata de psicoterapia, mas da prática necessária de ouvir todos aqueles que constituem a instituição. Marinho-Araujo (2016, p. 206) aponta a importância da escuta psicológica, reforçando que não se trata de um modelo clínico-médico, altamente criticado nos paradigmas da Psicologia Escolar atual, porém de um espaço para a escuta das vozes daqueles que compõe a universidade:



A circulação de sentidos, afetos, dores, esperanças, frustrações, conquistas, abandonos, sucessos e tantos outros fenômenos subjetivos e intersubjetivos que comparecem no contexto acadêmico, clamam por uma escuta qualificada cientificamente e comprometida eticamente. Esta deverá auxiliar uma intervenção competente que não adapte, adeque, normatize e naturalize esses fenômenos, mas que os recoloca enquanto manifestações legítimas de sujeitos que criam e recriam, vivem e revivem, dinamicamente, seus próprios processos de desenvolvimento enquanto trabalham o ensino e a aprendizagem.

Além do Apoio Psicológico, também é proposto o serviço de Plantão Psicológico. O mesmo é oferecido no turno noturno, nas segundas e quartas, considerando os discentes que possuem a limitação de horário devido ao trabalho no turno diurno ou por residirem em cidades circunvizinhas e serem dependentes do transporte intermunicipal. O serviço de Plantão Psicológico mostra-se de extrema importância pela disponibilidade do Psicólogo nos horários noturnos, possibilitando a escuta de demandas reprimidas, especialmente por parte dos discentes.

O Plantão Psicológico foi pensado na perspectiva de Mahfoud (1987, p.75), que explica como “[...] certo tipo de serviço, exercido por profissionais que se

mantêm à disposição de quaisquer pessoas que deles necessitem, em períodos de tempo previamente determinados e ininterruptos”. Ainda segundo Mahfoud (1987), o plantão deve ser compreendido por três pontos de vista: o da instituição, da qual se exige a sistematização dos serviços, com a organização e o planejamento do espaço físico e os recursos disponíveis (humanos ou materiais, rede de apoio externo e outros); o do profissional, cuja exigência se refere à “disponibilidade” ao novo, ao não planejado, ao inusitado, à possibilidade de acolher a demanda daquele que o procura; e o do cliente, que constitui uma referência, um porto seguro para a sua necessidade.

Um desafio a ser enfrentado em cidades interioranas com pouca infraestrutura é a dificuldade com a rede de encaminhamento para psicólogos e outros profissionais. Na experiência em debate, a rede de encaminhamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) conta com poucos profissionais, os quais possuem uma alta demanda, detendo-os basicamente nos atendimentos de alta gravidade.

Outras ações foram desenvolvidas em conjunto com a equipe multidisciplinar objetivando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem na universidade. Entre elas, destaca-se a promoção da Aula Inaugural, momento de acolhimento dos alunos com o propósito de facilitar a adaptação ao Ensino Superior. Além da Aula Inaugural, também é realizada a Semana de Acolhimento ao Aluno Ingressante, na qual são abordados temas de relevância social, favorecendo o empoderamento do aluno sobre a aprendizagem e o debate de questões sociais e políticas. Ações como essas possibilitam a importante aproximação do Psicólogo e demais profissionais da equipe multidisciplinar do restante da comunidade acadêmica, em especial, dos alunos.

A intervenção indispensável com o corpo docente faz-se principalmente por meio de Encontros Pedagógicos. Esses encontros integram o programa de formação continuada da universidade, tendo como propósito debater temas relacionados às práticas pedagógicas e ao ensino humanizado e plural, que aceita e valida as singularidades do outro. Para além disso, constitui-se como um espaço de escuta dos docentes, que aproveitam os encontros para avaliarem e revalidarem suas

práticas e anseios. Os Encontros Pedagógicos são momentos ricos e possibilidades ímpares na formação do diagnóstico institucional continuado e dinâmico, principalmente por propiciar a aproximação com o corpo docente e a abertura para a escuta desses atores.

Atuações com a comunidade externa também podem ser construídas. No contexto de interiorização que, dentre outros objetivos, prevê o desenvolvimento regional, faz-se mister a criação de ações que ultrapassem os muros da universidade. Um tipo de ação proposta e avaliada com êxito foi a realização de um seminário local com profissionais da saúde e da educação com o propósito de debater ações afirmativas, diversidade e inclusão social nos diferentes contextos. O seminário aproximou a comunidade externa e interna da universidade e estimulou a participação discente e docente a refletir sobre os temas debatidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem poucos estudos que avaliam a atuação do psicólogo na área escolar com foco no Ensino Superior, principalmente nas Universidades Públicas Federais. Entretanto, com a política de democratização do Ensino Superior percebe-se o surgimento de um campo fértil para a atuação da psicologia. Os desafios que emergem junto com esse espaço são decorrentes de uma parte do próprio processo de consolidação de um novo paradigma da Psicologia Escolar, mas por outra são inerentes aos contextos nos quais as práticas estão sendo propostas. Questões como a pouca infraestrutura da cidade e o pequeno porte visto nos campi dos interiores podem ajudar a entender algumas dificuldades enfrentadas, tais como a alta rotatividade dos profissionais e as limitações quanto ao tamanho da equipe multidisciplinar e da rede de encaminhamento.

Entretanto, um pequeno campus constitui um terreno fértil, onde muitas ações podem ser pensadas e desenvolvidas. Um menor distanciamento físico dos alunos, docentes e técnicos administrativos facilita a aproximação entre os atores da instituição, o que possibilita a proposição de ações contextualizadas, pois os

espaços de escuta são mais facilmente construídos. Por vezes, a disponibilidade de ouvir do psicólogo leva ao diálogo em diferentes espaços da universidade. Esse mesmo ponto pode ser visto na atuação da equipe multidisciplinar, visto que a aproximação física favorece a construção de atividades em conjunto sob diferentes olhares.

Dessa forma, compreende-se que apesar dos limites e desafios, o espaço que a psicologia vem construindo nas IES, principalmente após o movimento de democratização do Ensino Superior, é de fundamental importância social diante das possibilidades de práticas a serem construídas.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014**. Brasília, DF, [201-]. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Restruturação e Expansão das Universidades Federais. **Expansão**. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ofício Circular n. 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, 28 de novembro de 2005. Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 13/2007. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília: CFP, 2007. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: oportunidades para atuação profissional. In.: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 176-186.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=240230>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Expansão e interiorização da psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 296-313, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000200008>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

MAHFOUD, Miguel. A vivência de um desafio: plantão psicológico. In.: ROSEMBERG, R. **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa**. São Paulo: EPU, 1987. p. 75-83.

MALUF, Maria Regina; CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 87-99, jun. 2008.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, Jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, vol. 23, n. 83, p. 15-35, mar. 2010.

PIZZIO, Alex. Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades. **Universidades**, Distrito Federal do México, v. 66, n. 64, p. 75-8, abril-junho 2015. Disponível em: <<https://doaj.org/article/77d44974607b4ae3873380b7f3b154cd>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VIANA, Meire Nunes. Interfaces entre a psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016, p. 54-73.



SOBRE OS AUTORES

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto III da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia, Ciência Política e de Sociologia. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSQUED. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT *Psicologia e Política Educacional* da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica”. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional). E-mail: marileneproenca@gmail.com.

ALEXANDRE SIQUEIRA RUAS

Graduação em Comunicação Social (UNIBH-1999), pós-graduado em Gestão Pública (FIJ-2012), servidor no Instituto Federal da Bahia – IFBA *campus* Vitória da Conquista desde 2011. E-mail: alexandresruas@yahoo.com.br.

CAIO TEIXEIRA BRANDÃO

Psicólogo, formado pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), possui especialização em Gestão de Saúde Pública pela Faculdade de Macapá (FAMA) e mestrado em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como psicólogo escolar no Instituto Federal do Amapá desde 2013,

desenvolvendo atividades no âmbito da Assistência Estudantil. E-mail: caio.brandao@ifap.edu.br.

CARLOS TEIXEIRA ALVES

Professor do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. Cidade do Porto, Portugal. Doutorado em Ciências Econômicas e Empresariais pela Universidade de Salamanca, Espanha. Licenciatura em Administração Escolar pelo Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal. Licenciatura em História pela Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: capL_csal@sapo.pt.

CÁSSIA ARAÚJO MORAES BRAGA

Assistente social do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas; Professora visitante do curso de Serviço Social da Faculdade ITOP. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins, especialista em Instrumentalidade do Serviço Social pela UCAM e em Gestão Pública e Sociedade pela UFT. E-mail: cassia.braga@ifto.edu.br.

DENISE DUARTE SILVA BRITO

Psicóloga Escolar do Instituto Federal de Educação de Pernambuco (IFPE). Psicóloga Jurídica do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), especialista em Neuropsicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Atuou como docente de psicologia dos cursos técnicos de Radiologia Médica, Enfermagem e Segurança do Trabalho no Centro de Ensino Profissionalizante do Rio Grande do Norte (CEPRN). E-mail: denise.duarte@afogados.ifpe.edu.br.

EMANUELA NUNES SODRÉ

Possui graduação em psicologia pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Especialista em Humanidades na Contemporaneidade pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Psicóloga no Instituto Federal Fluminense – IFF. E-mail: emanuela.sodre@iff.edu.br.

FERNANDA ZATTI

Graduada em Psicologia (2008) e pós-graduada em Psicologia Organizacional e do Trabalho (2011) e em Psicopedagogia (2013) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim. E-mail: fernanda.zatti@outlook.com.

GISELE BAETA NEVES

Psicóloga no Instituto Federal Minas Gerais, Campus Ouro Preto. Mestrado em Docência e Gestão em Educação pela Universidade Fernando Pessoa, Cidade do Porto, Portugal. Pós Graduação em Análise Institucional, Esquizoanálise pelo Instituto Félix Guattari, Fundação Gregório Barenblit, Belo Horizonte MG . Pós Graduação em Gestão de Pessoas Pedagogia Empresarial, Pelo Unicentro Newton Paiva/Cepemg. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei MG. E-mail: gisele.baeta@ifmg.edu.br.

GRACIELE DOTTO CASTRO

Graduada em Psicologia e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); especialista em "Problemas do desenvolvimento na infância e adolescência – abordagem interdisciplinar", pelo Centro Lydia Coriat e Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS) e psicóloga do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi. E-mail: gracidotto@yahoo.com.br.

JOÃO LUIS PAES BÓVIO BARCELOS

Pós-Graduando em Avaliação, Saúde e Trabalho pela Unidade de Mediação de Ensino Superior Para Amazônia - UMESA (2016 - em andamento). Estagiário em Clínica Psicanalítica pela Universidade Federal Fluminense Pólo Universitário Campos dos Goytacazes - UFF PUCG (2016 - em andamento). Estagiário em Psicologia Educacional pelo Instituto Federal Fluminense Campos - Campus Guarus - IFF (2015 - 2016). Graduando de Psicologia e Pesquisador da Universidade Federal Fluminense Pólo Universitário Campos dos Goytacazes - UFF PUCG (2012 - em andamento). E-mail: joaoluisbovio@gmail.com.

JULIANA PREDIGER

Psicóloga, Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), com a dissertação "Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer". Tem interesse nas temáticas relacionados ao trabalho do psicólogo em Educação. Atua no IFRS – Campus Porto Alegre. E-mail: jprediger@gmail.com.

JÚLIO MANOEL DOS SANTOS FILHO

Graduado em Psicologia pela PUC Goiás e pós-graduado em Docência do Ensino Superior, cursa o Mestrado em Psicologia (UFG). Tem experiências na área escolar e no ensino de psicologia. Atua como psicólogo do trabalho no IFG Câmpus Aparecida de Goiânia e como psicólogo clínico, em Goiânia. E-mail: juliomsfilho@gmail.com.

LARISSA BRAND BACK

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Pós-graduada em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2012). Pós-graduada em Proteção de Direitos e Atenção em Rede pela UNOCHAPECÓ (2014). Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - UFFS/Campus Erechim. Assistente Social na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: larissabrandback@gmail.com.

LETÍCIA VERAS DE ARAÚJO

Graduada em psicologia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas/CEULP/ULBRA – Palmas/TO. Estagiária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins/IFTO Campus Palmas. E-mail: le.verasaraujo@hotmail.com.

MARCELA VIEIRA DANTAS

Graduação em Psicologia (UFMG-2004), formação em Psicodiagnóstico, Psicoterapia e Hipnose Ericksoniana (IMHE/BH-2006), pós-graduada em Neuropsicologia da Educação (IBPEX-2006) e Educação à Distância (UNEB-2012), mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UESC-2011), psicóloga educacional no IFBA desde 2007. E-mail: marceladantas@gmail.com.

MÁRCIA KLEIN ZAHNER

Possui graduação em Pedagogia (2001), especialização em Planejamento e Gestão da Educação (2003), Supervisão Escolar (2011) e Orientação Educacional (2012) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Atua como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Erechim. E-mail: marcia.klein@erechim.ifrs.edu.br.

MARÚCIA PATTA BARDAGI

Psicóloga, professora adjunta III da Universidade Federal de Santa Catarina, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Lisboa (Portugal). E-mail: marucia.patta@ufsc.br.

MAYARA WENICE ALVES DE MEDEIROS

Psicóloga Escolar na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Atuou anteriormente na área da Psicologia Escolar na rede básica de ensino e no Instituto Metrópole Digital (IMD/UFRN). Especialista em Avaliação Psicológica e mestre em

Psicobiologia. Atualmente, está com o doutorado em andamento em Psicobiologia. E-mail: mwenice@hotmail.com.

NÁDIA MANGABEIRA CHAVES

Psicóloga no Instituto Federal de Brasília (IFB). Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília. Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Estácio de Sá. Mestranda em Educação Social e Intervenção Comunitária pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. E-mail: nadiamchaves@yahoo.com.br.

RHENA SCHULER DA SILVA ZACARIAS PAES

Psicóloga, formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), especializada em Terapia Familiar Sistêmica e em Saúde da Família. Psicóloga do Instituto Federal Fluminense, campus Campos Guarus, desde 2007. Coordenadora do projeto de extensão Descobrimo as Consequências das Escolhas Certas, no campus Guarus do Instituto Federal Fluminense. Integrante do NUCLEAPE - Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (IFFluminense/UENF). Integrante do grupo de pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos (UENF). E-mail: rhenaiff@gmail.com.

ROBERTO DA CUNHA DECKER

Psicólogo (UFRGS), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFRGS). Realiza especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental para Infância e Adolescência no InTCC-PoA. Na graduação, realizou estágio curricular no IFRS – Campus Porto Alegre. E-mail: decker.roberto@gmail.com.

ROSILEI DE MELO M. CARVALHO

Graduada em Serviço Social pela Universidade Anhaguera. Foi estagiária de Serviço Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas. E-mail: rosileimmartinsc@gmail.com.

SILVÂNIA GOMES DA COSTA

Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO/Campus Palmas. Especialista em Saúde Pública com Ênfase em Saúde Coletiva e da Família, em Neuropsicologia Clínica, em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. E-mail: silvania.costa@ifto.edu.br.

TIAGO FERNANDES OLIVEIRA

Psicólogo do Instituto Federal Catarinense, Campus de Brusque/SC, especialista clínico em Terapia Relacional Sistêmica (Familiare Instituto Sistêmico, Florianópolis/SC) e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: tiago.fernandes@brusque.ifc.edu.br.