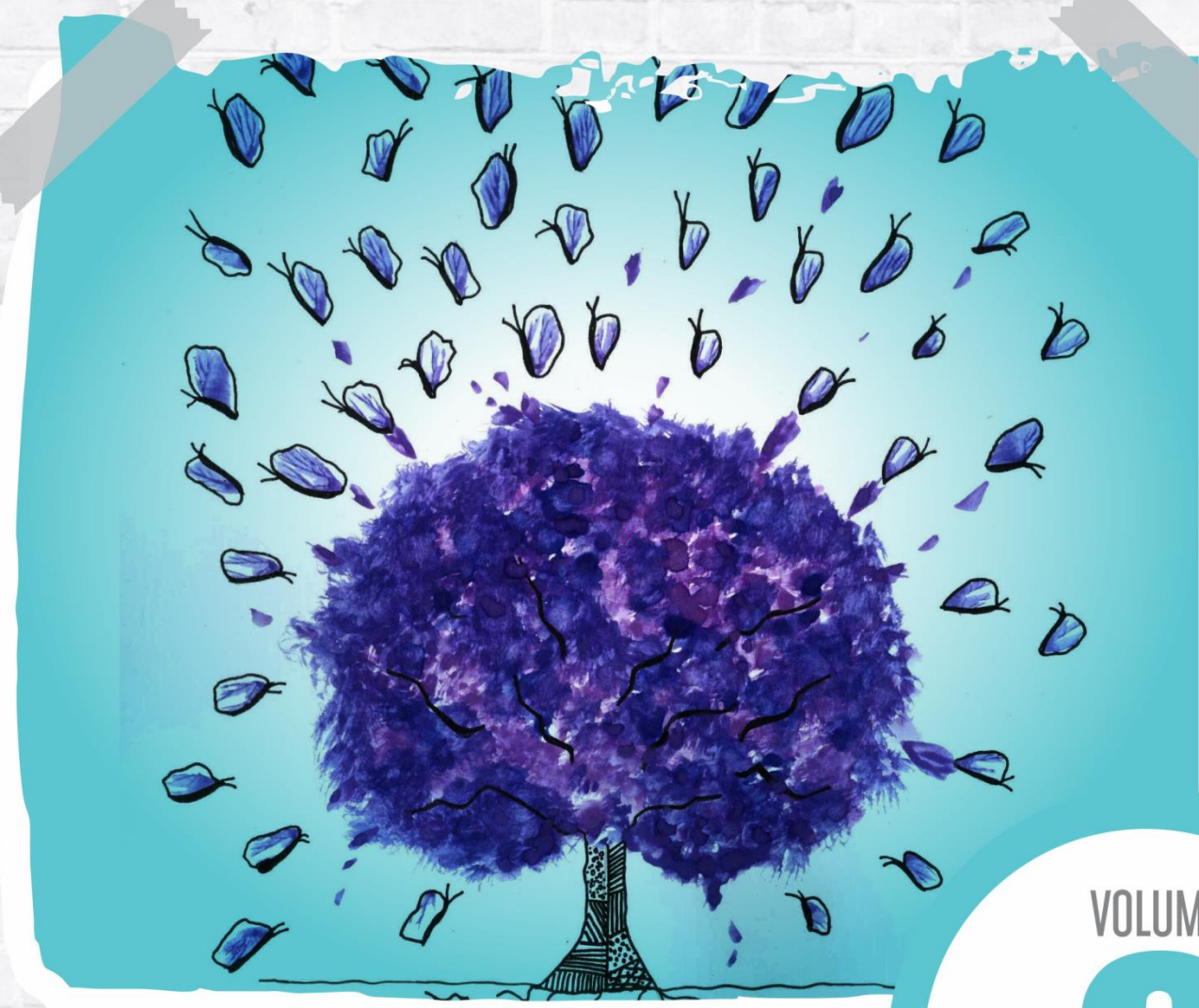
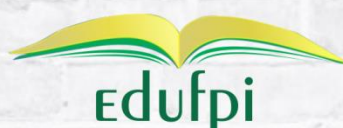


Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

6



Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 06

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

P912 Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior / Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza.[Organizadores] – Teresina: EDUFPI, 2018.
6 v. 186p.: il. ; color.

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

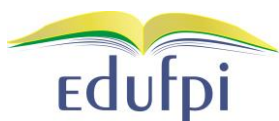
ISBN 978-85-509-0115-2 (obra completa)

ISBN 978-85-509-0293-7 (v.6)

1. Negreiros, Fauston. 2. Souza, Marilene P. R. de. 3. Psicologia Escolar. 4. Psicólogo. Ensino Técnico e Superior. I. Título.

CDD370.15

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



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados



SUMÁRIO

PREFÁCIO 06

APRESENTAÇÃO 08

CAPÍTULO 1.

Aprendizados e tensões: o psicólogo escolar como gestor na educação profissional, *Solange Ester Koehler* 13

CAPÍTULO 2.

A extensão como estratégia de intervenção: transpondo conceitos e práticas de assistência estudantil no IFS/Campus Nossa Senhora da Glória, *Beatriz Francisca Souza Fonseca; Maria Ilda Alves de Oliveira e Anne Beatriz Lima Oliveira*..... 31

CAPÍTULO 3.

Contribuições da Psicologia Ambiental ao Psicólogo Escolar: uma experiência de adaptação dos alunos do ensino médio do IF Fluminense, *Viviane Oliveira Lopes de Souza*..... 47

CAPÍTULO 4.

Plantão pedagógico: uma experiência interdisciplinar no instituto metrópole digital da UFRN, *Ana Carolina Morais Sales e Mayara Wenice Alves de Medeiros*..... 62

CAPÍTULO 5.

Diagnóstico da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do departamento IV do *Câmpus Goiânia*: eletrônica, eletrotécnica e telecomunicações nos anos de 2013 a 2016, *Allyne Marinho Meireles; Cintia Campos Ferreira Lustosa e Maraiza Oliveira Costa*..... 78

CAPÍTULO 6.

A gestão da (in) disciplina pelo psicólogo escolar como contribuição à formação humana do jovem trabalhador: um estudo bibliográfico, *Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues e Jorge Fernando Hermida* 96

CAPÍTULO 7.

A re-escolha profissional no ensino superior: construindo possibilidades de intervenção coletiva em uma Universidade Federal do Semiárido Potiguar, *Mônica Rafaela de Almeida* 113

CAPÍTULO 8.

IFMG campus Ribeirão das Neves se Familiarizando com a Apae , *Listhiane Pereira Ribeiro, Lavínia Gomes Doche de Andrade e Kamila Pacheco Louro Ferreira*..... 124

CAPÍTULO 9.

Impasses e perspectivas da psicologia escolar e educacional nas questões de gênero do IFAL, *Anna Júlia Giurizatto Medeiros e Adriana Paula Nogueira dos Santos Lopes* 143

CAPÍTULO 10.

Autolesão na adolescência: um estudo psicanalítico, *Aline Spaciari Matioli e Viviana Carola Velasco Martínez*..... 161

SOBRE OS AUTORES 182



PREFÁCIO

É uma honra escrever este prefácio pela originalidade e ineditismo da presente obra, organizada enquanto uma coletânea, formada por textos atuais e resultantes de pesquisa bem como de vivências profissionais na área de Psicologia Escolar e da Educação. O presente livro é parte de uma Coleção, sendo o sexto volume da mesma.

A obra, intitulada “Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior” é constituído por textos cuja ênfase se deu nas experiências da Psicologia, no contexto da Educação Técnica Superior. A coletânea é composta por autores das diversas regiões do Brasil e por escrituras de uma grande riqueza e multiplicidade teórica, voltada ao tema da Educação Técnica Superior.

A expansão da Educação Técnica Superior no Brasil se deu por uma política nacional, criada no mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva como impactante projeto de sociedade e de notório fomento ao desenvolvimento ao país e para a juventude brasileira. Desde, então, houve uma proliferação de práticas profissionais, no interior dos Institutos Federais, incluindo as da Psicologia e praticamente não existem estudos e publicações sobre estas experiências.

Portanto, este livro tem a marca da originalidade na iniciativa em visibilizar a materialidade de um profícuo trabalho cotidiano dos(as) psicólogos(as), na Educação Técnica Superior, no Brasil. A partilha de práticas profissionais e dos resultados de pesquisas é abordada com rigor, crítica e ética, ao longo de todo o livro.

Trata-se de uma relevante contribuição social face à extensão e amplitude da Educação Técnica Superior, no país. Praticamente não há publicações e pesquisas

que apresentem as práticas da Psicologia, realizadas nos Institutos Federais de Educação Tecnológica e Superior.

Fazem parte da coletânea a análise de iniciativas, tais como: orientação e reorientação profissional; prevenção à evasão escolar; escolarização de adolescentes; educação em direitos humanos; a psicologia na gestão educacional; as contribuições de uma abordagem ambiental no ensino; a extensão e assistência aos estudantes; o uso da disciplina na formação de jovens trabalhadores; a prática interventiva de um Instituto Tecnológico Superior com as necessidades especiais e a inclusão digital no ensino tecnológico.

Recomenda-se a todos e todas que tenham interesse em Psicologia Escolar e da Educação a leitura atenta desta coletânea, pioneira na apresentação de trabalhos dos psicólogos e pesquisadores da Educação Técnica Superior. Entende-se o quanto é fundamental o exercício profissional da Psicologia nestas instituições educativas e afirma-se que certamente se trata de uma atuação em fase de aumento da expansão com vias a proporcionar a educação de qualidade, no país.

Este livro, em formato de coletânea é um aporte de suma relevância para psicólogos e profissionais de áreas afins à educação, ganhando um estatuto de referência obrigatória para pesquisadores que tenham interesse em estudar a atuação da Psicologia nas instituições de Educação Tecnológica Superior.

Finalizo este prefácio, saudando organizadores e autores pela importante contribuição e iniciativa de publicação!

Flávia Cristina Silveira Lemos.
UFPA

A decorative graphic at the top of the page features a teal background with a cluster of blue butterflies. The word "APRESENTAÇÃO" is written in large, white, bold, sans-serif capital letters across the center of the graphic.

APRESENTAÇÃO

Ao dar início a apresentação do presente **Volume VI** da coleção: "**Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**", é preciso destacar o quanto tais modalidades de ensino e atuação do psicólogo escolar e educacional, têm apresentado destaque na atualidade conferindo-lhes potencial estratégico no contexto do desenvolvimento nacional.

Diante do aludido quadro, compartilhar informações acerca do papel de psicólogos e psicólogas e suas *práxis* nesse contexto, ampliar, construir conhecimento e novas maneiras de atuar, significa afiar os instrumentos que franqueiam o acesso dos cidadãos à educação profissional e superior potentes e transformadoras. Além disso, a construção da coletânea também enseja identificar as demandas por novas frentes de ação, apontar as necessidades de mudanças de rumos da atuação profissional, comprovar e consolidar as experiências de sucesso da psicologia nesses níveis de ensino.

Nesse volume, temos novamente o esforço coletivo de vários profissionais da Psicologia de diferentes regiões do país. Oportunidade fértil de mostrar, discutir e compartilhar tais práticas e pesquisas, contribuindo para a elaboração de conhecimento que permita avanços efetivos e práticos para tornar a educação um dos alicerces de um projeto social mais democrático e justo, na superação das desigualdades do nosso cenário nacional.

Nessa perspectiva, o **Capítulo I: "Aprendizados e tensões: o psicólogo escolar como gestor na educação profissional"**, da autora **Solange Ester Koehler**, propõe se focar na discussão da função de Diretor-Geral realizada por psicólogos

nos Institutos Federais. A autora ressalta os desafios vivenciados pelos “psicólogos-gestores” na administração das relações interpessoais no *Campus*, na dificuldade de aceitação de formas alternativas de gestão introduzidas por técnicos em educação, que não necessariamente professores, nos cargos de gestão educacional dos Institutos Federais.

Seguidamente, trazemos o estudo intitulado **“A extensão como estratégia de intervenção: transpondo conceitos e práticas de assistência estudantil no IFS/Campus Nossa Senhora da Glória”**, de **Beatriz Francisca Souza Fonseca, Maria Ilda Alves de Oliveira e Anne Beatriz Lima Oliveira**, onde as autoras descrevem e discutem o processo de implementação desse projeto de extensão de Assistência Estudantil no referido *Locus*: sua proposta de trabalho, resultados obtidos e discussões propiciadas, bem como as reflexões e considerações tecidas pela equipe interdisciplinar acerca do trabalho realizado.

Já o capítulo **“Contribuições da Psicologia Ambiental ao Psicólogo Escolar: uma experiência de adaptação dos alunos do ensino médio do IF Fluminense”**, enviado por **Viviane Oliveira Lopes de Souza**, busca mostrar as contribuições da Psicologia Ambiental –usada ainda de forma tímida pelos profissionais da psicologia escolar – na construção de um olhar não somente para o indivíduo e seu contexto social, mas também a inter-relação entre o indivíduo e ambiente ao qual se encontra inserido, especialmente, se tal discussão for realizada no espaço escolar.

A colaboração apresentada por **Carolina Moraes Sales Mayara e Wenice Alves de Medeiros**, intitulada **“Plantão pedagógico: uma experiência interdisciplinar no instituto metrópole digital da UFRN”** descreve o Projeto Plantão Pedagógico do Instituto Metrópole Digital, que objetiva oferecer um suporte para os jovens em iniciação no Ensino Técnico e Superior, ou que já estão vivenciando a realidade acadêmica, mas sentem dificuldades na organização de seu tempo e hábitos de estudos. Tal projeto vai além da ajuda na construção do conhecimento, considerando também os anseios dos discentes, sem desvinculá-los do contexto social no qual estão inseridos.

Na quinta parte desse volume, temos a pesquisa “**Diagnóstico da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do departamento IV do Campus Goiânia: eletrônica, eletrotécnica e telecomunicações nos anos de 2013 a 2016**”, enviada por Allyne Marinho Meireles, Cintia Campos Ferreira Lustosa e Maraiza Oliveira Costa. Nela, as pesquisadoras discutem os grandes índices de evasão no Câmpus Goiânia do IFG, os quais indicam que o diagnóstico da evasão é uma demanda local, portanto sendo necessária a identificação e análise dos fatores que influenciam a evasão escolar nesse contexto, proporcionando assim, suporte para que sejam construídas ações preventivas para minimizar o problema.

Posteriormente, o capítulo “**A gestão da (in) disciplina pelo psicólogo escolar como contribuição à formação humana do jovem trabalhador: um estudo bibliográfico**”, dos autores Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues e Jorge Fernando Hermida, oferece ao leitor um panorama bibliográfico sobre como a gestão da (in)disciplina pode ser atribuição para intervenções realizadas pelo Psicólogo Educacional, contribuindo para o desenvolvimento da formação humana dos jovens trabalhadores preconizada pelos Institutos Federais.

Novamente aparecem as pesquisas desenvolvidas no âmbito da orientação profissional, e aqui temos o capítulo “**A re-escolha profissional no ensino superior: construindo possibilidades de intervenção coletiva em uma Universidade Federal do Semiárido Potiguar**”, o qual discute um fenômeno bastante comum na educação superior: apresenta uma experiência de intervenção coletiva em re-escolha profissional com estudantes universitários, que já fizeram a escolha por um curso superior, mas que estão abandonando esta opção e buscam uma nova alternativa.

Chegamos então ao Capítulo VIII, debatendo o tema da Inclusão Educacional no título: “**IFMG campus Ribeirão das Neves se Familiarizando com a Apae**”, das colaboradoras: **Listhiane Pereira Ribeiro, Lavínia Gomes Doche de Andrade e Kamila Pacheco Louro Ferreira**. O capítulo descreve o Projeto de Extensão “Familiarizando com a Apae”, onde o IFMG/RN buscou contribuir com as famílias que frequentam a Apae, propondo uma intervenção junto aos pais, já que

a instituição se encontrava com restrições de tempo e de corpo técnico para atuar junto a este público naquele momento.

Na nossa penúltima parte, discutimos a transversalidade na educação, com a produção de [Anna Júlia Giurizzato Medeiros e Adriana Paula Nogueira dos Santos Lopes](#), "Impasses e perspectivas da psicologia escolar e educacional nas questões de gênero do IFAL". Nela, discute-se a atuação da psicologia escolar e educacional nas questões de gênero, apontando contribuições traçadas por profissionais da psicologia no Instituto Federal de Alagoas e os desafios que acometem a prática, os quais ensejam problematizações, descobertas, partilhas e a contínua criação de caminhos voltados ao reconhecimento das heterogeneidades e à promoção de direitos.

Chegamos ao último capítulo desse volume da coletânea, com o capítulo que traz uma temática que necessita de discussão diante da sua complexidade e cada vez maior ocorrência: "[Autolesão na adolescência: um estudo psicanalítico](#)", escrito por [Aline Spaciari Matioli e Viviana Carola Velasco Martínez](#), o qual nos leva a uma discussão e reflexão sobre a autolesão na adolescência, a partir da experiência clínica das autoras, sua atuação como psicólogas escolares, e da análise crítica do material sobre o tema.

Ao fim de mais um volume, percebendo que todos os autores desta coletânea, sob diferentes perspectivas, apontam o papel estratégico e potencial da Psicologia e da atuação profissional dos profissionais psicólogos na Educação Tecnológica e Superior, reafirmando o conhecimento psicológico como ferramenta indispensável no enfrentamento e na superação dos vários problemas sociais e educacionais vivenciados pela maioria das instituições do nosso país.

Mais colaborações, frutos de esforços e superação desses profissionais incansavelmente atuantes para consolidar a psicologia nesses espaços, resultaram em uma nova obra com textos muito ricos, escritos novamente de forma clara, acessível e didática, cuidadosamente selecionados por nossos organizadores, compondo um volume único e fundamental, mais uma vez pioneiro, no que concerne a Psicologia nas Instituições Federais de Educação Tecnológica e Superior no Brasil.

Agradecemos mais uma vez a todos os nossos colaboradores, almejando que a abrangência e a profundidade do tratamento dado às diferentes dimensões de atuação na psicologia nessas instituições, façam desta obra uma referência para todos aqueles que, psicólogos ou não, reconhecem na educação tecnológica e superior, uma prática social estratégica na construção de um Brasil justo e que luta contra a desigualdade.

Os organizadores

Aprendizados e tensões: o psicólogo escolar como gestor na educação profissional

CAPÍTULO

1

Solange Ester Koehler

Solange Ester Koehler – IFFar

O papel de psicólogo escolar surgiu da articulação entre a Psicologia e a Educação. Por muitos anos, esse profissional se encarregou de trabalhar em prol da classificação e do ajustamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas emocionais em contextos educacionais. Entretanto, no cenário atual, a relação da Psicologia com a Educação ganhou nova configuração, compondo campos interdependentes e fazendo com que o psicólogo escolar passe a se ocupar de uma intervenção ampliada e da valorização das relações interpessoais de maneira institucional, dedicando-se a compreender as implicações do contexto histórico nas dificuldades apresentadas pelos estudantes e pela comunidade escolar. Assim, a Psicologia Escolar tem se caracterizado como uma prática de atuação preventiva e relacional que enfatiza a função do educador no desenvolvimento dos estudantes, visando propiciar ações em benefício da saúde psíquica de todas as pessoas que compõem essas instituições.

Dessa forma, a Psicologia Escolar, que vinha atuando, basicamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental desde a década de 80, marca a inserção desse profissional em outros níveis e contextos de ensino, tanto no Ensino Médio, associado à Educação Profissional e Tecnológica – fato que ainda é um desafio (PREDIGER, 2010) –, como também no Ensino Superior.

A partir da pesquisa que visa traçar a atuação do psicólogo em contexto escolar na Educação Profissional e Tecnológica, notou-se a seguinte realidade: a presença de um servidor federal no cargo de psicólogo, desenvolvendo a função de Diretor-Geral de um dos *campi* que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC). Assim, para entender essa situação, faz-se necessário averiguar como aconteceu a inserção do Psicólogo nas escolas técnicas federais, percebendo as mudanças que ocorreram ao

longo do tempo nesse cenário, analisando, conjuntamente, as legislações sobre o tema.

Neste sentido, partindo da pesquisa que procura compreender a identidade do psicólogo em contexto escolar do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico, sendo desenvolvida no doutoramento em Psicologia da Educação pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), localizado em Lisboa, Portugal, selecionou-se esse recorte que se propõe a apresentar a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como a legislação pertinente ao cargo de Diretor-Geral no *campus* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que fazem parte dessa Rede de Ensino. Para isso, procedeu-se a um estudo qualitativo que contou com a realização de entrevistas com dois diretores gerais, visando entender como o ser psicólogo está vivenciando a experiência de estar gestor, levando em conta o pressuposto de que o sujeito age sobre os objetos e de que sua ação transforma o objeto e o próprio homem, embasando, assim, uma perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001).

Para tanto, o presente estudo parte da definição da American Psychological Association (APA) sobre o papel dos psicólogos escolares, que prevê que esse profissional esteja preparado para fornecer um leque de serviços, contemplando: avaliação psicológica, intervenção, promoção, prevenção e desenvolvimento de programas, e avaliação dos serviços. No contexto brasileiro, vários pesquisadores têm desenvolvido estudos e demonstrado novas perspectivas teórico-metodológicas para a atuação do psicólogo em contexto escolar, promovendo atividades coletivas em favor de mudanças no cotidiano institucional (BARBOSA, 2012; FLEITH, 2016), se baseando também, para isso, nas orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) – Resolução n.º 013/2007 –, que prevê a atuação do psicólogo na análise e intervenção em todos os segmentos do sistema educacional do processo de ensino e aprendizagem. Para Marinho-Araujo (2005b), a intervenção deveria ocorrer em quatro grandes dimensões: mapeamento institucional, espaço de escuta psicológica, assessoria do trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, ainda existem lacunas sobre o tema, as quais justificam a realização deste estudo.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: PERCURSO HISTÓRICO E ATRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO

A Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito federal, foi instituída oficialmente em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n.º 11.892/08 (BRASIL, 2008), a qual criou a Rede Federal de Educação, constituída pelas seguintes autarquias: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e CEFET Minas Gerais; Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Com ações prioritárias do Governo Federal entre os anos de 2003 e 2011, houve um reordenamento no modelo de Instituição Federal que ofertava o ensino técnico e tecnológico: 31 CEFETs, 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas Federais, 7 Escolas Técnicas e 8 Escolas Vinculadas às Universidades Federais se uniram para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além disso, os CEFET-RJ e CEFET-MG, mais 23 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e uma Universidade Tecnológica formaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2003).

A utilização do termo “**rede**” deve-se ao fato de que uma das finalidades dos Institutos Federais é promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008). Essas instituições, ao serem reestruturadas, tiveram como obrigação legal ofertar a educação profissional técnica de nível médio, no mínimo 50% das vagas, prioritariamente na forma de cursos integrados ao ensino médio, e 20% das suas vagas para cursos de licenciaturas. Nesse sentido, o modelo dos Institutos Federais representa a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional universitária (SILVA, 2009). Assim sendo, a lei de criação reuniu um grupo de instituições de ensino que atuavam na oferta de educação profissional e tecnológica em nível médio e superior, subordinadas ao mesmo órgão do MEC,

tendo a mesma fonte de financiamento e estando sob as mesmas normas de supervisão. A instituição da rede trouxe consigo a possibilidade de integração do ensino propedêutico com o ensino profissionalizante, além de um aumento significativo no número de estabelecimentos de educação profissional no Brasil. Ademais, fortaleceu a regionalização da administração e da oferta de educação profissional, criando uma unidade em cada cidade considerada pelo MEC como polo de desenvolvimento regional em determinada região geográfica brasileira. Vale ressaltar que essa “instituição” é única e poderia tornar-se referência para o Brasil – e para o mundo também.

No que concerne à sua estrutura organizacional, os Institutos Federais têm uma Reitoria e vários *campi*, que contam com gestão independente (FERNANDES, 2009). Conforme prevê a Lei n.º 11.892/08, cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e para a reitoria, exceto no que diz respeito “a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores”, tendo “como órgão executivo a reitoria, composta por um(a) Reitor(a) e cinco Pró-Reitores” (BRASIL, 2008). Possuem, portanto, uma identidade única e, nessa estrutura multicampi, são autarquias com autonomia didática, administrativa e financeira. Faz-se necessário salientar que, no início da formação da rede, em 2008, havia em torno de 140 escolas técnicas no Brasil, sendo que atualmente há mais de 600 *campi* em funcionamento.⁽¹⁾

Ao retroceder à história da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, percebe-se que, entre 1995 e 2002, período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve legislações que marcaram de forma diferente esse percurso. O Projeto de Lei n.º 1.603/1996 (EXECUTIVO, 1996), por exemplo, previa a criação de um sistema separado de educação profissional, independente da educação regular, propondo a formação em larga escala de mão de obra para atender às demandas do mundo do trabalho (BATISTA; MÜLLER, 2013) e introduzindo o dualismo educacional,

⁽¹⁾ Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>.

ou seja, uma educação voltada para a elite e outra, muito diferente, para as camadas menos favorecidas.

Tal projeto reinstaurou o processo segregacional no âmbito escolar, uma vez que previa a dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação para o “pensar” (OLIVEIRA, 2013). Esse processo de separação nem sempre havia sido assim, já que, no final dos anos 70, a Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978), regulamentou a criação dos primeiros CEFETs a partir de Escolas Técnicas Federais ou Agrotécnicas, especialmente as de Minas Gerais e do Paraná, e a Escola Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, possibilitando a implantação de cursos superiores de curta duração (atualmente os Tecnólogos) e a formação de auxiliares e técnicos industriais de nível médio (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Antes desse período, mais especificamente em 1959, é que essas instituições federais passaram a congregar as escolas técnicas. Nessa época, por meio da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (BRASIL, 1959a), e do Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959 (BRASIL, 1959b), essas instituições eram dotadas de personalidade jurídica própria e autônoma, com características didáticas, administrativas, técnicas e financeiras específicas, adotando, desde então, a denominação de Escolas Técnicas Federais.

Embora tal denominação tenha sido adotada apenas nesse período, é possível afirmar que as Escolas Técnicas Federais já existem desde 1909, quando foi assinada a criação de 19 Escolas de Aprendizes de Artífices nas capitais dos estados pelo então presidente Nilo Peçanha. Assim, o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), previa que o objetivo das Escolas de Aprendizes e Artífices era não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como também fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, o que os afastariam da ociosidade – escola do vício e do crime –, sendo este um dos deveres do Governo da República. Essas escolas tinham como finalidade ofertar ensino profissional gratuito e preparar mão de obra para o mercado, pois foram dimensionadas dentro de uma economia pautada na agenda agrário-exportadora, tendo seu perfil de atuação voltado para atividade industrial

manufatureira (ORTIGARA; GANZELI, 2013). Atualmente, tais escolas, em sua maioria, estão ligadas aos 38 Institutos Federais existentes hoje (GOMES, 2013).

Nesse percurso, a vida funcional dos servidores públicos também sofreu profundas mudanças. Antes de 1940, não havia regras específicas para trabalhar no serviço público, sendo que somente no ano de 1946, por regulamentação da Constituição Federal, o servidor público com pelo menos cinco anos de trabalho passou a ter estabilidade funcional, com exceção daqueles que entraram por mérito no serviço público brasileiro. A Constituição de 1967, por sua vez, ofereceu estabilidade a todos os servidores com cinco anos de trabalho e instituiu algumas carreiras do serviço público. Em 1970, houve a criação de um Plano de Classificação de Cargos (PCC), que foi o instrumento de reorganização dos quadros dos servidores federais embasado no Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967). Já a Constituição de 1988 determinou o estabelecimento do Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores público e o acesso aos cargos por meio de concurso público, valorizando o desempenho cognitivo e a titulação acadêmica obtida pelos concorrentes à vaga pública.

Percebe-se, assim, que as Escolas Federais foram sofrendo transformações, o que levou os servidores efetivos que atuam nesse contexto também acompanharam e fizeram parte dessas mudanças. Ao longo dos anos, além dos docentes das mais diversas áreas, foram inseridos profissionais como engenheiros, contadores, administradores, profissionais da área da saúde e também psicólogos. Nesses períodos de ampliação de vagas, novos cargos técnico-administrativos foram criados, deixando as instituições livres para escolherem os cargos mais apropriados que destinariam em suas unidades de ensino. Com relação especificamente ao servidor psicólogo, foi no período das Escolas Agrotécnicas que esse profissional iniciou sua atuação nessa modalidade de ensino.

Mais recentemente, no ano de 2010, possivelmente em virtude da demanda e das necessidades diversificadas, foram instituídos novos instrumentos na gestão de pessoas: o Decreto n.º 7.311 (BRASIL, 2010), definindo os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação "C", "D" e "E", integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE). É nesse plano

que se encontra definido o cargo de psicólogo como um cargo técnico-administrativo em educação, de nível “E”, que requer, para seu exercício, o Curso Superior em Psicologia. Além disso, é necessário que o psicólogo ocupante da vaga esteja registrado no seu respectivo conselho profissional.

De acordo com a Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), as atividades previstas para o cargo são:



“Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nessas áreas; • Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional; • Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; • Atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual; • Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança; • Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador; • Atuar no desenvolvimento de recursos humanos em análise de ocupações e profissões, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores; • Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade; • Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar; • Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo; • Utilizar recursos de Informática; • Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional” (BRASIL, 2005).

Assim sendo, nesse vasto leque de atividades, o profissional psicólogo, após realizar o concurso público, poderá exercer essas atividades junto ao órgão onde está lotado.

Torna-se necessário especificar, no que se refere à equipe gestora dos institutos, conforme a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), a qual determina em seu artigo 13, que:



“Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1o Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.” (BRASIL, 2012).

Observa-se, neste trecho, uma menção à candidatura dos servidores tanto docentes quanto técnicos-administrativos em educação ao cargo de Diretor-Geral. Embora se note que, desde a promulgação dessa lei, vários servidores técnico-administrativos em educação tenham concorrido ao cargo de Diretor-Geral em diversos *campi* pelo Brasil, sendo eleitos e assumindo, o que inclui servidores psicólogos, desconhece-se a existência de pesquisas que abordem os pontos positivos e negativos dessa medida, evidenciando uma lacuna que justifica a realização deste estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÕES

Como estratégia metodológica para a execução deste estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa, empregando-se entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A entrevista conteve os seguintes blocos: processo formativo e inserção do profissional na instituição; caracterização da instituição de

ensino na qual atua como gestor; e atuação profissional enquanto psicólogo e estar gestor escolar. Foram realizadas duas entrevistas, sendo uma presencial e outra via teleconferência. O acesso aos dois servidores técnico-administrativos ocupantes do cargo de Diretor-Geral entrevistados se deu em virtude de uma pesquisa que está sendo realizada em nível de doutoramento, intitulada "Identidade dos Psicólogos Escolares dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia". Durante o processo de coleta dos endereços e dos contatos dos profissionais psicólogos, a autora deparou-se com psicólogos ocupando o cargo de Diretor-Geral, o que causou estranheza e curiosidade, levando-a a proceder às entrevistas, as quais foram gravadas e depois transcritas, de modo a realizar a análise de conteúdo categorial. Segundo Bardin (2011), tratar o material é "codificá-lo", ou seja, é transformar os dados brutos, por recorte, agregação e enumeração, em análise das características do texto.

Quanto ao perfil dos participantes, os dois entrevistados são do sexo masculino e realizaram a graduação em instituições públicas (federal e estadual). O psicólogo B possui pós-graduação (especialização em processos de ensino/aprendizagem) e o psicólogo A tem Mestrado em Psicologia (cursado nos anos de 2012 e 2013). Para ambos, a inserção como psicólogo em contexto escolar não foi algo programado, ou pelo menos não contou com formação específica durante a graduação: essa opção ocorreu de forma aleatória, mas com a meta de "fazer algo diferente da clínica". Enquanto o psicólogo A não havia atuado como profissional até assumir o cargo federal, o psicólogo B atuou no serviço público com ações direcionadas à área comunitária e social ainda durante a graduação, pois precisava trabalhar para "banciar a minha faculdade". Nesse sentido, a prática de atuação como psicólogo escolar foi sendo construída "pelo conhecimento das diversas realidades, dos diversos territórios e das diversas possibilidades de intervenção". Já para o psicólogo B, os anos de prática e de atuação em unidades de ensino diferentes permitiram "acumular saberes", facilitando, assim, sua atuação como gestor. Ademais, enquanto servidor federal, o psicólogo B atuou em vários *campi*, desenvolvendo um conhecimento amplo do modo de funcionamento do Instituto Federal em que está atuando.

Quanto ao *campus* do Instituto Federal em que se encontram, ambos estão localizados em instituições criadas recentemente. No caso do psicólogo A, o *campus* em que atua, situado na zona rural do estado do Rio Grande do Sul, começou como Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de um CEFET, passando ao *status* de *campus* a partir do final do ano de 2008, mesmo período em que o entrevistado foi nomeado pelo concurso público. Este *campus*, no ano de 2017 – época de realização da pesquisa –, contava com mais de 140 servidores e mais de mil alunos. O psicólogo B, por sua vez, atuou como psicólogo em várias unidades de ensino desde que foi nomeado. Inicialmente, ficou provisoriamente em um *campus* bem antigo para conhecer a realidade do ensino técnico, indo, após, para um *campus* no interior do estado da Paraíba. Atualmente, atua como gestor escolar em um Campus Avançado (BRASIL, 2016) em que o quadro de servidores ainda está em processo de formação, sendo a equipe constituída de poucas pessoas.

No que se refere à função de Diretor-Geral, observou-se que a formação ofertada em gestão pública, que ocorreu no percurso do cargo, facilitou o desenvolvimento das atividades relacionadas à prática da gestão institucional, a qual envolve aspectos interpessoais, técnicos e financeiros sobre o funcionamento da instituição. Para Fernandes (2009), os *campi*, enquanto unidades de execução da ação educacional responsáveis pelo cumprimento dos objetivos finalísticos do Instituto Federal, necessitam de uma estrutura administrativa híbrida, obtida por meio da associação da departamentalização funcional e matricial. Dessa forma, viabiliza-se o diálogo e a interação dos departamentos da área acadêmica com as unidades operacionais dos departamentos das áreas de administração, orçamento e finanças, apoio ao ensino, extensão e integração instituto-sociedade, pesquisa e inovação e gestão de unidade produtiva (quando houver). Nesse sentido, é possível inferir que o gestor escolar, enquanto psicólogo, pode promover um maior espaço de diálogo, assim como ter um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos e uma compreensão sobre a diversidade do desenvolvimento humano.

Segundo Fernandes (2009), as diferentes dimensões e especificidades dos *campi*, espalhados por todo o país, implicam variados tamanhos de estruturas administrativas em virtude das quantidades de cargos de direção e de funções

gratificadas disponíveis para cada Instituto Federal. É essa estrutura administrativa que o psicólogo A relata perceber enquanto ocupante do cargo de Diretor-Geral, definindo-se como uma “figura que interliga essas direções, que circula entre elas, que identifica o andamento e que vai mapeando as demandas”.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre o Cargo de Direção (CD) consiste no fato de a função de Diretor-Geral estar associada ao papel de professor, visto que os entrevistados dizem ter vivenciado situações em que ainda “existe um preconceito em relação à presença de técnico-administrativos em cargos de gestão”. Historicamente, é comum observar a figura do docente em Cargos de Gestão, seja nas antigas Escolas Técnicas ou Agrotécnicas, nos Institutos Federais ou nas Universidades em geral. Essa questão histórica, entretanto, tem se modificado nos últimos anos com a inserção do servidor técnico-administrativo em cargos de gestão institucional, sendo possível notar, ainda, a presença de servidores nesses cargos de gestão máxima sem formação acadêmica ou complementar na área de administração ou gestão pública.

Sobre sua atuação como Diretor-Geral, o psicólogo B afirma: “tem sido uma experiência de muita profundidade. Eu tenho aprendido muito, eu acho que é um saber; a Psicologia nos possibilita saber. Isso é fundamental em um processo como esse, porque trabalho diretamente com afetos, com pessoas, no dia a dia. Então eu preciso, primeiro, antes de qualquer coisa, ter habilidade para construir uma equipe aglutinada em torno daquilo que a gente está propondo, nisso a Psicologia ajuda, saber lidar com os rumores nesse pequeno grupo, mas é um pequeno grupo que pode produzir algo muito contundente em uma região inteira. Então eu tenho noção da minha responsabilidade e da minha obrigação também”. Já o psicólogo A declara: “...não dá para pensar muito (risos) porque no frigar dos ovos cai tudo ali, mas eu vejo como essa figura que circula, uma figura muito política, eu acho que tu tens que ter essa compreensão de política no bom sentido, de tu circular no campus, de tu levar as tuas demandas para a reitoria para dialogar com reitores e pró-reitores, essa questão da representatividade na sociedade, contato daqui a pouco com instituições que tu queira fazer algum convênio, então essa figura social e política eu acho também que é outra questão muito importante do diretor geral”.

Vale destacar ainda que, para o psicólogo B, "...sempre tive um olhar muito crítico com relação às gestões, eu pude então fazer uma reconfiguração em mim e de repente eu me tornei gestor, então assim, eu me lembro do meu olhar, do lugar onde eu operava, que eu atuava e agora eu estou no outro lugar e eu tento conjugar isso, tento aproveitar uma habilidade política que essa experiência do dia a dia me deu, como psicólogo, como atuante aqui e como militante na verdade". Associado à dimensão coletiva do fazer, o entrevistado salienta que "primeiro de tudo é que o poder a gente exerce, a gente nunca tem de fato, então ao tê-lo eu não posso deixar que nesse aspecto de gestão ele me domine, que ele acabe me seduzindo para traços de autoritarismo ou qualquer coisa similar, eu tenho que encarar da melhor maneira possível, no sentido de compartilhar decisões".

Frente ao exposto, configura-se claramente o papel do psicólogo que atua na escola enquanto profissional apto a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. E, para tanto, desenvolvem nesse momento uma dupla atividade: estar gestor escolar e ser psicólogo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quase dez anos da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, percebe-se um campo profícuo de atuação para todos os atores educativos inseridos nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, focar o estudo da função de Diretor-Geral realizada por psicólogos torna-se um desafio tanto no que concerne ao papel do psicólogo escolar nos Institutos Federais de Educação, quanto à ocupação do cargo de Diretor-Geral por servidores técnico-administrativos em educação. A esse respeito, vale ressaltar que um dos maiores desafios vivenciados pelos psicólogos gestores consiste na administração das relações interpessoais, devido à dificuldade de aceitação de formas alternativas de gestão introduzidas por outros técnicos, não professores, nos Institutos Federais. Associada à opção de uma gestão escolar calcada em uma dimensão coletiva do seu fazer, visto considerar que a instituição

educativa se efetiva pela articulação de um conjunto de atores diversos – educadores, educandos, gestores, funcionários e famílias –, todos diretamente responsáveis, de uma forma ou outra, pelo sucesso dos objetivos escolares.

Diante disso, ressalta-se o que Marinho-Araújo (2005a) identificou quanto à consolidação da identidade profissional daqueles que nem sempre são formados para atuarem como psicólogos escolares. Essa preocupação parece estar presente na academia, nos cursos de pós-graduação e na atuação dos psicólogos escolares que ingressam nessa área, muito mais pela possibilidade de ter um emprego do que pela vontade de atuar no campo da psicologia escolar, que foi o caso dos psicólogos entrevistados.

Percebe-se que, no contexto dos Institutos Federais, há um espaço fértil para os atores educativos construírem inúmeras ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão que, em consonância com os princípios e as finalidades institucionais, potencializam a intervenção do psicólogo escolar (FEITOSA, 2017). Os espaços de intervenção coletiva podem e devem ser construídos em interação com um conjunto de profissionais (pedagogos, assistentes sociais, contadores, administradores e docentes), de modo que, juntos, estejam comprometidos com a formação do estudante na educação profissional e tecnológica transformadora de realidades.

A partir desse avanço na legislação, os ocupantes de cargos técnico-administrativos passam a ter mais oportunidades de assumirem a função de gestor-escolar. Por consequência, faz-se necessário ampliar essa possibilidade para todo o ensino, ofertando formação específica quando necessário. No entanto, o primeiro passo é registrar, acompanhar e avaliar esses progressos.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. A., SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Sucessivas reformas para atender quem? **Revista Educação Profissional**, 38(2), 2012. p. 27-40.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil / Contributions for the development of the historiography of educational and school Psychology in Brazil / Contribuciones para la construcción de la historiografía de la Psicología educacional y escolar en el Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, n. spe, p. 104, 2012. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1414.98932012000500008>&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, Brasil, 2011.

BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (orgs). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea Editora, 2013. 286 p.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de setembro de 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 de março de 2017.

_____. Decreto nº 7.311, de 22 de setembro de 2010. Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação "C", "D" e "E" integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados ao Ministério da Educação, e altera o

Decreto nº 7.232, de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7311.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959a. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

_____. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959b. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

_____. Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de fevereiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 de junho de 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 8.112, de 12 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2016.

_____. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

EXECUTIVO. Projeto de Lei nº 1.603, de 7 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e da outras providencias. Brasília, 7 de março de 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CPF). Resolução nº 013/2007. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007/>>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Contribuições para a atuação na educação superior. 2017. 299 f., Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)–Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2017.

FERNANDES, F. C. M. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Holos**, Rio Grande do Norte. Vol. 2 2009.

FLEITH, D. S. Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para a atuação do psicólogo escolar. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. E. (Ed.). **Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea Editora, 2016. p. 161-172.

GOMES, H. S. C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: Uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. E. (Ed.). In: **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea Editora, 2013. p. 59-81.

MARINHO-ARAUJO, C. M. (2005a). Psicologia Escolar: Fios e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, Vol. XXV, nº 3, setembro-dezembro, pp. 88-98. São Paulo: 2005.

MARINHO-ARAUJO, C. M. (2005b). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, Ano XXV, nº 2/05, pp. 73-85. São Paulo: 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas**, 2003, Brasília. **Anais**. Brasília, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: 2000.

OLIVEIRA, R. A reforma da educação profissional nos anos 90. In: BATISTA, E. L.;

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanência e mudanças. In: BATISTA, E. L. e MULLER, M. T. (Ed.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013. cap. 11, p.257- 280. ISBN 978-85-7516-653-6.

PREDIGER, J. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Quereres e fazeres**. 2010. 86 f., Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

SILVA, C. J. R (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 – Comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A extensão como estratégia
de intervenção: transpondo
conceitos e práticas de
assistência estudantil no
IFS/CAMPUS Nossa
Senhora da Glória

CAPÍTULO

2

*Beatriz Francisca Souza Fonseca
Maria Ilda Alves de Oliveira
Anne Beatriz Lima Oliveira*

Beatriz Francisca Souza Fonseca - IFS
Maria Ilda Alves de Oliveira - IFS
Anne Beatriz Lima Oliveira - IFS

O surgimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – programa executado no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal² – acarretou uma mudança substancial na forma de gerir ações da assistência estudantil no contexto institucional das instituições federais de ensino superior (IFES). A emergência dessa diretriz nacional possibilitou o reordenamento das fragmentadas e desarticuladas práticas tecidas até então, assim como a ampliação das áreas contempladas em ações dessa natureza³ e o ultrapassamento da lógica material, visto que tais ações devem, com base no referido programa, ser estendidas a todos os discentes, e não exclusivamente àqueles com baixa condição socioeconômica.

Na prática, porém, em grande parte das IFES, as ações de assistência estudantil ainda ficam muito aquém da real necessidade dos estudantes, consoante indicam estudos realizados por Marafon (2015) e Pinto e Belo (2012). Dentre os fatores observados, destacam-se a ausência de programas, projetos e serviços em todas as áreas estratégicas definidas pelo PNAES ou a limitação da oferta aos recursos materiais.

Em consonância com esse cenário, estudo realizado por Nascimento e Santos (2014) constatou que, no Instituto Federal de Sergipe (IFS), as práticas de assistência estudantil presentes na instituição têm focado, prioritariamente, a transferência de recursos financeiros aos estudantes através do pagamento de

² Programa criado inicialmente pela portaria normativa nº 39, de 12 dezembro de 2007, que fora ampliada por meio do Decreto Federal 7.234/2010.

³ Moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche e apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, respeitadas suas especificidades, com enfoque, entretanto, nas áreas estratégicas e nas modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

bolsas e auxílios, o que tem escamoteado a oferta de outras ações que contemplem as mudanças ocorridas na concepção de educação brasileira, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997), bem como a ampliação das condições de permanência e êxito dos estudantes garantidas pelo artigo 1º do PNAES.

Neste panorama, a equipe interdisciplinar do IFS/Campus Nossa Senhora da Glória⁴ vem buscando alternativas para construir novos conceitos e práticas de assistência estudantil. Com esta perspectiva, o "Projeto Fênix: transpondo conceitos e práticas de Assistência Estudantil no IFS/Campus Nossa Senhora da Glória"⁵ foi desenvolvido pela mencionada equipe, no período de setembro/2015 a outubro/2016, com o objetivo estratégico de integrar as intervenções inerentes às suas áreas de atuação e ofertar, interdisciplinarmente, ações de assistência estudantil que primassem pela formação cidadã, crítica, participativa e autônoma em diversas áreas, segundo preconizam os PCN's e o PNAES.

O presente capítulo visa compartilhar todo o processo de implementação desse projeto de extensão – proposta de trabalho, resultados obtidos e discussões propiciadas –, bem como as reflexões e considerações tecidas pela equipe acerca do trabalho realizado.

O CAMPUS NOSSA SENHORA DA GLÓRIA⁶

O Campus Nossa Senhora da Glória é um dos nove Campi do Instituto Federal de Sergipe⁷. Fruto do segundo movimento de expansão empreendido pelo IFS, iniciou as atividades em 2011, em sede provisória, onde funciona desde então. Está situado na cidade de Nossa Senhora da Glória, popularmente conhecida como a

⁴ Equipe composta a partir da articulação entre a psicóloga e a assistente social (que atuam na Coordenação de Assistência Estudantil), a enfermeira (lotada na Coordenadoria de Saúde Escolar) e a pedagoga (que desenvolve trabalho junto à Assessoria Pedagógica).

⁵ Esse projeto de extensão foi criado e coordenado/orientado pela psicóloga, Beatriz Francisca Souza Fonseca, e enfermeira, Maria Ilda Alves de Oliveira. A aprovação do projeto ocorreu via o Edital nº 10/2015/PIBEX/IFS.

⁶ As informações disponíveis nessa sessão foram extraídas do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFS.

⁷ Criado de acordo com o Projeto de lei 3775/2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, configurando-se como uma instituição de educação superior, básica e profissional especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino.

“Capital do Sertão”. Localizado a 126 km de distância da capital Aracaju, o município conta com uma população total de 32.497 habitantes e com uma economia movida, principalmente, pelo setor de leite e derivados e pela agricultura, com destaque para as culturas do feijão e do milho.

Os cursos ofertados⁸ objetivam colaborar com os principais arranjos produtivos locais – Agricultura, Produção Alimentícia e Comércio. No período de realização do projeto em pauta, o corpo docente era composto por 28 professores. O corpo técnico-administrativo contava com 29 técnicos com atuação em distintas áreas. Já o corpo discente era formado por 95 discentes, dentre os quais 37 cursavam o Curso Integrado em Agropecuária, 36 o Curso Superior de Tecnologia em Laticínios, 04 o Curso Subsequente de Agroecologia e 18 o Curso Subsequente de Tecnologia de Alimentos.

A PROPOSTA DE TRABALHO

Com o intuito de efetivar o objetivo apresentado, a proposta delineada compreendia a realização de um encontro inaugural; quatro ações interventivas – denominadas ações educativas/formativas –, as quais seriam ofertadas, num primeiro momento, no Campus Nossa Senhora da Glória e, numa etapa posterior, em escolas públicas parceiras do município; e um encontro final.

No encontro inaugural, a equipe apresentou o projeto a toda a comunidade escolar interna e buscou sensibilizá-la e estimulá-la a participar das ações a serem ofertadas, inclusive, convidando-a a construir, com a equipe, o planejamento das mesmas.

Encontros educativos/formativos prévios foram tecidos, com toda a equipe executora do projeto⁹ e parceiros internos e externos, antes de cada uma das ações

⁸ Curso Subsequente de Agroecologia; Curso Subsequente de Tecnologia de Alimentos; Curso Superior de Tecnologia em Laticínios; Curso Integrado em Agropecuária.

⁹ Em função de parceria institucional firmada entre os membros da equipe interdisciplinar do Campus, a referida equipe foi composta pelas coordenadoras/orientadoras e bolsistas do projeto em tela (Anne Beatriz Lima Oliveira e Julianne Lima Santos) e pelas coordenadoras/orientadoras (assistente social e pedagoga) e bolsistas do Projeto Assistência Estudantil em foco: pesquisa-ação e o estudo de novas práticas no IFS/Campus Nossa Senhora da Glória.

educativas/formativas. Tais encontros visavam: o estabelecimento de parcerias, o mapeamento e análise das problemáticas e demandas específicas da comunidade escolar interna e externa¹⁰; o estudo e discussão dos referenciais teóricos pertinentes às áreas e temáticas demandadas, bem como às estratégias metodológicas a serem adotadas¹¹; as articulações institucionais internas¹² e externas¹³ necessárias; o planejamento das ofertas; e a construção dos instrumentos de avaliação.

O encontro final foi proposto para realizar a devolutiva às comunidades interna e externa, avaliar e refletir coletivamente os desafios e êxitos vivenciados no decorrer do projeto. Na ocasião, um instrumento de avaliação equivalente ao que fora aplicado ao final de cada uma das ações foi utilizado.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO¹⁴

A ação educativa/formativa I teve como temática “Limites e possibilidades do uso das tecnologias móveis na educação” e fora ofertada, respectivamente, à comunidade interna e externa.

A comunidade interna fora contemplada em dois momentos distintos. No

¹⁰ Para levantamento das problemáticas e demandas externas foram realizadas visitas institucionais às escolas parceiras. Já as internas foram coletadas nos conselhos de classe e nas solicitações encaminhadas à Coordenadoria de Assistência Estudantil (COAE), à Assessoria Pedagógica (ASPED) e ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

¹¹ Para definição das estratégias metodológicas adotadas os bolsistas realizaram pesquisas e, com base em seus interesses e habilidades, estudaram a viabilidade delas ao público alvo e temática abordada em cada uma das ações desenhadas.

¹² Estiveram envolvidos nesse trabalho a Gerência de Ensino (GEN), ASPED, COAE, Coordenadoria de Saúde Escolar (COSE), NAPNE e Gerência de Administração (GADM).

¹³ Secretaria de Educação de Nossa Senhora da Glória e equipes pedagógicas do Colégio Estadual Cícero Bezerra, Escola Municipal Professor José Augusto Barreto e Escola Municipal Tiradentes.

¹⁴ No decorrer da implementação do projeto, a equipe enfrentou algumas dificuldades (greve nas redes municipal, estadual e federal de ensino; consequentes alterações nos calendários escolares das escolas parceiras e do Campus; atraso no repasse dos recursos institucionais aprovados para execução do projeto; entre outros), e, para superá-las, precisou modificar o formato e a quantidade de ações programadas; a ordem de realização de algumas etapas previstas no cronograma de trabalho proposto. Nesse sentido, a pretensão de ofertar ações educativas/formativas com temáticas que dialogassem com as problemáticas e demandas específicas da comunidade interna e externa foi sobreposta pelas seguintes estratégias: fomento de ações educativas/formativas com temáticas que atendessem harmonicamente as necessidades vivenciadas pelo Campus Glória e pelas escolas parceiras; oferta concomitante da ação educativa/formativa II; promoção da ação educativa/formativa III apenas para a comunidade externa.

primeiro deles, a ação foi dirigida às turmas dos Cursos Superior de Tecnologia em Laticínios e Subsequente de Tecnologia de Alimentos e ao corpo docente da instituição. A fim de sensibilizar o público e contextualizar as atividades propostas no decorrer da ação, a equipe executora do presente projeto inicialmente fez uso de recurso midiático, expondo dois vídeos¹⁵. Para explorá-los lançou uma questão norteadora, a saber, “Quais as relações que podemos estabelecer entre o que foi exposto nos vídeos e o que vivenciamos no cotidiano escolar?”.

Na sequência, procurando focar a discussão, a equipe utilizou como estratégia metodológica a roda de conversa, remetendo o debate à especificidade vivenciada pela comunidade interna e à necessidade de estimular uma apropriação crítica acerca do uso das tecnologias móveis, especialmente do celular, como ferramenta pedagógica.

Para propiciar a livre e dinâmica exposição dos pontos de vistas dos participantes acerca da temática, a reflexão e a troca de experiências pessoais entre os participantes, outras duas questões foram apresentadas: “Quais são os olhares dos discentes e docentes presentes sobre o uso do celular em sala de aula?” e “Quais limites e possibilidades desse uso?”. Em paralelo às discussões e apontamentos disparados através dessas exposições, os bolsistas foram montando um quadro com todos os pontos negativos e positivos relativos aos limites e possibilidades do uso das tecnologias móveis, notadamente, do celular em sala de aula.

Com o intuito de estimular ainda mais a corresponsabilização dos participantes pelos comportamentos apresentados no cotidiano escolar e pelas medidas a serem adotadas pela escola frente ao uso abusivo do celular em sala de aula, a equipe realizou uma vivência em que o celular pudesse ser utilizado coletivamente como ferramenta pedagógica. Para tanto, o empregou como recurso metodológico numa dinâmica de grupo.

Divididos em pequenas equipes, os participantes foram convidados a elaborar uma campanha criativa de conscientização do uso do celular em espaços

¹⁵ “O uso do celular”, comercial japonês produzido pela DTAC; “Toinha o whats App foi desativado”, criado pelo Suricate Seboso.

educativos. Em seguida, compartilharam-na com todo o grupo, expondo as reflexões produzidas ao longo da atividade. E, por fim, retomando o formato da roda de conversa o grupo avaliou coletivamente a ação.

O segundo momento de oferta da ação educativa/formativa I que foi dirigido à comunidade interna teve como público os discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, do Curso Técnico Subsequente em Agroecologia e, novamente, os docentes da escola (tendo em vista a baixa participação na ação anterior).

De maneira geral, tal ação educativa/formativa propôs as mesmas atividades que a anterior. Contudo, em função das especificidades desse público – majoritariamente formado por discentes do ensino médio e quantitativamente maior do que o do primeiro momento –, a equipe fez uma pequena adequação em uma das estratégias metodológica. Para possibilitar maior dinamicidade à atividade substituiu a roda de conversa por um debate.

Neste sentido, duas proposições foram apresentadas: 1 - “Vários professores têm se queixado do uso excessivo do celular na sala de aula. Já existem leis estaduais que proíbem o uso do celular em escolas, defendendo que a proibição é a melhor solução”; 2 - “As tecnologias móveis vêm ganhando espaço nos ambientes educativos. Algumas discussões indicam que o professor poderá ser substituído por tais tecnologias daqui a 10 anos”. Com base nessas premissas, os participantes foram divididos em dois grupos: o verde, que ficou incumbido de defender o uso do celular em sala de aula, bem como a crença de que o professor poderá ser substituído; e o vermelho, que teve como tarefa defender a oposição ao uso do celular em sala de aula e a descrença na possibilidade de substituição indicada, independentemente das opiniões pessoais dos respectivos componentes de cada um dos grupos.

A oferta externa dessa ação educativa/formativa foi dirigida aos alunos do 9º ano A do ensino fundamental da Escola Municipal Tiradentes. Para a devida adequação ao público-alvo, a escola fora consultada sobre as duas propostas relatadas e indicou que adotássemos a estratégia metodológica da roda de conversa, haja vista a familiaridade dos seus alunos com essa ferramenta. Adicionalmente, porém, para promover a sensibilização dos discentes e contextualização das

atividades que compõem a ação, a equipe utilizou, além de vídeos, imagens como recursos midiáticos.

A ação educativa/formativa II fora ofertada em meio aos intensos acontecimentos sociopolíticos que assolaram o país e delinearão o processo de impeachment instaurado contra a Presidente Dilma Rousseff. Com a temática “A conjuntura política brasileira atual: o que eu tenho a ver com isso?” e o propósito de oferecer a comunidade, interna e externa, oportunidade de conhecer distintas abordagens sobre o tema e refletir sobre as implicações do cenário político na esfera social, especialmente, na educacional, o recurso metodológico explorado pela equipe foi a mesa redonda.

Para tanto, foram convidados uma professora do Departamento do Curso de Direito da UFS/Campus São Cristóvão, Shirley Andrade, e o diretor do Sindicato dos trabalhadores técnico-administrativos em educação da UFS - SINTUFS, Bruno Gama.

Essa ação fora ofertada em dois momentos. No primeiro, a mesa redonda foi dirigida aos servidores do IFS e da UFS e a comunidade do município. No segundo, aos estudantes do ensino médio do IFS, aos graduandos da UFS e aos alunos do 6º ano B do ensino fundamental do Colégio Estadual Cícero Bezerra. Tal estruturação fora pensada para adequar as exposições dos convidados a cada público e proporcionar aos presentes um espaço para colocar em discussão as questões peculiares vivenciadas por cada grupo, o que se mostrou bastante pertinente.

A ação educativa/formativa III contemplou a comunidade externa, mais especificamente os alunos de uma das turmas 5º ano C do ensino fundamental da Escola Municipal Professor José Augusto Barreto, que foram acompanhados por dois dos seus professores. Com a temática “Violência no ambiente escolar: como podemos mudar essa realidade?”, primeiramente a equipe apresentou uma concepção abrangente de violência e abordou, a partir de uma explanação didática, as diversas formas de violência – física, moral, psicológica e sexual, e as muitas faces desse complexo fenômeno que são comumente vivenciadas no ambiente escolar – violência contra a pessoa, contra a propriedade e contra o patrimônio.

Em seguida, fazendo mais uma vez uso de recursos midiáticos, a equipe

expôs um curta metragem¹⁶ para explorar concretamente a maneira como esses tipos de violência se manifestam no universo educacional, assim como problematizar o papel de cada agente da comunidade escolar no processo de prevenção e de combate à violência escolar.

Para cumprir esse último objetivo, realizou-se uma dinâmica de grupo. A história ilustrada no vídeo foi pausada e, divididos em grupos, os presentes construíram e apresentaram, grupo a grupo, o final traçado para o curta metragem.

Com todos reunidos novamente, inclusive os professores, as implicações de cada um dos enredos criados foram discutidas e alguns dos participantes relataram situações vivenciadas por eles, trazendo à tona o que sentiram, como agiram, de que maneira a escola tratou ou tem tratado a problemática da violência.

Por fim, a equipe ilustrou o final do vídeo e versou sobre a importância de todos serem multiplicadores do que fora aprendido, e de a comunidade escolar, principalmente, a equipe pedagógica, adotar cotidianamente a cultura da paz como atitude frente ao fenômeno da violência escolar. Ademais, a equipe sugeriu a discussão do tema com os demais agentes da escola e com os pais.

Vale ressaltar que cada uma dessas ações foi avaliada pelos participantes através de um instrumento que foi construído pela equipe de trabalho. Para a tabulação e análise dos dados coletados, utilizou-se o Microsoft Excel e a estatística simples.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AÇÃO EDUCATIVA/FORMATIVA I

“Limites e possibilidades do uso das tecnologias móveis na educação”

As discussões tecidas revelaram que a utilização das tecnologias móveis, notadamente do celular, no ambiente educacional ainda é um aspecto bastante problemático para diversos atores da comunidade escolar. O uso deliberado versus

¹⁶ “Que papo é esse?”, vídeo produzido pela Fundação São Pedro.

uso limitado e orientado das tecnologias móveis, a instituição de regras para o uso do celular e as possibilidades do uso pedagógico das tecnologias móveis foram os pontos mais explorados.

Dentre os participantes, 95,8% avaliaram que a temática proposta colaborou para sua vida como estudante. Quando questionados “de que forma essa contribuição se deu?”, elencaram principalmente o uso consciente/adequado do celular (48,4%) e o uso do celular como instrumento pedagógico (32,3%), como ilustram as falas de alguns participantes: “Ficou claro como devemos usar o celular na sala de aula” (A12), “De forma consciente, sabendo usar o celular de maneira correta quando precisar fazer pesquisa, etc.” (A11), “Nós ficamos mais atentos ao uso do celular na hora certa, no lugar certo” (A8). Outras respostas apontadas foram: aquisição de informação sobre o assunto (6,4%) e formação/mudança de opinião sobre o assunto (3,2%). 9,7% dos entrevistados não responderam a essa questão.

Conforme asseveram Alves e Vieira (2015), a sociedade está cada vez mais tecnológica, sendo necessário buscar mecanismos que aproveitem os recursos do mundo virtual, no qual estamos imersos, a favor da educação. Assim sendo, a aprendizagem pode se tornar mais atraente, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, quando as tecnologias se tornam elementos integradores dos ambientes de aprendizagem, o que exige discussão e planejamento dos agentes envolvidos no cotidiano da comunidade escolar.

Na mesma direção, Ramos (2012) defende que a utilização orientada e adequada do uso das tecnologias móveis pelos professores, em sala de aula, pode melhorar a compreensão dos conteúdos e, inclusive, ajudar no desenvolvimento dos alunos quanto à capacidade de reflexão crítica e soluções de problemas discutidos.

À luz dos argumentos desses autores, observa-se ainda que as relações entre escola e tecnologia precisam ser mais discutidas. Espera-se que a ação em pauta tenha sido o primeiro passo dado nessa direção. Adicionalmente, é preciso registrar que a formação continuada das equipes pedagógicas parece constituir importante ferramenta viabilizadora tanto de discussões dessa natureza quanto da apropriação de estratégias educativas para adoção das tecnologias móveis como instrumentos pedagógicos.

AÇÃO EDUCATIVA/FORMATIVA II

“A conjuntura política brasileira atual: o que eu tenho a ver com isso?”

Nas duas ofertas da ação educativa/formativa II, que teve como tema “A conjuntura política brasileira atual: o que eu tenho a ver com isso?”, os expositores se colocaram de maneira bastante educativa, o público pode apresentar livremente sua opinião e questionamentos, havendo considerável participação dos presentes, especialmente no segundo momento. Ao tempo em que os servidores colocaram em pauta, por exemplo, o PL 257¹⁷, os estudantes questionaram o que era impeachment, o que fundamentou sua instalação e em que medida era possível questionar sua legitimidade.

Com relação à contribuição da temática para suas vidas como estudante, 98,2% dos participantes¹⁸ julgaram-na positivamente. Os aspectos mais citados para explicar essa colaboração foram: aquisição de informação sobre o assunto (62,9%), formação/mudança de opinião sobre o assunto (21%), como pode ser observado nas seguintes colocações: “Através dela soube do que tanto a mídia e todos discutem.” (B5), “Ajudou a esclarecer fatos que estão ocorrendo no nosso dia a dia e que nós não tínhamos nenhuma noção do que realmente era.” (B6), “Ficamos informados de forma correta e não manipulada como ocorre na TV.” (B12), “Me fez olhar pelo lado diferente e lutar por um ensino melhor, e pensar em quem vamos botar na liderança do país” (B23). Outros aspectos foram citados: aprendizado para além da vida como estudante (3,2%) e despertou para a importância do voto consciente (3,2%). Aqueles que não responderam a esse questionamento correspondem a 9,7%.

A escola é um importante espaço de formação cidadã. Só perde, de acordo com Costa *et al.* (2011), para os meios de comunicação no que diz respeito ao papel formador que exerce na constituição da maneira como os sujeitos pensam e

¹⁷ Projeto de Lei Complementar que estabelece o plano de auxílio aos estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal.

¹⁸ Essa ação foi avaliada apenas pelos estudantes, pois esse foi o público-alvo prioritário do projeto, desde o seu esboço.

compreendem o mundo. Nesse sentido, os resultados descritos acima sugerem que, embora de maneira eventual, a ação em questão viabilizou o fomento da formação cidadã e crítica.

AÇÃO EDUCATIVA/FORMATIVA III

“Violência no ambiente escolar: como podemos mudar essa realidade?”

Esta ação explorou, principalmente, a complexidade e amplitude desse fenômeno sócio-cultural, os tipos de violência e discutiu o papel de cada um dos agentes da comunidade escolar no processo de prevenção e de combate à violência escolar.

Durante a discussão, emergiram questões importantes como o entendimento equivocado de que a violência vivenciada na escola é mero fruto da indisciplina, da violência infanto-juvenil ou mesmo dos fatores externos à escola, e a tendência à naturalização do fenômeno. Quanto ao primeiro aspecto, tal como assinala Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua na obra que se tornou uma referência no debate sobre o enfrentamento da violência escolar, qual seja “Violências nas escolas”:



Há de se enfatizar, no entanto, que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (Abramovay; Rua, 2002, p.12).

Segundo apontamentos dos diversos pesquisadores que compuseram o referido estudo, a violência nas escolas deve ser compreendida e analisada a partir dos fatores externos e internos à instituição de ensino. No que diz respeito aos aspectos externos, destacam-se as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Dentre os fatores

internos, enfatizam que é preciso considerar a idade e a série ou o nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, o impacto do sistema de punições e o comportamento dos professores em relação aos alunos (e vice-versa), bem como a prática educacional em geral.

No que tange ao processo de naturalização observado, ainda na esteira de Abramovay e Rua (2002) faz-se necessário colocar em xeque o quanto “as brigas, os furtos e as agressões verbais são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação, como mecanismo de solução de conflitos” (Abramovay e Rua, 2002, p.46) e as advertências, suspensões, transferências e expulsões as únicas medidas possíveis, por parte da escola.

Diferente do que fora apontado na avaliação verbal realizada no momento de discussão dos enredos criados, na qual a maioria expressiva dos participantes indicou que a problemática abordada trouxe grande contribuição à comunidade contemplada na oportunidade, apenas 64,3% dos presentes manifestou esse resultado no instrumento aplicado ao final da ação. Cogita-se que o instrumento não tenha sido adequado para a faixa etária deste grupo. Outro argumento que reforça essa hipótese é o fato de boa parte desses participantes não terem respondido as questões abertas do questionário avaliativo (53,6%). Dentre os que responderam, os aspectos que contribuíram foram: aquisição de informação sobre o assunto (17,9%), respeito no tratamento com o outro (10,7%), importância de ações continuadas dessa natureza (3,6%), formação/mudança de opinião sobre o assunto (7,1%), temática que vivencio/vivenciei na minha vida escolar (7,1%).

De modo geral, a maioria dos participantes qualificou as ações ofertadas como ótima ou boa (83,30% - Ação I; 85,4% - Ação II, 88,60% - Ação III). Quando solicitados a avaliarem a atuação da equipe, as respostas mais prevalentes também foram ótima ou boa (79,10% - Ação I; 87,30% - Ação II, 92,90% - Ação III). Para a maior parte dos estudantes a equipe proporcionou ainda obtenção de informações úteis (95,8% - Ação I; 98,20% - Ação II, 89,30% - Ação III).

CONSIDERAÇÕES

O escrito em pauta compartilhou o processo de implementação, as reflexões e considerações tecidas acerca do “Projeto Fênix: transpondo conceitos e práticas de Assistência Estudantil no IFS/Campus Nossa Senhora da Glória”, projeto de extensão desenvolvido pela equipe interdisciplinar do IFS/Campus Nossa Senhora da Glória com o propósito de coadunar as intervenções pertinentes as suas áreas de atuação e promover ações interdisciplinares de assistência estudantil que primassem pela formação cidadã, crítica, participativa e autônoma, agenciando intervenções nas áreas demandadas pela comunidade interna e externa.

Segundo a avaliação, tanto dos participantes quanto da equipe executora do projeto, as ações ofertadas possibilitaram a criação de um ambiente educacional participativo e democrático, a reflexão e ampliação do olhar dos estudantes sobre a realidade e problemáticas que as comunidades escolares envolvidas vivenciavam, assim como sobre seu lugar/papel nesse cenário. Outrossim, permitiu aproximação entre a comunidade escolar interna e externa e proporcionou a produção coletiva de conhecimento e de alternativas frente as questões discutidas.

Desse ponto de vista, supõe-se que as ações educativas/formativas produzidas no decorrer do projeto se configuraram tanto como importante ferramenta de ultrapassamento da lógica de oferta material que perpassa a assistência estudantil no IFS, quanto como estratégia fundamental à intervenção do psicólogo no ambiente escolar e à promoção de ações interdisciplinares, o que não teria sido possível sem as parcerias firmadas. Enfim, possibilitou a instituição de práticas que, contemplando as mudanças ocorridas na concepção de educação brasileira e as prerrogativas do PNAES, bem como as ambições nutridas no projeto de extensão em tela, vislumbraram a ampliação, ainda que pontualmente, das ações e serviços ofertados no dia a dia institucional.

Isto posto, espera-se que este trabalho possa semear novos caminhos para que a comunidade escolar do IFS/Campus Nossa Senhora da Glória continue transpondo conceitos e práticas de assistência estudantil.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

ALVES, E.D.G.; VIEIRA, M.F. **Celular e sala de aula: dos limites às possibilidades**. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação e XXI Workshop de Informática na Escola, Maceió, 2015. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5029>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 22 de jul de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

COSTA, C.R.; RONCAGLIO, S. M.; SOUZA, I. E. R. **Momentos em psicologia escolar**. Curitiba: Juruá, 2011.

MARAFON, N.M. **A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013)**. Florianópolis: UFSC, 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135271/334693.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

NASCIMENTO, A. P. L.; SANTOS, J. S. **Assistência Estudantil no IFS**. 1. Ed. Aracaju: EDIFS, 2014.

PINTO, J.C.N.G.; BELO, A.S. A nova configuração da Assistência Estudantil. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU-MG, 114-126, 2012. Disponível em: < http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

RAMOS, M.R.V. **O uso de tecnologias em sala de aula**. Trabalho apresentado no V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais – UEL, Londrina, 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

Contribuições da Psicologia
Ambiental ao Psicólogo Escolar:
uma experiência de adaptação
dos alunos do ensino
médio do IF Fluminense

CAPÍTULO

3

*Viviane Oliveira Lopes
de Souza*

Viviane Oliveira Lopes de Souza – IFFluminense

Uma das atuações que o psicólogo escolar desenvolve é a acolhida dos alunos que estão chegando a escola, os chamados “calouros”. Mesmo assim, é muito comum recebermos, no setor de psicologia, alunos que chegam por demanda espontânea, encaminhados por professores ou outros profissionais da escola, com queixas de não estarem conseguindo se adaptar à escola, ao curso, à cidade. Devido à frequência desse tipo de ocorrência, sentimos a necessidade de buscar um aprofundamento teórico, ou seja, outras vertentes teóricas que pudessem nos ajudar entender melhor as causas multifatoriais desse fenômeno e então, através de uma visão mais holística, desenvolver ações de combate à evasão por motivos não adaptação ao ambiente escolar.

Além de psicóloga escolar, atuo como docente nos cursos de graduação em Psicologia e arquitetura e foi justamente atuando como docente no curso de arquitetura, na disciplina de psicologia ambiental, que tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos nessa área da psicologia, a qual, tem colaborado para a construção de um olhar não somente para o indivíduo e seu contexto social, mas também a inter-relação entre o indivíduo e ambiente ao qual se encontra inserido.

Entendemos que a questão ambiental não pode continuar sendo ignorada, pois, ela está presente em nossa vida cotidiana e temas como: apego ao lugar, apropriação, ambientes restauradores, comportamento socioespacial humano, espaço e lugar, estresse ambiental, identidade de lugar, percepção e cognição ambiental, identidade social urbana, entre outros que são estudados por esta área possuem grandes contribuições a nos fazer.

BREVE HISTÓRICO DA PSICOLOGIA AMBIENTAL

O contexto de surgimento da psicologia ambiental se deu após a II guerra mundial, pois, com o processo de reconstrução das cidades houve por parte dos profissionais uma conscientização de que os ambientes que iriam ser construídos não apresentassem somente princípios de construção e estética, mas também outros fatores que atendessem as necessidades psicológicas e comportamentais dos futuros moradores (MELO, 1991).

Quando surgiu, a psicologia ambiental recebia o nome de “Psicologia da Arquitetura”, isso se deu nos fins dos anos 50 e início dos anos 60. Mello nos relata que, a partir daí ela passou a ser reconhecida como um ramo distinto da psicologia.

Crack (1973 apud Melo 1991) nos relata que enquanto os arquitetos se interessavam pelo estudo homem-meio ambiente visando uma análise sistemática e direta do comportamento humano em resposta ao ambiente construído e criado por eles, os psicólogos buscavam um entendimento do contexto ambiental no qual o comportamento humano ocorre. Para os arquitetos bastava uma visão que na qual o ambiente determina o comportamento do homem, enquanto aos psicólogos, esses tentavam compreender o que leva as pessoas a se comportarem de determinada maneira em certos lugares.

Mello (1991) ainda nos relata que o termo “Psicologia Ambiental” surgiu em um seminário relacionado ao design de sala de hospitais psiquiátricos e evidências do progresso terapêutico.

Segundo Cavalcante (2011) o conceito de ambiente é entendido pela psicologia ambiental de forma multidimensional, compreendendo o meio físico que se vive, que pode ser natural ou construído e que é indissociável das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas daquele contexto específico.

“Tudo o que estiver presente em um determinado ambiente – inclusive as pessoas- é parte que o constitui. Alterações sofridas em qualquer de seus componentes acarretam modificações nos demais, conferindo ao ambiente uma nova

feição. Portanto, sua configuração é dinâmica e unitária, incorporando mudanças que são assimiladas pelo ambiente como um todo". (CAVALCANTE, 2011 p. 28)

A psicologia ambiental possui como objeto de estudo as inter-relações entre a pessoa e o ambiente, na qual, pessoa e ambiente estão relacionados de forma intrínseca e se influenciam reciprocamente de modo contínuo. (CAVALCANTE 2011).

Kurt Lewin em sua teoria de campo e do conceito de espaço de vida já abordava sobre o ambiente psicológico e como ele era percebido e experimentado pela pessoa. Lewin afirmava haver uma dependência mútua entre a pessoa e seu ambiente e que os componentes do espaço de vida possuíam uma interdependência entre si. O espaço de vida, segundo Lewin, é composto pela pessoa e pelo meio psicológico tal como existe para ela.

Barker que foi aluno e colaborador de Lewin propôs uma análise da relação ambiente-comportamento, na qual a unidade de análise é chamada por ele de "Behavior setting". Ao contrário do ambiente psicológico, cada behavior setting possui uma realidade objetiva com atributos físicos e temporais. Segundo ele, o comportamento tem uma tendência a ser padronizado dentro desse espaço e tempo determinados.

APROPRIAÇÃO

A apropriação é um processo psicossocial central na interação do sujeito com seu entorno por meio do qual o ser humano se projeta no espaço e o transforma em um prolongamento de sua pessoa, criando um lugar seu. (CAVALCANTE, 2011, p. 63)

Para Teixeira (2006) a apropriação é um processo essencial para que alguém se sinta identificado ou pertencente ao seu entorno. E na apropriação o sujeito interage dialeticamente com o entorno, o que resulta numa transformação mútua.

Podemos inferir a partir do conceito de apropriação que as ações do indivíduo no espaço não são formadas apenas por atos cognitivos ou materiais, mas por atos de investimento emocional, momento em que o agir e o sentir encontram-se em plena sintonia.



“A criação e o surgimento de um universo de significados que constituem a cultura e o entorno do sujeito e que transformam, ao longo do tempo, um espaço vazio em lugar significativo é o que se pode chamar de apropriação. Pela apropriação, o sujeito sente que de alguma forma está ligado ao lugar, e que este lhe pertence, mesmo que dele não tenha a posse legal. A relação vem a ser recíproca, pois ele também pertence ao lugar”. (POL 1996 apud TEIXEIRA 2006)

No processo de apropriação, o indivíduo imprime suas marcas e alterações visíveis, criando um lugar seu, um aqui no qual dispõe seus objetos e que vai lhe servir de referência, permitindo assim, segundo Cavalcante (2011), orientar-se e preservar sua identidade. Podendo ser entendida como a necessidade humana de enraizamento.

Pol (1996 apud TEIXEIRA 1996) afirma que: “As pessoas, individualmente ou de forma coletiva, necessitam identificar territórios como próprios, para construir sua personalidade, estruturar suas cognições e suas relações sociais, e ao mesmo tempo suprir suas necessidades de pertença e de identificação”.

Podemos perceber que o processo de apropriação contribui para construção da identidade desse indivíduo. E são vários os trabalhos que encontramos com o foco de pesquisa no processo de construção do lugar e da identidade das pessoas relacionadas àquele entorno.

A apropriação necessita de uma confirmação contínua, ou seja, uma reapropriação, caso contrário o sujeito corre o risco de sofrer uma desapropriação, sendo muito comum principalmente nos espaços públicos. (CHOMBART DE LAUWE, 1976 apud CAVALCANTE, 2011 p. 67).

O AMBIENTE ESCOLAR

Martins (2014) realizou uma pesquisa sobre a apropriação do espaço na pré-escola, na qual ele observou alguns elementos que confirmam o processo de apropriação: a identificação, o sentimento de pertença, a personificação, a cultivação e o sentimento de defesa. Segundo o autor os espaços da escola não contribuem para com o processo de sua apropriação quando estes ambientes são estáticos, sem plasticidade, ou seja, flexibilidade espacial, sem a intervenção dos que o ocupam. Pois, para ser apropriado e espaço deve oferecer atrativos e elementos de identificação.



"[...] Quando as salas de aulas possuem carteiras enfileiradas, paredes frias, decoradas apenas com mapas, sem os desenhos e trabalhos dos alunos as decorando, têm o espaço não apropriante, pouco atrativo. O que o autor quer demonstrar é que o espaço escolar também faz parte do processo pedagógico, uma vez que vai influenciar na atenção, na percepção, na alegria, no prazer, na criatividade, na concentração e na aprendizagem dos alunos. (POL 1996 APUD MARTINS 2014)

Martins (2014) nos fala ainda do contexto físico, o qual se constitui em espacialidades onde ocorrem as interações e as relações sociais. Nessa perspectiva, a construção da identidade social tem como cenário o lugar e os ambientes que propiciam relações e interações positivas das pessoas. Para a psicologia ambiental espaço é diferente de lugar.

Cavalcante (2011) apresenta essa diferença entre espaço e lugar de forma bem clara. Ela vai dizer que espaço pode ser entendido como uma extensão entre dois pontos, uma área que pode ser pensada de forma geométrica, englobante dentro do qual se situam todos os espaços particulares. "O espaço é matéria caracterizada por sua exterioridade em relação ao indivíduo". Segundo a autora, o espaço é neutro, uma vez que o indivíduo não o atribui significado.

Já o lugar, é carregado de significados individuais, é o espaço ao qual o indivíduo se identifica, podendo ser exemplificado como o lugar onde moramos, trabalhamos, nos divertimos, passeamos ou vivemos. Cavalcante (2011) nos apresenta características como: espaço ao qual se atribui significado e que ganha valor pela vivência e sentimentos, lugar de referência com o qual se estabelece relação.

Esse processo do ser humano em transformar espaços em lugares, contribui para a construção da identidade desse indivíduo, pois sabemos que, nós seres humanos, somos seres espaciais. Usamos os espaços ao nos relacionarmos uns com os outros e também estabelecemos relações específicas com o ambiente. (PINHEIRO, 2011 p. 144)



“Mais do que base física a partir e por meio da qual a pessoa recebe informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas-gustativas), o ambiente é um agente continuamente presente na vivência humana. De fato, grande parte do comportamento do indivíduo envolve a interação com o espaço e no espaço, desde atividades simples como alimentar-se e vestir-se, até atividades complexas, como definir um percurso na urbe”. (ELIALI 2003)

Entendemos diante disso a importância do lugar vida do ser humano, contudo, percebemos que o apego ao lugar pode criar barreiras para novas relações do indivíduo com outros lugares.

Esse apego é demonstrado de várias formas pelo indivíduo, é comum, por exemplo, aparecer nas letras de canções, poesias e até mesmo, o nosso próprio hino nacional brasileiro traz em sua letra esse sentimento. Os autores declaram um saudosista apego ao lugar ao qual pertencem.

Gonçalves Dias em 1846 compôs a poesia romântica “canção do exílio” quando cursava a faculdade de direito, em Coimbra, em julho de 1843, onde vivia um exílio físico e geográfico.

Percebemos nos versos do poema o apego do poeta ao seu lugar e o desejo de ainda em vida retornar para lá.

Segundo Eliali (2011) o apego ao lugar é conhecido também como vínculo ao lugar e o seu estudo exige atenção para as características físico-espaciais do local e os significados simbólicos-afetivos a ele associados. O conceito de apego ao lugar apresenta três dimensões: funcional, simbólica e relacional.

A criança ao longo de sua vida passa muitos anos no ambiente escolar e por vezes esse percurso acontece por escolas diferentes, cidades diferentes, grupos culturais e sociais diferentes dificultando o vínculo do aluno ao ambiente, a apropriação desse espaço e por fim a adaptação de uma forma geral.

“O ambiente escolar, a vibrante interação de criança, professor, currículo, ambiente, família e comunidade, é um microcosmo do universo: o espaço físico delimita o mundo; o sistema escolar e sua organização revelam a sociedade; as pessoas envolvidas na experiência de aprendizado formam a população”. (TAYLOR & VLASTOS 1983 apud ELIALI 2003)

O ambiente escolar, depois da família, é o próximo ambiente que permite ao ser humano se envolver em uma experiência coletiva, correspondendo a um dos principais agentes

CANÇÃO DO EXÍLIO

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar – sozinho – à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho – à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o Sabiá.
Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que eu desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

socializadores que atuam junto à infância e à juventude. (TAVEIRA, 2008)

Ainda segundo a autora, sua própria experiência com o ambiente escolar a faz pensar que seria esse um dos mais importantes construtores da pessoa que ela se tornou. A mesma nos relata algumas de suas lembranças:



“Na minha infância, lembro-me, das cores, dos sabores, dos odores, dos sons, dos móveis da minha infância, na qual o grupo escolar foi uma experiência única, realmente a continuação da minha casa, pois tanto eu como meus pais fazíamos parte dessa realidade. Conhecia todos os recantos, dos habituais (sala de aula e pátios) aos mais “tenebrosos” (como a sala do diretor, o “seu Mário”), passando pelo lugar onde ficava o funcionário responsável pela manutenção das carteiras (o “seu Severino”), Além de estudar, fazia educação física, participava das campanhas e mutirões para organizar, pintar, arrumar a própria escola, saía à cata de jornais e mantimentos. Reunia-me na biblioteca para preparar jogral ou uma peça teatral. Recordo-me ainda, de uma aula de ciências em que fizemos a dissecação de um sapo, animal raro em uma capital metropolitana onde predomina o asfalto, ou tomando vacina na campanha estadual contra meningite”. (TAVEIRA, 2008)

ADAPTAÇÃO

A adaptação é condição básica para a vida humana no planeta, para manter uma condição de equilíbrio com relação as situações sócio-ambientais em que se encontra (TAVEIRA, 2008). O Psicólogo americano William James dedicou-se ao estudo funcional da psicologia, contrapondo-se a Wundt, ele afirmava que a psicologia não tem como meta a descoberta dos elementos da experiência, mas sim o estudo sobre a adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente.

Para que adaptação ocorra de forma satisfatória faz-se necessário que o indivíduo se submeta a um processo contínuo de ajustamento, no qual o indivíduo tende a modificar a si próprio ou fazer alterações no meio. Muitas vezes, percebemos também nesse processo de adaptação a presença da aprendizagem não associativa por habituação. Nesse tipo de aprendizagem, sempre que estamos

diante de um estímulo novo, nossa atenção é mobilizada a ele por um tempo maior, contudo, após algumas repetições, o estímulo perde sua capacidade de nos mobilizar como antes, ou seja, acontece uma diminuição automática na intensidade de uma resposta a um estímulo.

No ambiente escolar, a adaptação a situações adversas, como o conforto ambiental, pode levar os indivíduos a não perceberem tais situações, interferindo diretamente em uma análise crítica do local.

OS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

Por ser uma instituição¹⁹ de ensino médio e técnico profissionalizante, nosso maior quantitativo de alunos encontra-se na faixa etária entre 15 e 18 anos, ou seja, um público adolescente que apresenta características próprias e que devem ser levadas em consideração quando pensamos nos efeitos dessa inter-relação entre ambiente e indivíduo.

Segundo Knobel (1981) os fatores intrínsecos relacionados a personalidade do adolescente são os que determinam, na realidade, as diferentes manifestações do comportamento.

Os autores discutem em sua obra, a partir da teoria de Ana Freud, como é difícil estabelecer o limite entre o que é normal e patológico na adolescência. E concluem que toda comoção deste período da vida deve ser vista como normal.

Percebemos como ser adolescente já é difícil para nossos alunos, nessa fase da vida, o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas. Está vivendo a transição de corpo de criança para um corpo adulto, os pais, de forma geral, começam a exigir mais responsabilidades, precisam trabalhar a auto estima da nova pessoa física e psicológica que estão se tornando, passar pelo processo de construção de sua identidade e ainda dar conta de pressões externas como a decisão sobre suas opções profissionais futuras, definir-se quanto a uma orientação sexual e saber lidar com decepções amorosas iniciais e intensas nessa fase da vida.

¹⁹ Este artigo foi realizado a partir da prática do Psicólogo Escolar e equipe multidisciplinar do Instituto Federal Fluminense Campus Bom Jesus do Itabapoana.



“O adolescente apresenta vulnerabilidade especial para assimilar os impactos de pais, irmãos, amigos e de toda a sociedade. Ou seja, é um receptáculo propício para encarregar-se dos conflitos dos outros e assumir aspectos mais doentios do meio em que vive”. (ABERASTURY, 1981)

No nosso convívio cotidiano com nossos alunos adolescentes percebemos se tratar de um período de contradições, confuso, oscilante e doloroso, o qual é vivido de forma intensa, a tal ponto, da grande maioria querer experimentar todos os prazeres da vida e outros viverem ideações suicidas e até mesmo tentativas de suicídio. Ou seja, muita intensidade, levando, às vezes aos extremos.

Esse período é caracterizado também por problemas com o meio familiar e social, contudo, sentem muita falta da atenção, carinho e suporte da família da família para atravessarem essa fase da própria adolescência.



“O adolescente se apresenta como vários personagens e, às vezes, frente aos próprios pais, porém com mais frequência frente a diferentes pessoas do mundo externo, que nos poderiam dar dele versões totalmente contraditórias sobre sua maturidade, sua bondade, sua capacidade, sua afetividade, seu comportamento e, inclusive, num mesmo dia, sobre seu aspecto físico. As flutuações de identidade se experimentam também nas mudanças bruscas, nas notáveis variações produzidas em poucas horas pelo uso de diferentes vestimentas[...]”. (ABERASTURY 1981)

Uma das características do adolescente é a tendência grupal em busca de segurança e estima pessoal. Segundo Aberastury (1981), surge no adolescente um espírito de grupo, um processo de superidentificação em massa, onde todos se identificam com cada um. Fenômeno esse tão intenso que, às vezes, geralmente percebemos que o adolescente se sente mais pertencente aos grupos de iguais do que ao próprio grupo familiar. E não se sentir pertencente ao grupo gera sentimento de baixa autoestima e dificuldades de adaptação.

Percebemos que fatores culturais, econômicos, raciais, gênero, aspecto físico e características de personalidade como extrovertida ou introvertida, podem facilitar ou dificultar a inserção do adolescente em um novo grupo e devido a tendência grupal ser muito intensa nessa fase, o adolescente sofre quando não se sente aceito em algum grupo do qual faz parte.

A equipe da Diretoria de Assistência Estudantil do Instituto Federal, todos os anos no início do ano letivo organiza um acolhimento aos alunos “calouros” que estarão ingressando na Instituição. É apresentado a eles todos os setores, diretorias e os ambientes da escola. Nosso campus possui uma área extensa, por ser um colégio agrícola. Os alunos possuem aqui bastante contato com a natureza.

Porém, basta uma ou duas semanas terem se passado do início do ano letivo, para que alguns alunos comecem a se dirigir ao setor de assistência estudantil, onde atua a equipe multidisciplinar do campus, inclusive o psicólogo, com queixas de dificuldade de adaptação.

Ao avaliarmos o perfil dos alunos atendidos no ano de 2016 e o primeiro semestre de 2017, percebemos que este tipo de queixa é mais comum aos alunos de outras cidades ou distritos das cidades vizinhas. Esses alunos enfrentam a distância da família, dos amigos e grupos construídos até então, para começarem tudo do zero. Diante de toda a intensidade já experienciada pelo fato de serem adolescentes, encontram-se diante de um grande desafio de se sentirem pertencentes a um novo grupo, a uma nova escola e a uma nova cidade. Acreditamos que a pressão para que tal adaptação aconteça de forma quase que imediata gere a não apropriação do novo ambiente escolar, prejudicando assim a inter-relação entre esse indivíduo e novo ambiente com tudo que o compõe.

Já os alunos que são do município onde se localiza o Instituto, apresentam queixas diferenciadas, pois, ainda se encontram junto à família, próximos aos amigos e grupos construídos desde a infância e também é muito comum virmos toda uma turma de nono ano das escolas do Município participarem do processo seletivo aqui do Instituto e muitos colegas escolherem o mesmo curso técnico e passarem mais alguns anos, durante o ensino médio juntos. Esses alunos trazem em suas queixas o discurso de não estarem se adaptando ao curso ou de estarem encontrando muitas

dificuldades em algumas disciplinas, de que o Instituto é muito difícil e que não é para eles. Percebemos de uma forma geral, um sentimento de baixa autoestima, sentimento de que não são bons o suficiente para estarem aqui e que conseguir entrar não significa que irão conseguir vencer os obstáculos e chegar a conclusão do curso.

Esses adolescentes quando nos procuram, na maioria das vezes, já estão decididos a voltar para sua antiga escola ou a evadir.

CONCLUSÃO

O ambiente escolar se coloca dia a dia como desafiador aos conhecimentos e possibilidades de atuação da equipe multidisciplinar. Sendo esse ambiente complexo, detectar as causas de evasão e de não adaptação dos alunos para a implementação de ações de permanência e êxito é o grande desafio de nossa atuação.

Através da psicologia ambiental percebemos que variáveis ambientais através da inter-relação existente entre indivíduo e ambiente podem interferir concisamente no processo de adaptação, apropriação e apego ao lugar.

E essa influência é vivida de forma mais intensa e extremada pelo fato de nosso público ser constituído por adolescente, que já enfrentam desafios próprios dessa faixa etária.

Através do nosso diário de campo percebemos que os alunos emigrantes de cidades vizinhas e distritos desses municípios são os que apresentam maiores índices de queixas relacionadas a adaptação e apropriação do novo ambiente proposto a eles, já os alunos residentes no município, principalmente os alunos oriundos das escolas públicas, são os que apresentam maiores queixas de não adaptação ao curso ou conteúdo, sentindo-se muitas vezes incapazes a vencerem os obstáculos e permanecerem na instituição.

Gostaríamos ainda de destacar a importância da atuação do psicólogo escolar nesse momento junto a equipe multidisciplinar, ajudando na desconstrução

da individualização do aluno como único responsável pelo fracasso escolar, pela evasão, pela não adaptação. Descristalizar essa visão a respeito do aluno se faz necessário através de uma visão holística desse aluno, visão essa que considera seu aspecto biológico, social, psíquico e sua inter-relação ambiental que como foi apresentado acima pode interferir diretamente na relação emocional que o aluno vai desenvolver ou não com o ambiente escolar e como isso vai interferir em seu rendimento e adaptação.

Por fim, nosso objetivo com esse texto foi o de realçar a área da Psicologia Ambiental, usada ainda de forma tímida pelos profissionais da psicologia, pois a maioria das pesquisas são realizadas por estudiosos da arquitetura. Contribuindo, dessa forma, para um olhar mais amplo sobre nossos alunos, possibilitando o enriquecimento de nossas intervenções, pois a partir do momento que entendemos melhor o fenômeno da adaptação escolar, podemos implementar ações que visem uma apropriação contínua do ambiente escolar, possibilitando assim que esses alunos resignifiquem a relação desenvolvida com o ambiente escolar.



REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. Knobel, M. **Adolescência normal**. Trad. de Suzana Maia Garagoray Balive. Porto Alegre, Artes médicas, 1981.

CAVALCANTE, S.; Eliali, G. A. (organizadoras). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIALI, G. A. **O ambiente da escola – O ambiente da escola: Uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil**. Estudos de Psicologia, 2003, 8 (2), 309-319. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

IFFLUMINENSE. Resolução nº39/2016. **Programa de apoio à formação Integral do estudante do Instituto Federal Fluminense**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2016.

MARTINS, R. J. & Gonçalves, T. M. **Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental**. Psicologia & Sociedade; 26(3), 622-631. (2014)

MELO, R.G.C. **Psicologia ambiental: uma nova abordagem da psicologia**, Psicologia-USP, São Paulo, 2(1/2): 85-103, 1991.

TAVEIRA, F. G. **Práticas sócio-ambientais no espaço escolar: uma reflexão sobre dos usuários de duas escolas do ensino fundamental em João Pessoa, Paraíba**. Dissertação de Mestrado, programa de Pós-Graduação em arquitetura e urbanismo da Universidade federal do Rio Grande do Norte (PPGAU- UFRN), Natal- RN, março/2008.

TEIXEIRA, M. A. R.; Cavalcante, S. **O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada**. Estudos de psicologia, Vol.11, num. 2, maio-agosto, 2006, pp.143-151. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Plantão pedagógico: uma
experiência interdisciplinar
no Instituto Metrópole
Digital da UFRN

CAPÍTULO

4

*Ana Carolina Morais Sales
Mayara Wenice Alves de Medeiros*

Ana Carolina Morais Sales – UFRN
Mayara Wenice Alves de Medeiros – UFERSA

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR

A experiência a ser explanada neste capítulo teve sua proposição e início no ano de 2014, estando vigente até o momento; é realizada no Instituto Metrópole Digital (IMD/UFRN), unidade suplementar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O IMD/UFRN atua na formação de nível técnico, superior e de pós-graduação na área de Tecnologia da Informação (TI), atendendo a demandas sociais de qualificação profissional para a área de TI e promovendo a inclusão social e digital de jovens, do ensino básico até a pós-graduação.

Os Cursos Técnicos do IMD/UFRN são ofertados na modalidade semipresencial e preveem uma reserva de 70% de suas vagas para alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, reforçando o compromisso com a inclusão digital das camadas menos favorecidas da população. Além deste, a instituição oferece um curso de graduação, o Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI), que funciona de modo interdisciplinar, caracterizado pela flexibilidade da organização curricular, buscando maior participação do aluno em seu processo de aprendizagem. Esse modelo objetiva formar profissionais com perfis mais adequados às competências e habilidades exigidas no atual mercado de trabalho (disponível em www.imd.ufrn.br).

O IMD/UFRN tem como missão fomentar a criação de um Polo Tecnológico em Tecnologia da Informação no estado do Rio Grande do Norte. Para isso abrange iniciativas dos setores público, privado e acadêmico, desenvolvendo ações inovadoras de formação de talentos e de incentivo à cultura do empreendedorismo, sendo uma instituição de destaque regional e nacional.

MOTIVAÇÕES PARA A PROPOSIÇÃO DO PLANTÃO PEDAGÓGICO

Antes da proposição desta ação, o serviço de Psicologia já era constituído na Instituição, atuando com a escuta breve e individualizada aos discentes e pesquisas visando a um diagnóstico institucional atualizado. O serviço de Pedagogia, igualmente existente, reforçava a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos discentes com a Educação a Distância e exigências advindas do Ensino Superior. Apesar das especificidades de cada área, os profissionais atuavam, juntamente com o serviço social, de maneira integrada em um único setor, com vistas ao compromisso social da educação e buscando facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Desse modo, as dificuldades comuns aos estudantes eram discutidas e compartilhadas, tais como a adaptação a uma aprendizagem ativa em um paradigma diferente do aprendido no ensino básico, a necessidade de reorganização da vida para a fase adulta e a constante cobrança social de ingresso no mercado de trabalho.

No âmbito profissional, a qualificação é uma resposta às demandas geradas pelo mercado de trabalho, cada vez mais seletivo, e que exige conhecimentos técnicos, de informação, de experiência e de práticas no trabalho (SCHUSTER, 2008). Essa questão era apontada pelos discentes como o principal motivo para procurarem o Ensino Técnico e Superior. Além disso, na sociedade contemporânea a entrada no mercado de trabalho está diretamente relacionada à necessidade de inserção social e ao desejo de pertencimento ao mundo, sendo isto fonte de ansiedade para o jovem (WICKERT, 2006). Assim, as diferentes escutas aos discentes culminavam nos questionamentos: - Como vou conseguir? - O que eu preciso fazer? - Como eu faço? - Quando começar? - Como me organizar?

O acesso ao mercado de trabalho é essencial para o jovem se identificar no mundo. Entretanto, a ansiedade e a incerteza de alcançar o primeiro emprego estava se constituindo como fonte de sofrimento. Para alcançarem o sucesso no mercado observou-se que os discentes se engajavam em diferentes atividades, surgindo dificuldades no gerenciamento do tempo para desenvolvê-las. Então, o

questionamento passava a ser: - Como organizar meu tempo e minhas atividades para atingir meus propósitos/objetivos de vida?

O Projeto Plantão Pedagógico do IMD surgiu nesse contexto, pensando em oferecer um suporte para os jovens em iniciação no Ensino Técnico e Superior, ou que já estão vivenciando a realidade acadêmica, mas sentem dificuldades na organização de seu tempo e hábitos de estudos. Para isso, baseou-se nas discussões sobre o papel social das instituições que oferecem esse tipo de ensino (BERNHEIM, CHAÚÍ, 2008; KAWASAKI, 1997; GODIN, 2002; MOEHLECKE, 2012), entendendo-o para além da construção do conhecimento, considerando os anseios dos discentes sem desvinculá-los do contexto social no qual estão inseridos.

A IDEIA DE UM PLANTÃO PEDAGÓGICO E NÃO PSICOLÓGICO

O termo plantão pode ser definido 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” (MAHFOUD, 1987, p.75). Para Mahfoud (1987), o plantão deve ser compreendido por três pontos de vista: o da instituição, que 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.

Nessa concepção, o plantão não se limita a um tipo de fazer, é direcionado pela postura de acolhimento às necessidades do outro, que pode ser qualquer indivíduo: pacientes no hospital, clientes em clínicas, trabalhadores em organizações, professores, alunos e pais em instituições escolares, entre outros. Compreende-se, então, que a estrutura do plantão pode ser utilizada em instituições de ensino técnico e superior, com o objetivo de trabalhar os anseios do jovem no contexto acadêmico.

Na prática psicológica é recorrente a fala a respeito do atendimento em plantão psicológico em diversos contextos (MORATO, NOGUSHI, NUNES, 2006; OLIVEIRA & MORATO, 2008; PAPARELLI & NOGUEIRA - MARTINS, 2007; PALMIERI & CURY, 2007). Vale salientar que, como apontado por Dutra (2008), todas as experiências de plantão psicológico desenvolvidas em serviços públicos de saúde, delegacias, escolas, respondem aos desafios e demandas advindas não só do campo da saúde mental pública, mas do contexto social como um todo, podendo então ser realizada desde que haja uma demanda de sofrimento do sujeito, institucional ou de outra ordem. Entretanto, uma característica do Plantão Psicológico é o atendimento individual realizado pelo psicólogo, não sendo encontrada na literatura vigente a atuação de uma equipe multidisciplinar.

Já o termo Plantão Pedagógico denomina uma prática recorrente da pedagogia nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio. Geralmente, a ideia do plantão é vinculada ao atendimento de pais, alunos e professores pela equipe de pedagogos, com o intuito de aproximar os três eixos: escola, família e aluno. Ghizoni (2002) apresenta o plantão pedagógico como uma alternativa para a substituição de docentes em casos de absenteísmo, sendo formado, nesse caso, por um grupo de professores “plantonistas” treinados para substituir o professor em sala de aula, nos casos de sua ausência. Já outras escolas que relatam suas experiências com plantão pedagógico referem-se ao encontro entre a família e pedagogos. Ou seja, ainda há uma escassez de literatura sobre o tema, não existindo um conceito fechado de qual seria a prática desse serviço. Assim, o termo passa a ser utilizado por diferentes instituições, mostrando uma variação de conceitos e de práticas.

Partindo então da definição de plantão, da prática do plantão psicológico e da diversidade de práticas relacionadas ao plantão pedagógico, propôs-se no IMD/UFRN um serviço denominado Plantão Pedagógico, baseado na interdisciplinaridade. O termo pedagógico foi escolhido pela referência à pedagogia como ciência intrinsecamente vinculada à educação. Segundo o que propõe Pátaro e Bovo (2012), a interdisciplinaridade aqui é entendida como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação, vista de maneira ampla,

como a necessidade de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento importantes para responder a determinadas questões da sociedade contemporânea, questões essas que uma única disciplina não conseguiria responder por si só.

Dessarte, a ideia do Plantão Pedagógico surgiu como possibilidade de uma prática inovadora e interdisciplinar com o objetivo de dar suporte às necessidades dos discentes, que passam a ser compreendidos não somente como alunos da instituição, mas também como sujeitos que habitam o mundo e enfrentam dificuldades as quais não podem ser fragmentadas e entendidas em separado de um contexto mais amplo. Foi pensado a partir da interdisciplinaridade entre a pedagogia e a psicologia e busca propor reflexões acerca das práticas desses profissionais e viabilizar uma atuação voltada para a promoção da saúde e do atendimento às individualidades no contexto acadêmico. Assim sendo, serão relatadas as experiências do Projeto Plantão Pedagógico no IMD/UFRN, por meio da descrição das práticas articuladas no atendimento das demandas dos alunos que buscaram o serviço.

EXECUÇÃO DA AÇÃO

A construção do projeto previu a estruturação de um ambiente propício para os atendimentos individuais e a disponibilidade de uma psicóloga e de uma pedagoga em períodos de tempo previamente determinados e ininterruptos, conforme a definição do plantão colocada por Mahfoud (1987). Além disso, também havia a possibilidade pelos discentes da instituição de realizar o agendamento de horários a partir do contato por e-mail ou por telefone. Após a estruturação do serviço, houve um período destinado à divulgação na comunidade acadêmica, realizada sobretudo por meio da distribuição de folders e informações postadas em redes sociais e no Moodle, plataforma de aprendizagem utilizada pelos alunos dos Cursos Técnicos do IMD/UFRN.

Os atendimentos individuais seguem uma estrutura previamente definida, porém flexível e adaptável à realidade trazida pelo discente. O primeiro encontro é

destinado a escuta do sujeito, não havendo posicionamento diretivo por parte das plantonistas, visto que o objetivo do atendimento é o acolhimento e a compreensão das demandas trazidas. Nesse encontro, são investigadas questões como o histórico de aprendizagem do aluno, a atual organização do tempo e das atividades, quais as metas de curto, médio e longo prazo dos discentes, seus hábitos de vida e técnicas de estudos já utilizadas. Após o primeiro atendimento, há a discussão do caso entre as plantonistas e o planejamento de como serão os seguintes para cada um dos alunos acompanhados. Alguns dos alunos que procuram o serviço não voltam após o primeiro encontro, enquanto outros permanecem em atendimento por um maior período de tempo.

Após o primeiro, são estruturados em torno de três atendimentos, dependendo da demanda relatada, não havendo, entretanto, um limite máximo de atendimentos. Nos encontros posteriores à primeira escuta, objetiva-se promover reflexões acerca da atual utilização do tempo pelo estudante, para que ele perceba alternativas eficientes para a organização de seu tempo, além de orientações no desenvolvimento de estratégias e hábitos de estudos e de vida mais efetivos, em conformidade com suas metas.

O estabelecimento de metas de curto, médio e longo prazo está relacionado à motivação para desenvolver ações. Se as atividades estão alinhadas às metas é mais fácil que se consiga mudar hábitos. Nesse sentido, os alunos são estimulados a definir metas realistas e alcançáveis, colocando-as por escrito, seja em meio manuscrito ou digital, para serem facilmente acessadas, o que auxilia a manutenção do foco para o alcance dessas metas, além de relacioná-las com a nova organização de tempo construída, na qual são agregados hábitos de vida saudáveis. Estimula-se ainda que o aluno se perceba enquanto estudante, teste e conheça as estratégias de estudos mais eficientes para o seu estilo de aprendizagem, de maneira que possa utilizá-las para aumentar sua produtividade e desenvolva autonomia enquanto discente.

Como o foco do Plantão Pedagógico é trabalhar as demandas acadêmicas trazidas pelos alunos, dependendo da queixa apresentada no primeiro encontro,

existe a possibilidade de encaminhamento para o Apoio Psicológico, serviço de escuta psicológica de curta duração oferecido no próprio IMD/UFRN, para a rede de saúde mental do município ou para o Serviço de Psicologia Aplicada da UFRN, onde são realizados atendimentos psicológicos clínicos de curta e média duração. Da mesma forma, alunos atendidos no Apoio Psicológico que apresentem demandas de cunho acadêmico podem ser encaminhados para o Plantão Pedagógico. Destaca-se que a instituição possui em seu quadro mais de um profissional de psicologia, sendo a psicóloga do Plantão Pedagógico distinta da responsável pelo Apoio Psicológico.

Além dos atendimentos individuais, também são realizadas oficinas sobre Gestão do Tempo e Hábitos de Estudos para os alunos dos Cursos Técnicos do IMD/UFRN. As oficinas apresentam um caráter preventivo e tem o objetivo de oferecer orientações gerais sobre hábitos de vida saudáveis, além de instrumentalizar os discentes com estratégias para melhor administração do tempo e desenvolvimentos de hábitos de estudos mais efetivos. Ocorrem, principalmente, no primeiro semestre letivo de cada ano, com duração de duas horas, as quais podem ser utilizadas pelos alunos para integralização da carga horária de atividades complementares, exigidas para formação e conclusão dos cursos.

RESULTADOS DA AÇÃO

Do segundo semestre de 2014, quando iniciaram os atendimentos individuais, até o final de 2016, o Plantão Pedagógico atendeu 65 alunos individualmente, 29 dos Cursos Técnicos e 36 do Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI), conforme gráfico 1. Quatro deles retornaram ao Plantão em semestres letivos diferentes. Foram realizados ao todo 160 atendimentos, resultando em uma média de 2,5 atendimentos por aluno, conforme gráfico 2. Do total, 20 alunos compareceram aos 4 encontros planejados e 25 somente ao primeiro atendimento. Até o momento não foram realizados acompanhamentos com alunos da Pós-graduação.

ALUNOS ATENDIDOS POR SEMESTRE LETIVO E CURSO

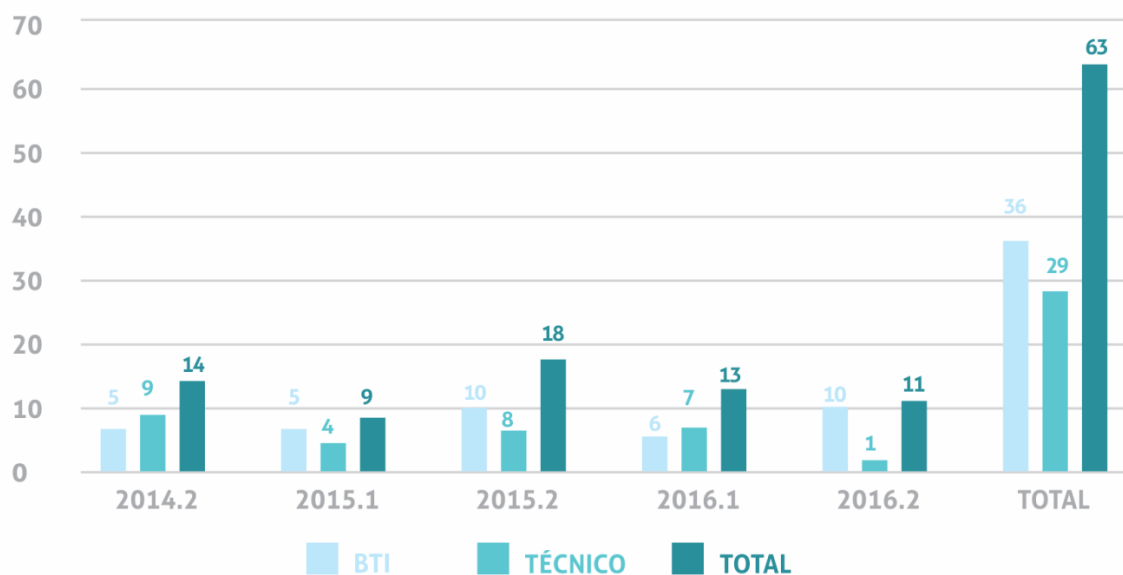


Gráfico 1. Número de alunos atendidos por semestre letivo e curso.
 Fonte: Elaborado pelo autor.

MÉDIA DE ATENDIMENTOS POR SEMESTRE LETIVO

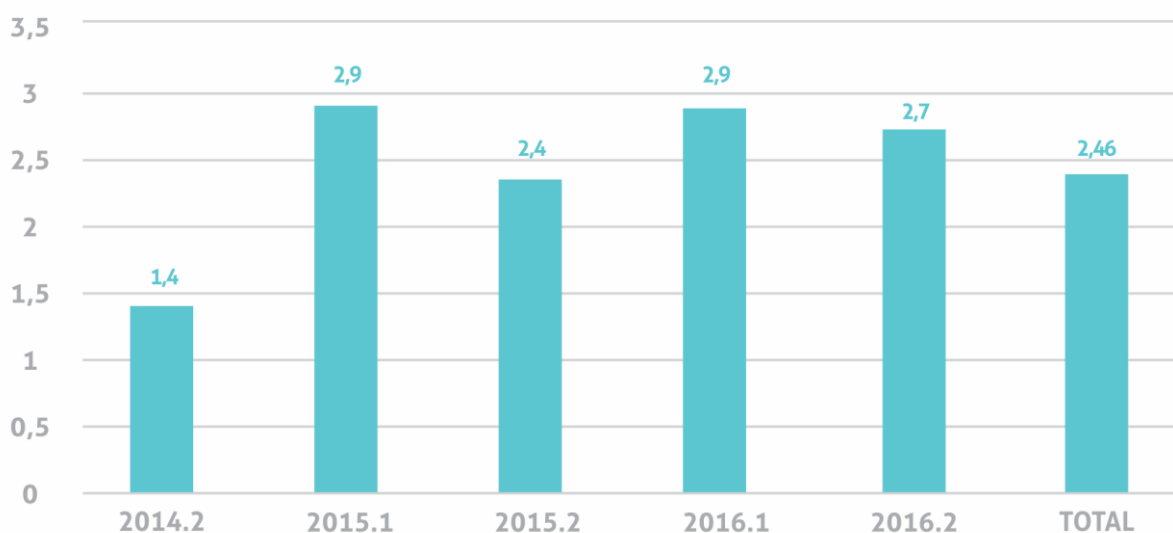


Gráfico 2. Média de atendimentos por semestre letivo.
 Fonte: Elaborado pelo autor.

As principais queixas trazidas pelos alunos nos atendimentos referem-se a: criação de bons hábitos de estudos; gestão e organização do tempo; ansiedade em atividades avaliativas; falta de motivação para estudar; e dificuldades com a educação a distância. Além disso, percebeu-se que os alunos mais próximos do fim do curso procuravam os atendimentos individuais no início das aulas, e não quando o rendimento nas disciplinas já havia inviabilizado a aprovação, como geralmente os alunos iniciantes o faziam.

Já em relação às Oficinas, houve a participação de 1.867 alunos dos Cursos Técnicos, sendo 647 em 2015, 622 em 2016 e 598 em 2017. No ano de 2015 foram oferecidas 2.400 vagas para esses Cursos e 1.680 em 2016 e 2017, o que corresponde à participação, respectivamente, de 27%, 37% e 35,6% dos alunos ingressantes. Observa-se assim um aumento de 10% na porcentagem de participação dos alunos ingressantes em 2015 e 2016, e uma queda de 1,4% no ano de 2017. Ao final das Oficinas solicitou-se aos alunos o preenchimento de um questionário de avaliação, cujos resultados encontram-se abaixo:

AVALIAÇÕES DAS OFICINAS 2015

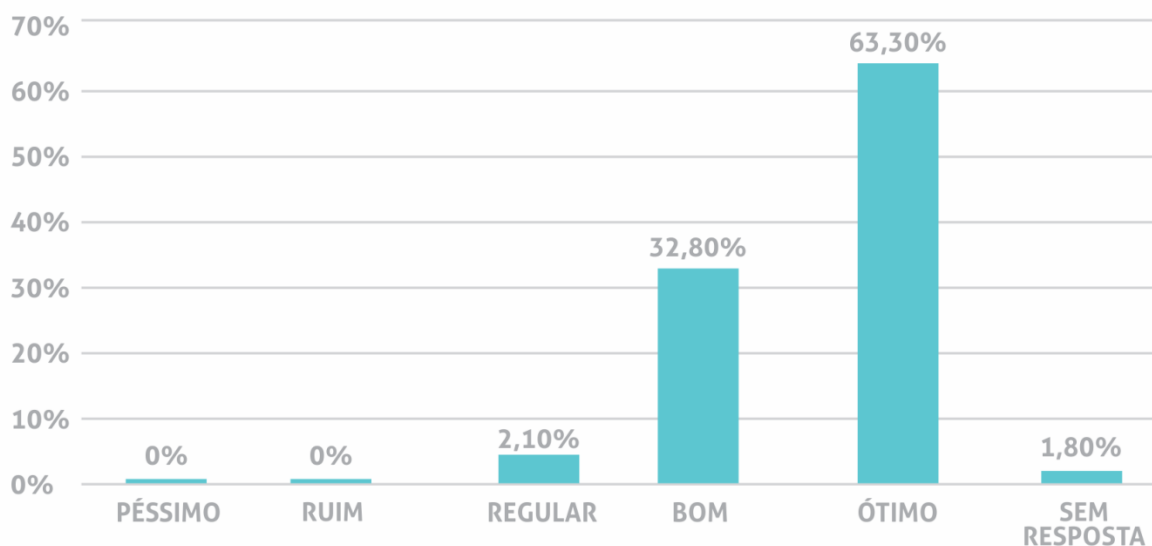


Gráfico 03. Avaliação das Oficinas 2015.

Fonte: Elaborado pelo autor.

AVALIAÇÕES DAS OFICINAS 2016

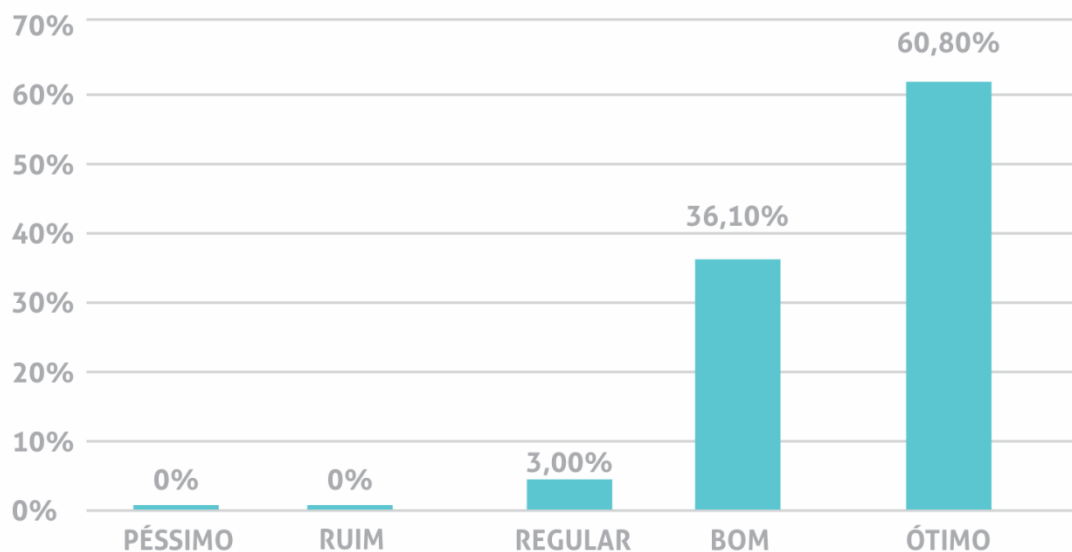


Gráfico 04. Avaliação das Oficinas 2016.

Fonte: Elaborado pelo autor.

AVALIAÇÕES DAS OFICINAS 2017

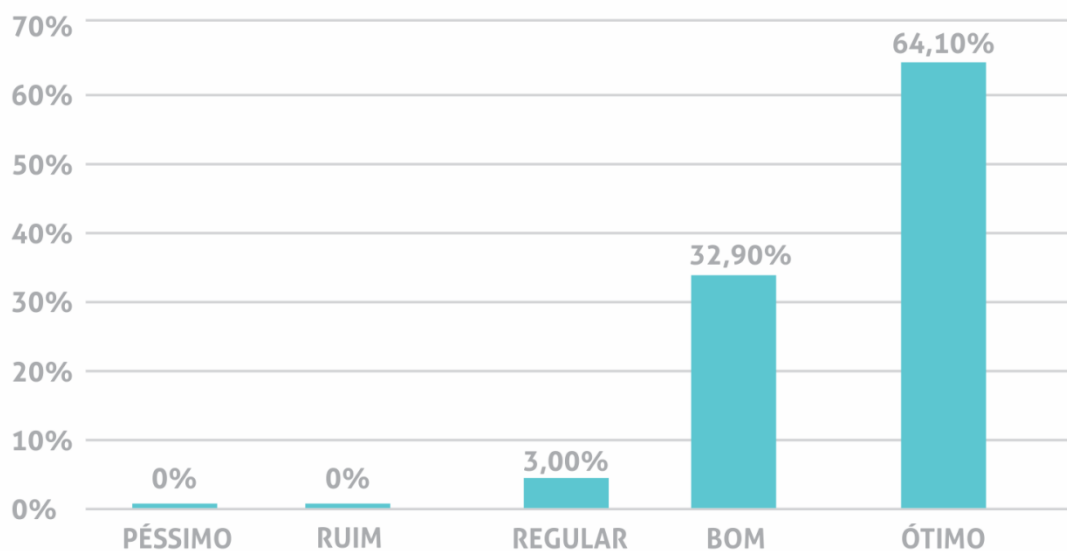


Gráfico 05. Avaliação das Oficinas 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme gráficos 3, 4 e 5, 63,3% dos participantes em 2015, 60,8% em 2016 e 64,1% em 2017 atribuíram às oficinas o conceito "ótimo", o que demonstra a satisfação dos alunos com a estrutura e a metodologia utilizada.

No decorrer das oficinas, ofertadas no primeiro semestre para todas as turmas iniciais dos Cursos Técnicos (aproximadamente 30 turmas por ano, o que demanda um afastamento da equipe do Plantão Pedagógico por um período de 02 meses, em média), os atendimentos individuais são suspensos, retornando ao final delas.

Já no segundo semestre os atendimentos são realizados durante todo o período letivo, o que inviabiliza a comparação da quantidade de atendimentos nos dois semestres do ano. Como podemos observar no gráfico 01, houve um aumento de quatro alunos no número de discentes atendidos do segundo semestre de 2014 em relação ao segundo semestre de 2015. Do mesmo modo, houve um aumento se compararmos o resultado dos primeiros semestres de 2015 e 2016, que passou de nove para 13 alunos atendidos, respectivamente. Esses dados podem estar relacionados a uma melhor estruturação e divulgação do serviço, seja pelos alunos atendidos ou pela divulgação institucional.

Houve ainda um aumento da média de atendimentos por aluno, após o primeiro semestre no qual foi oferecido (segundo semestre de 2014), passando de 1,4 atendimentos, para 2,9 no semestre posterior e 2,4, 2,9 e 2,7 nos seguintes. Como já relatado, alguns alunos participam apenas do primeiro encontro, enquanto outros são atendidos por um período mais longo. Um único encontro pode ter sido suficiente para sanar as demandas dos alunos, assim como demonstra a literatura dos atendimentos dos plantões psicológicos (MAHFOUD, 1987), ou é possível que os objetivos do Plantão não tenham atendido às questões emergentes. No entanto, o aumento dessa média pode também estar relacionado à qualificação do serviço, possibilitando a compreensão dos objetivos dos atendimentos e uma participação maior dos alunos.

Em uma análise mais qualitativa dos resultados alcançados, percebe-se que os alunos ganham maior autonomia com os encontros e começam a adotar uma postura mais ativa diante de suas metas acadêmicas e profissionais. A procura "preventiva e não reativa" que vem sendo desenvolvida, ou seja, no início do semestre, certamente tem contribuído para que esses estudantes tenham resultados mais satisfatórios em relação aqueles que apenas procuram o serviço no fim do

semestre. Os jovens que se inserem no Ensino Técnico, principalmente na modalidade semipresencial, assim como os que entram no Ensino Superior, necessitam desenvolver uma série de estratégias, por vezes novas, para lidar com essa realidade, e o Plantão Pedagógico tem sido um lugar privilegiado para tais reflexões.

Com a experiência deste serviço percebe-se que as queixas dos discentes não são fragmentadas, mas que funcionam como um ciclo: as incertezas quanto ao futuro profissional é fonte de ansiedade no Ensino Técnico e Superior; na procura por serem bem-sucedidos nesse mercado, o discente começa uma busca incessante por conhecimento, participando de diferentes atividades, algumas vezes desalinhadas com seus objetivos; não conseguem cumprir com todos os seus afazeres, aumentando, assim, a ansiedade; somando-se a todo esse ciclo está a falta de hábitos saudáveis dos estudantes, o que pode gerar adoecimento e sofrimento ao discente.

De acordo com os relatos dos alunos atendidos e com a avaliação da prática das profissionais envolvidas no projeto, entende-se que o acompanhamento do Plantão Pedagógico tem um resultado positivo, ao considerar o apoio oferecido na organização de objetivos e metas de vida dos discentes, diminuindo a probabilidade de que se insiram em diferentes atividades desalinhadas com seus objetivos acadêmicos. Concomitante a isso, as orientações sobre gestão do tempo e bons hábitos de estudos atuam no manejo da ansiedade em relação às atividades acadêmicas e possibilitam uma postura mais ativa do aluno diante da sua aprendizagem.

Ao avaliar as atividades da psicologia de modo interdisciplinar com as da pedagogia, percebe-se a importância da integração das duas áreas do conhecimento para a construção da prática, unindo tais conhecimentos para viabilizar um maior suporte às demandas trazidas pelos discentes. Destarte, percebe-se também mais facilidade para os alunos procurarem o serviço, bem como para os docentes os encaminharem, visto que as dificuldades em âmbito educacional não estão rodeadas pelos tabus clínicos da Psicologia Tradicional, sendo o Plantão ainda uma possibilidade de atuação para o combate desses preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plantão Pedagógico é um projeto que vem se consolidando no IMD/ UFRN como um serviço de referência de assistência ao aluno. Vale salientar que o Instituto é a única unidade da universidade que conta com Setor Pedagógico próprio, que tem se estabelecido como modelo na instituição, no suporte de alunos, docentes e de demandas institucionais.

Em relação ao projeto, a avaliação qualitativa permite dizer que os alunos, ao participarem do Plantão Pedagógico, mostram-se mais motivados e confiantes ao enfrentarem as dificuldades do Ensino Técnico e Superior, além de adotarem uma postura de maior autoconhecimento e autonomia mediante a vida acadêmica e profissional.

A procura pelo serviço ao longo dos semestres mostra a consolidação do projeto ao longo dos anos. Outro ponto positivo observado é a indicação de colegas para a participação no Plantão pelos alunos acompanhados, demonstrando que a cultura discente está se modificando. Ao mesmo tempo a procura, anteriormente realizada durante ou após a segunda unidade, está acontecendo no início do semestre. Além disso, os relatos sobre os atendimentos advindos de alunos e professores têm sido positivos e quatro alunos, satisfeitos com os atendimentos oferecidos, retornaram para novas orientações em semestres letivos distintos.

Em uma perspectiva futura, percebe-se a necessidade de resultados mais consistentes para avaliação dos atendimentos individuais, de maneira a melhorar cada vez mais o serviço oferecido, prestando a melhor assistência possível ao aluno.



REFERÊNCIAS

BERNHEIM, C. T. CHAUÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília: UNESCO, 2008.

DUTRA, Elza. Afinal, o que significa o social nas práticas clínicas fenomenológico-existenciais? **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, nº. 02, p. 224 – 237, 2008.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 7, nº. 2, p. 299-309, 2002.

GUIZONI, L. D. *Absenteísmo e Plantão Pedagógico no Instituto Estadual de Educação.* 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

KAWASAKI, Clarice Sumi. Universidades Públicas e Sociedade: Uma Parceria Necessária. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, nº. 1-2, 1997.

MAHFOUD, M. A Vivência de um Desafio: Plantão Psicológico. In: Rosemberg, R. (org). *Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa*: São Paulo: EPU, 1987.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº. 49, 2012.

MORATO, H. T. P.; AUN, H. A.; NOGUSHI, N. F. C.; NUNES, A. P. Transgressão e Juventude encarcerada: outras versões a partir do Plantão Psicológico em unidades de internação da FEBEM/SP. **Revista Vivência**, v. 01, nº. 12, p. 35-53, 2006.

OLIVEIRA, R. O.; MORATO, H. T. P. Uma experiência de Plantão Psicológico para a Polícia Militar do Estado de São Paulo. **Revista Vivência**, v. 01, nº. 12, p. 35-53, 2006.

PALMIERI, T. H.; CURY, V. E. Plantão Psicológico em Hospital Geral: Um Estudo Fenomenológico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, nº 3, p. 472-479, 2007.

PAPARELLI, R. B.; NOGUEIRA- MARTINS, M. C. F. Psicólogos em Formação: Vivências e Demandas em Plantão Psicológico. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, nº 1, p. 64-79, 2007.

PÁTARO, R. F.; BOVO, M. C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, v. 4, nº. 06, p. 45 – 63, 2012.

SCHUSTER, M. E. **Mercado de trabalho de Tecnologia da Informação: O perfil dos profissionais demandado**. 2008. 60 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

WICKERT, L. F. Desemprego e Juventude: Jovens em Busca do Primeiro Emprego. **Psicologia Ciência E Profissão**, v. 26, nº. 2, p. 258-269, 2006.

Diagnóstico da evasão
escolar nos cursos técnicos
integrados ao ensino médio
do departamento IV
do Câmpus Goiânia:
eletrônica, eletrotécnica
e telecomunicações
nos anos de 2013 a 2016

CAPÍTULO

5

*Allyne Marinho Meireles
Cintia Campos Ferreira Lustosa
Maraiza Oliveira Costa*

Allyne Marinho Meireles
Cintia Campos Ferreira Lustosa
Maraiza Oliveira Costa

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2009) a Psicologia Escolar enquanto área de atuação profissional e de produção científica tem como principal objetivo “contribuir para a promoção do desenvolvimento, da aprendizagem e da relação entre esses dois processos” (p. 658).

Buscando seguir tal objetivo, o trabalho de psicologia escolar desenvolvido no câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás (IFG) visa, em parceria com os diversos atores envolvidos no cenário da instituição, colaborar para a qualidade da relação entre ensino e aprendizagem.

Uma problemática que tem afetado essa qualidade são os índices crescentes de evasão escolar presentes em nossa realidade. Silva Filho et al. (2007) considera que a evasão é um dos problemas que afligem as instituições de ensino de forma geral. A evasão escolar é um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e proveniente de diversas causas que precisam ser estudadas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino (FRITSCH, 2015).

A necessidade de compreender a evasão e suas causas nos levou ao desenvolvimento desse projeto de pesquisa no PIBIC/EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio). Desse modo, perguntamos: por que o aluno deixa a escola? Até onde os fatores que levam à evasão são individuais ou estão relacionados com a instituição em que o aluno se encontra?

O termo evasão escolar, para esse estudo, representa a saída do aluno da Instituição sem a conclusão do curso. Ela é reconhecida em decretos, leis e regulamentos vinculados à educação. No entanto, para Dore e Luscher (2011), o estudo sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra uma enorme dificuldade na escassez de informações sobre o tema.

De acordo com a Resolução nº 22, de 26 de dezembro de 2011, uma das finalidades dos cursos da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio do IFG é *proporcionar escolarização básica de nível médio integrado a formação técnica a alunos egressos do ensino fundamental, habilitando-os para o prosseguimento de estudos na educação superior e ao exercício profissional na área técnica*²⁰.

Atualmente, no Câmpus Goiânia do IFG, são ofertados sete Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM). Essa pesquisa tem o objetivo de realizar o diagnóstico de evasão escolar dos cursos coordenados pelo Departamento de Áreas Acadêmicas IV (DAA IV), sendo eles os CTIEM em: eletrônica, eletrotécnica e telecomunicações; durante os anos de 2013 a 2016 – compreendendo quatro anos letivos.

Os grandes índices de evasão no Câmpus Goiânia do IFG indicam que o diagnóstico da evasão é uma demanda local. Provido dessa necessidade, este estudo tem como intuito colaborar com a identificação e análise dos fatores que influenciam a evasão escolar nesse contexto. Proporcionando assim, suporte para que sejam construídas ações preventivas para minimizar o problema.

A partir dos resultados encontrados buscamos contribuir não somente na compreensão dos fatores da evasão nos cursos estudados, mas com toda a Instituição, bem como com outras instituições de ensino que enfrentam o mesmo desafio.

METODOLOGIA

Para atingir os resultados propostos neste estudo realizamos as seguintes etapas: 1. Revisão bibliográfica sobre a temática; 2. Levantamento quantitativo dos índices de evasão a partir do *Q-acadêmico* (sistema utilizado no IFG para cadastro de dados acadêmicos do discente); 3. Proposição de questionários aos alunos evadidos: foi feito o contato com os mesmos via telefone, e-mail e redes sociais solicitando a

²⁰Este texto foi escrito com base em informações do site institucional do IFG: <https://www.ifg.edu.br/>

participação voluntária destes na pesquisa por meio da resposta ao questionário que foi enviado para seus correios eletrônicos.

É importante ressaltar que no projeto de pesquisa a amostra se limitava a estudar os alunos que ingressaram e evadiram durante os anos de 2014 e 2015, porém, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa percebeu-se a necessidade de ampliar a amostra para obter dados mais significativos. Assim, o objeto de estudo estendeu-se para os anos de 2013 a 2016, que compreendem 4 anos letivos. O curso de telecomunicações é um caso específico, pois voltou a ser ofertado no ano de 2014, portanto não há dados referentes a 2013 para o referido curso.

Com relação à população dos alunos evadidos no período, de acordo com dados do q-acadêmico, foram 114 alunos. Aplicando-se um cálculo amostral de população, a um nível de confiança de 95% e um nível de precisão de 5%, a amostra mínima desejada seria de 88 respondentes. A presente pesquisa contou com uma amostra expressiva de 94 participantes.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário estruturado, elaborado com 37 perguntas (sendo 35 objetivas e 2 abertas) no aplicativo *Google Docs* a partir de leituras sobre a tema da evasão e discussão entre orientadora e orientanda, considerando fatores relevantes referentes ao tema.

Assim, antes de tudo, através do questionário, buscou-se identificar o curso, ano de entrada e saída do aluno da Instituição; depois, conhecer o perfil deste de forma geral: sexo, idade, cor ou raça, estado civil. Seguidamente, as questões adquiriram cunho sócio-econômico, buscando informações como: quantos quilômetros o aluno se deslocava até o IFG, moradia, categoria administrativa das instituições de ensino anteriormente frequentadas (públicas ou privadas), em relação ao trabalho e renda (se o aluno contribuía com a renda familiar e se continuou a trabalhar após o ingresso no IFG), qual sistema de concorrência foi utilizado para o ingresso (universal, cotas de raça, cotas de renda...).

E, finalmente, perguntas que analisam desde a escolha do curso aos motivos que o levaram a evadir: a motivação da escolha pelo ensino médio integrado ao técnico, a motivação da escolha pelo curso técnico, se o aluno estava satisfeito com a escolha do curso técnico, avaliação do quadro de professores (do núcleo comum e

área técnica, separadamente), nível de acolhimento que recebeu ao ingressar no IFG (de professores, técnicos administrativos e alunos, separadamente), avaliação do nível de cobrança/exigência dos professores (do núcleo comum e área técnica, separadamente), se o aluno teria permanecido no IFG se o curso fosse de três anos, se há vontade da parte do aluno de voltar e concluir o curso.

Posteriormente, foi proposto que o participante marcasse uma única opção em cada fator que melhor representasse a sua saída do IFG, de acordo os Fatores Agrupados, ditos:

1

FATORES INDIVIDUAIS: como descoberta de novos interesses, dificuldade de adaptação à vida acadêmica, dificuldade financeira ou familiar, falta de conhecimento sobre o perfil profissional do curso, ingresso em outro curso ou instituição, reprovação em componentes curriculares, incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do trabalho.

2

FATORES INTERNOS À INSTITUIÇÃO: como excesso de componentes curriculares por ano letivo, falta de estrutura da instituição (laboratórios, biblioteca), dificuldade para dialogar com professores e funcionários, dificuldade de metodologia de ensino, dificuldades com as avaliações de aprendizagem, falta de acesso a programas de assistência estudantil...

3

FATORES EXTERNOS À INSTITUIÇÃO: como falta de perspectiva profissional, situação econômica e social da região, obtenção do diploma de ensino médio pelo Enem, dificuldade de deslocamento ou de transporte para frequência às aulas, mudança de endereço, reconhecimento social da profissão...

Por último, foram feitas duas perguntas abertas buscando saber do aluno sugestões que eles dariam para diminuir a evasão e auxiliar futuros alunos na escolha dos CTIEM. Logo após o período de aplicação do instrumento, fora realizado a tabulação dos dados a partir do software *Excel* e em seguida a análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para essa análise são apresentados os resultados considerados mais significativos que foram eleitos mediante a percepção de incidência e relevância. Observa-se no **Quadro 1** a relação da amostra e participantes conforme o curso, ano, total de alunos evadidos e total de respostas:

CURSO	ANO	INGRESSANTES	EVADIDOS	RESPOSTAS
Eletrotécnica	2013	30	5	4
Eletrotécnica	2014	30	11	10
Eletrotécnica	2015	30	7	6
Eletrotécnica	2016	30	5	2
Eletrônica	2013	30	16	15
Eletrônica	2014	30	9	8
Eletrônica	2015	30	14	9
Eletrônica	2016	30	5	3
Telecomunicações	2014	30	18	16
Telecomunicações	2015	30	17	17
Telecomunicações	2016	30	7	4
TOTAL	2013/ 2016	360	114	94

Quadro 1: relação da amostra e participantes conforme o curso, ano, total de alunos e total de respostas

Com relação à amostra pesquisada, de acordo com o **Quadro 1**, observou-se do total de alunos evadidos que 83,18% responderam ao questionário. Observou-se também um fato curioso: apesar do CTIEM em Telecomunicações até então não possuir 4º ano (por ser um curso recentemente reaberto no Câmpus Goiânia), seu número total de alunos evadidos que foram 42, se aproxima muito dos 44 alunos do CTIEM em Eletrônica que possuía 4º ano. Ao passo que o curso de Eletrotécnica apresenta um total de alunos evadidos bem inferior aos outros dois cursos, totalizando 28 alunos. Conclui-se que o curso de Telecomunicações é o que apresenta o maior número de alunos evadidos seguido de Eletrônica e por fim, Eletrotécnica.

PERFIL DOS ALUNOS

Com relação ao perfil dos alunos evadidos, de acordo com o questionário, observou-se que a maior parte destes encontra-se na faixa-etária de 17 a 20 anos (66%), predominantemente do sexo masculino (60,6%), solteiros (100%), com renda familiar de um a três salários mínimos (47,9%), estudantes sempre de escolas públicas (47,9%), concorrentes no processo de seleção com o sistema universal (58,5%), de raça autodeclarada parda (52,1%), deslocavam-se até o IFG de 10 a 20 quilômetros (28,7%) e que não contribuíam com a renda familiar (87,2%).

A ESCOLHA PELO IFG

Com relação à escolha da instituição a maioria dos alunos optou pelo IFG por ofertar ensino médio e técnico ao mesmo tempo (53,2%). A escolha do ensino médio integrado ao técnico, para os alunos evadidos significa uma boa preparação para o vestibular ou ensino superior (31,3%) e possibilidades de um bom salário (31,3%). Quando perguntados sobre a maior motivação ao escolher o curso técnico integrado, a maioria dos alunos assinala que ampliam as oportunidades de emprego (25,5%). Ao serem questionados se eles consideram que fizeram a opção correta pelo seu curso técnico integrado ao ingressarem no IFG os alunos em sua maioria assinalam que não (59,4%).

O ACOLHIMENTO

No que se refere ao acolhimento que o aluno recebeu ao chegar no IFG, eles assinalam que os técnicos administrativos ofereceram um acolhimento considerado como *Bom* (56,4%), o nível de amparo ofertado pelos professores também foi *Bom* (50,0%), por sua vez, os alunos veteranos proporcionaram uma receptividade Excelente (47,9%).

O ENSINO

Com relação à percepção dos alunos sobre o ensino ofertado, as Figuras 1 e 2 ilustram a percepção dos alunos sobre o nível de exigência dos professores do IFG que lecionam no ensino médio e na área técnica, separadamente:

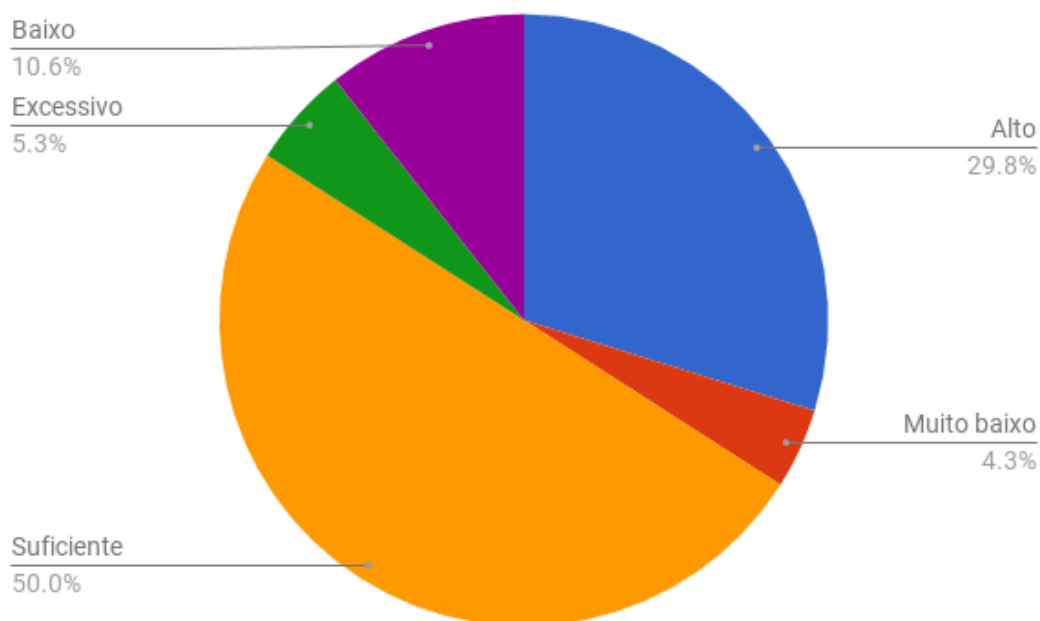


Figura 1 : Como você avalia o nível de exigência/cobrança dos professores das disciplinas do núcleo comum (ensino médio)?

Na **Figura 1** observa-se que os alunos evadidos, de forma geral, consideram o nível de exigência/cobrança dos professores do núcleo comum *Suficiente* (50,0%).

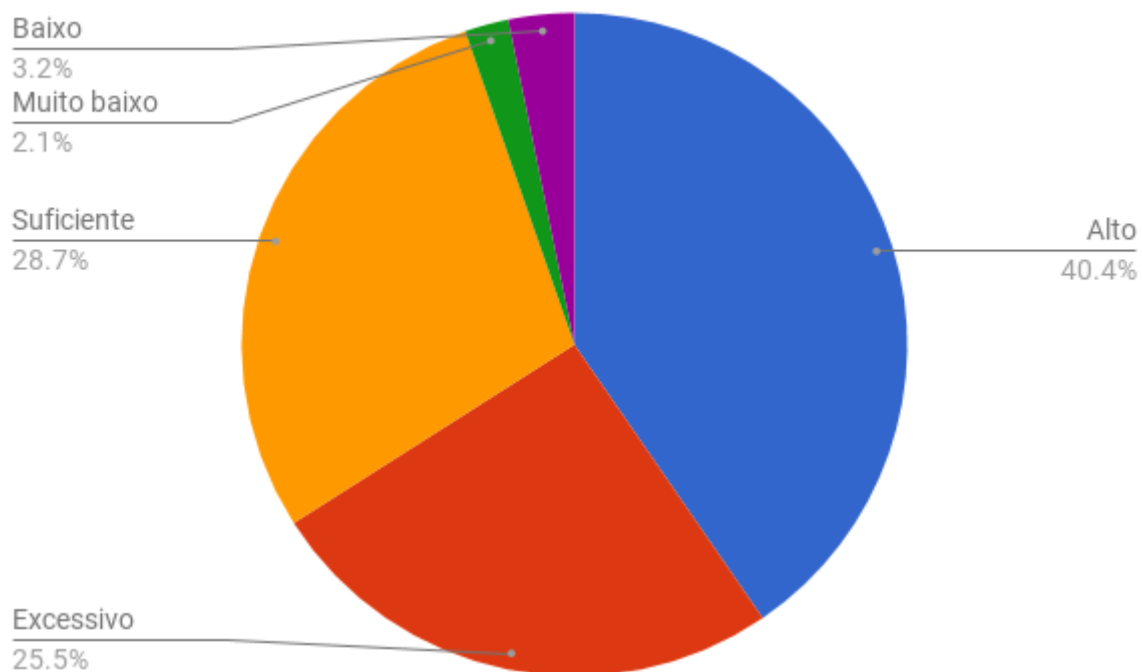


Figura 2 : Como você avalia o nível de exigência/cobrança dos professores das disciplinas da área técnica?

Na **Figura 2** observa-se que os alunos evadidos, de forma geral, consideram o nível de exigência/cobrança dos professores da área técnica *Alto* (40,4%) e *Excessivo* (25,5%). Assim, percebeu-se que para os alunos o nível de cobrança/exigência dos professores da área técnica é significativamente maior do que dos professores do núcleo comum. Nas **Figuras 2**, o nível de cobrança classificado como *Excessivo*, por exemplo, quadriplica na área técnica em relação ao núcleo comum, ilustrado na **Figura 1**.

FATORES AGRUPADOS DA EVASÃO ESCOLAR

A seguir são apresentados, através das Figuras 3, 4 e 5, os resultados dos Fatores Agrupados: Fatores Individuais, Internos e Externos a Instituição que levaram à evasão escolar. Os Individuais dizem respeito aos fatores mais relacionados ao indivíduo e suas questões pessoais, enquanto que os Internos à Instituição referem-

se a dificuldades encontradas dentro da instituição e os Externos à Instituição indicam problemas ligados a questões sociais, econômicas e políticas mais vinculadas a fatos e acontecimentos fora da instituição. Para a análise serão consideradas, dentro de cada um dos Fatores Agrupados, as três respostas que aparecem em 1º, 2º e 3º lugar dentre as demais, ou seja, as que apresentam as maiores porcentagens.

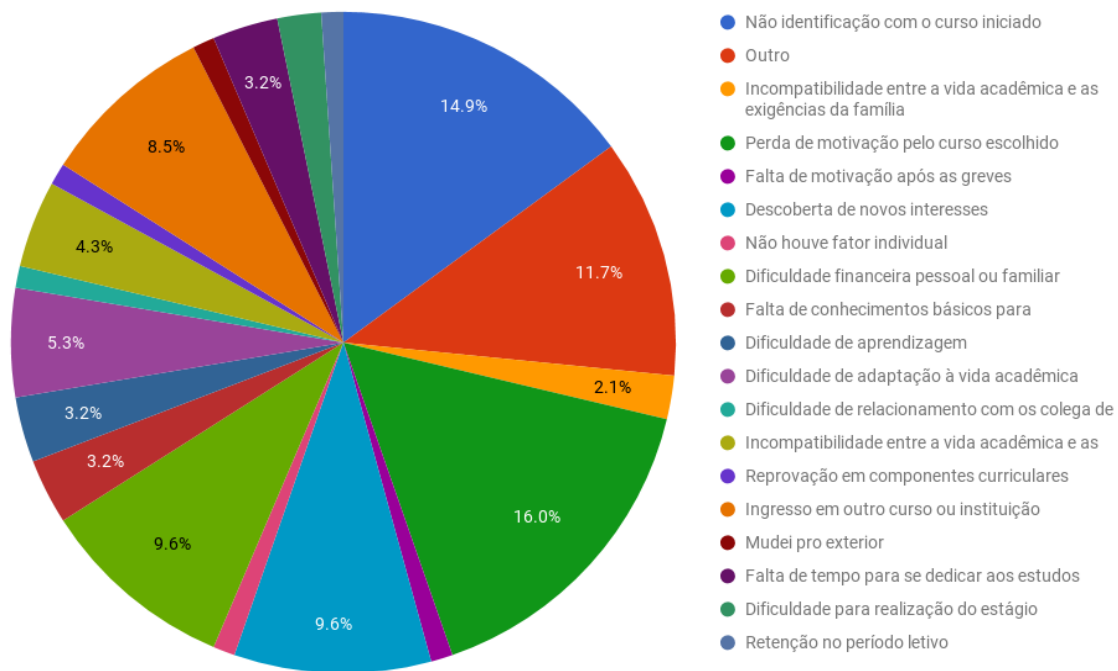


Figura 3: Fatores Individuais

Para os Fatores Individuais, a Figura 3 indica quais os fatores mais relevantes que levaram à evasão: a *Perda de motivação pelo curso escolhido* (16,0%), a *Não identificação com o curso escolhido* (14,9%) e *Outro* (11%).

Os dois fatores mais incidentes estão muito relacionados entre si, porque dizem respeito à escolha pelo CTIEM que fracassou. Segundo Bock (1999), a adolescência é um período da vida que representa suas características sociais e suas implicações na personalidade e identidade do jovem. A escolha profissional na adolescência implica em um momento de conflito, pois é o resultado da combinação

de vários fatores como autoconhecimento, interesses e possibilidades, influências sociais entre outros.

Portanto, percebe-se que em muitos casos o adolescente ao optar pelo curso técnico integrado nem sempre tem a consciência da escolha realizada: existem dificuldades na identificação das suas aptidões e interesses, bem como a falta de conhecimento do curso escolhido (grade curricular, o perfil profissional que a área exige e sua atuação) gerando a desmotivação e, conseqüentemente, a evasão.

Os Fatores Individuais, por tratarem da subjetividade do indivíduo, refletem em menos respostas em comum entre os alunos evadidos. A opção *Outro*, por exemplo, esteve presente em todos os Fatores Agrupados, mas apareceu com grande evidência apenas nos Fatores Individuais. Observa-se também na [Figura 3](#), uma maior distribuição das respostas entre as opções (em comparação as [Figuras 4](#) e [5](#), dos Fatores Internos e Externos à Instituição).

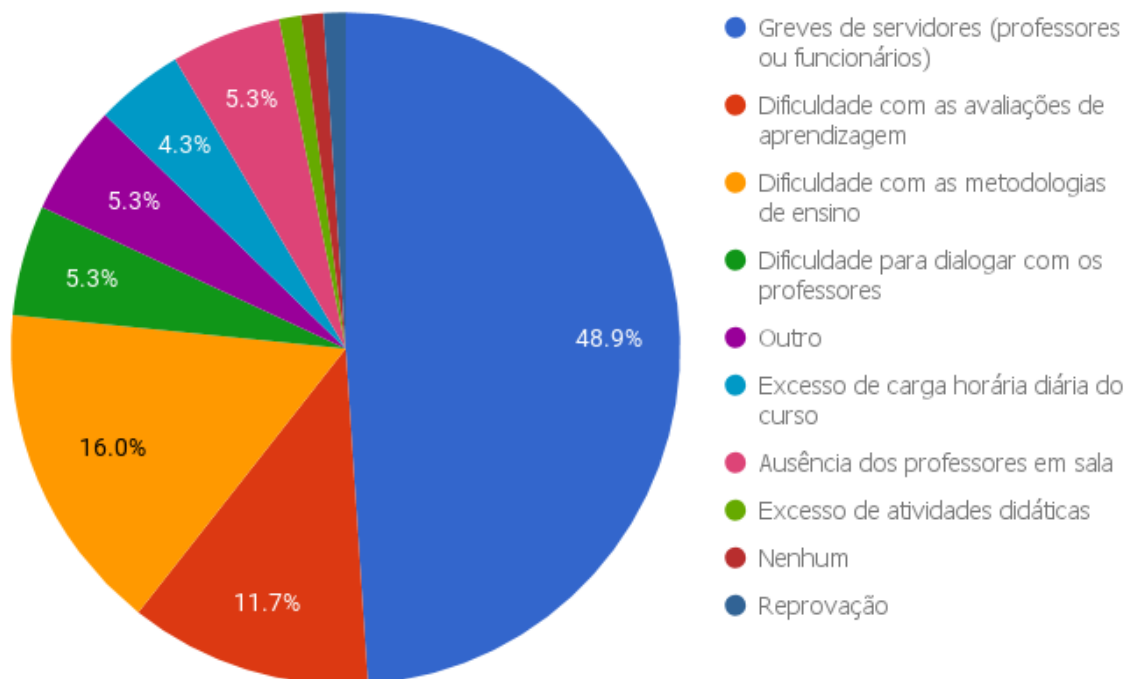


Figura 4: Fatores Internos à Instituição

Na **Figura 4**, referente aos Fatores Internos à Instituição que levaram à evasão, o fator predominante foi *Greves de servidores* (48,9%), visto que ocorreram greves anuais durante os anos que compreendem o objeto de estudo da pesquisa. Os outros dois fatores mais relevantes foram *Dificuldade com as metodologias de ensino* (16,0%) e a *Dificuldade com as avaliações de aprendizagem* (11,7%). A opção mais assinalada entre os alunos com relação aos Fatores Agrupados está na **Figura 4**. Observa-se que *Greves de servidores* é um fator comum a 48,9% dos alunos evadidos.

Quando perguntados sobre a permanência na instituição, a maioria dos alunos teria continuado no IFG caso o curso fosse de três anos (52,1%). Assim, percebe-se que o tempo de conclusão do curso para os alunos evadidos em sua maioria, é um aspecto relevante. Vale lembrar que os CTIEM do Câmpus Goiânia, com exceção do curso de Instrumento Musical, enquadra quatro anos letivos com cinco horas diárias, diferente de todos os outros Campi do IFG, em que eles são realizados em três anos no formato integral.

Dificuldade com as metodologias de ensino e a *Dificuldade com as avaliações de aprendizagem* são fatores intrinsecamente relacionados, pois a avaliação é um elemento da metodologia de ensino. Para fins de análise, se for somado os percentuais desses dois fatores será obtido um total de 27,7%, que significaria a segunda opção mais assinalada entre os alunos com relação aos Fatores Agrupados. Dado a relevância desses dois fatores, torna-se necessário para a instituição oferecer meios de formação continuada dos professores do IFG, que são os responsáveis pela didática em sala de aula. Conforme aponta Bock (1999) a escola precisa ter profissionais preparados, que estabeleçam uma parceria com seus alunos, a qual permita o diálogo com o conhecimento, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

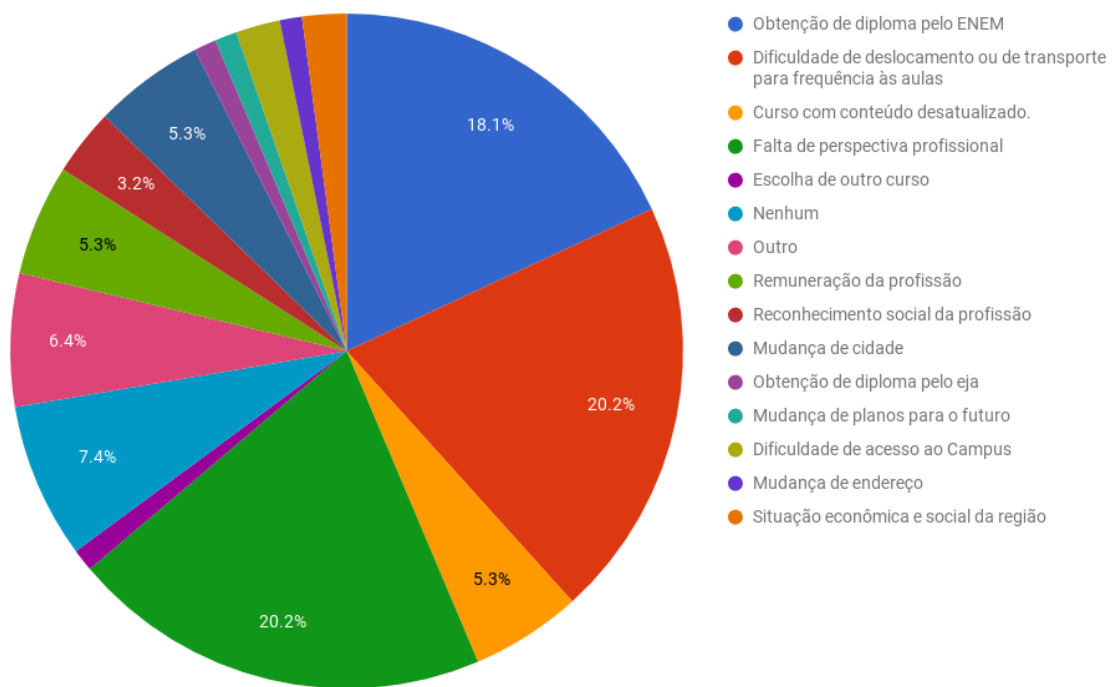


Figura 5: Fatores Externos à Instituição

Na Figura 5, observa-se primeiramente que as respostas mais incidentes para os Fatores Externos à Instituição que levaram a evasão foram, em primeiro lugar, com a mesma porcentagem: *Dificuldade de deslocamento ou de transporte para frequência às aulas* (20,2%) e *Falta de perspectiva profissional* (20,2%). Em segundo lugar, tem-se que os alunos saem em busca da conclusão antecipada com a *Obtenção de diploma pelo Enem* (18,1%). E, em terceiro lugar, na visão dos alunos *Nenhum* (7,4%) Fator Externo os levou a deixar o IFG.

A *Dificuldade de deslocamento ou de transporte para frequência às aulas* é um fator que pode ser descrito como a dificuldade do aluno em dedicar-se a frequentar o curso, dado que 28,7% dos alunos deslocam-se de 10 a 20 quilômetros até a escola. Já a *Falta de perspectiva profissional*, é resultado também do contexto social, econômico e político do país. A *Obtenção de diploma pelo Enem* é uma consequência de todos os outros fatores ligados à evasão, visto que o aluno busca a conclusão do ensino médio antecipadamente através da certificação, desistindo do curso técnico.

Dentre os Fatores Agrupados, percebeu-se que nos Fatores Internos à Instituição houve maior homogeneidade de respostas. Sendo que os alunos evadidos só puderam escolher uma opção dentro de cada Fator Agrupado, isso significa dizer que os Fatores Internos são mais comuns nas respostas dos alunos evadidos.

QUESTÕES ABERTAS

Todos os participantes responderam a duas questões abertas, oferecendo sugestões para diminuir a evasão nos CTIEM no IFG, bem como sugestões para auxiliar novos alunos na escolha do curso. Em seguida são apresentadas três respostas para cada questão, com o objetivo de ilustrar melhor a percepção de alguns alunos sobre o tema.

QUESTÃO 1:

Quais sugestões você ofereceria para diminuir a evasão dos CTIEM no IFG?

"Adotar o sistema de ensino integral e assim diminuir para 3 anos a duração do curso técnico integrado."

"Maior oferta de estágios na área dos cursos e certeza de inserção no mercado de trabalho; maior flexibilidade em relação às atividades propostas durante o curso."

"Não entrar de greve quase todo ano, pois isso desmotiva o aluno."

QUESTÃO 2:

Quais sugestões daria à Instituição no sentido de auxiliar o candidato na escolha do curso?

"Mostrar quais são as áreas de atuação, descrever o que um técnico de determinado curso pode fazer, em que área ele pode atuar, em que tipo de empresa ele pode trabalhar e as perspectivas para o mercado de trabalho na região."

“O IFG deveria ter por obrigação, antes do processo seletivo oferecer palestras aos candidatos interessados a ingressar na instituição com a finalidade de orientar e esclarecer todas as dúvidas a respeito dos cursos disponíveis na instituição.”

“Restaurante universitário, fim da rotina de greve, melhor acolhimento dos cotistas, manear nas exigências (não deixar cair o nível, mas evitar as exigências desnecessárias).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a evasão um fenômeno complexo que atinge a educação gerando prejuízos sociais e econômicos, estudá-la e compreendê-la é fundamental para viabilizar a busca por ações verdadeiramente efetivas na resolução do problema. Portanto, o presente trabalho buscou realizar esse estudo partindo da realidade de quem a vivenciou, sob a ótica dos alunos que ingressaram na instituição e por vários motivos acabaram saindo sem a conclusão do curso.

Desta forma, através do questionário foi possível identificar o perfil dos alunos dos CITEM do DAA IV ingressantes e que evadiram no período de 2013 a 2016, conhecendo suas motivações ao ingressar na Instituição, entendendo como foi acolhido ao chegar e sua percepção sobre o ensino ofertado.

O estudo possibilitou identificar que são múltiplos os fatores que levam à evasão. Percebeu-se que cada aluno evadido possui um conjunto de fatores em sua individualidade, bem como relacionados à Instituição e ao meio Externo que levaram à saída do IFG. Os resultados mais significativos, que foram apresentados através dos Fatores Agrupados, possibilitam vislumbrar caminhos possíveis para minimizar esta problemática.

Para os Fatores Individuais torna-se fundamental o desenvolvimento de projetos de extensão voltados para os alunos que pretendem ingressar na Instituição, possibilitando maior consciência para ele de sua escolha tanto da Instituição, quanto do ensino médio integrado ao técnico e do curso técnico escolhido. O Projeto Conhecendo o IFG (projeto direcionado a alunos do ensino fundamental, que visitam o IFG com a finalidade de conhecer a Instituição) é um

projeto que atualmente está sendo desenvolvido no Câmpus Goiânia, mas que precisa ser aprimorado, visto que os alunos só visitam o Câmpus durante um dia, o que não possibilita o conhecimento da rotina acadêmica dos alunos dos CTIEM.

Então, além de aumentar as visitas ao Câmpus, oferecendo vivência e informações relevantes, os alunos veteranos que já conhecem essa rotina poderiam, através do projeto, orientar os interessados compartilhando experiências, tirando dúvidas e oferecendo apoio no que tange à escolha do IFG e dos cursos ofertados.

Com relação aos Fatores Internos à Instituição, sendo este o que mais apresentou respostas comuns entre os alunos, é importante que, ao optar pelo ensino no IFG, o aluno entenda que trata-se de uma Instituição de ensino público-gratuita e saiba dos riscos dessa escolha, ou seja, que existe a possibilidade de greve durante o período letivo.

No que se refere à metodologia de ensino e avaliações de aprendizagem, é importante que além da equipe de apoio pedagógico ao discente, haja também o comprometimento dos gestores, coordenadores acadêmicos e de curso, professores e técnicos administrativos de forma geral, para identificar dificuldades dos alunos e auxiliar na superação destas. Além disso, é necessário que o próprio aluno participe de instâncias deliberativas (como grêmios estudantis, representante de turma, conselho de classe), com o intuito de intervir por mudanças nesse sentido. A parceria entre escola e família, através de associações de pais, reuniões e outros, também deve ser buscada e poderá favorecer a permanência do aluno na escola.

Os Fatores Externos à Instituição estão diretamente relacionados à situação social, econômica e política da sociedade. Isso significa que, em termos práticos, torna-se necessário o investimento em políticas públicas e estudantis que viabilizem o acesso democrático à Instituição, como também o suporte institucional para que o aluno que ingresse tenha condições de permanecer na escola. Com relação às perspectivas profissionais, percebe-se que após ingressar na instituição, o aluno nem sempre vislumbra possibilidades de trabalho e então, por vezes, resolve deixar o IFG. Para tanto, a Instituição deveria dedicar-se a oferecer maior quantidade de vagas de estágio, estabelecendo parcerias com empresas ligadas às áreas técnicas.

As sugestões apresentadas pelos alunos nas respostas para as Questões Abertas para diminuir a evasão no IFG e auxiliar o candidato na escolha do curso técnico só complementam o que se conclui a partir dos Fatores Agrupados: a necessidade de que o aluno conheça a Instituição e o curso escolhido, que haja ensino em três anos no formato integral como nos outros Campi do IFG, políticas estudantis que contribuam para a permanência do aluno e maior oferta de estágio e inserção do aluno no mercado de trabalho.

O diagnóstico feito nesse estudo, através dos resultados obtidos, permite a reflexão de que a evasão escolar no IFG é um problema emergente, que precisa ser cada vez mais compreendido para além dos Fatores Individuais, Internos e Externos à Instituição. Aprofundar o estudo sobre essa realidade é essencial visto que através da pesquisa foi possível vislumbrar apenas uma parte da complexidade desta temática e apontar alguns caminhos, por meio de ações e projetos, possíveis para prevenir e minimizar o problema.

Torna-se importante a continuidade de novas pesquisas, tendo em vista que estudar a evasão escolar é um desafio que não se esgota e que requer cada vez mais atenção dos gestores e educadores em geral. O aprofundamento e desenvolvimento de novos estudos possibilitarão a construção de medidas efetivas que contribuam para prevenir, minimizar e por fim, combater a evasão escolar tanto no IFG quanto nas diversas instituições de ensino no plano federal.



REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Maria. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia 3ª ed. SP: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade. Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2006.

FRITSCH, R. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. A. Z. L.; DORE, R. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. V. 41 N. 144 SET/DEZ. 2011. **Cadernos de Pesquisa**. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>>. Acesso em:12/01/2017

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: cenários atuais. **Estudos e pesquisas em psicologia**, 9(3), 648-663, 2009.

SILVA FILHO. R. L. L. et al. Evasão no Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa** v.37, n.132, p. 641-659, set/dez. Mogi das Cruzes-SP: Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, 2007.

A gestão da (in) disciplina pelo psicólogo escolar como contribuição à formação humana do jovem trabalhador: um estudo bibliográfico

CAPÍTULO

6

*Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
Jorge Fernando Hermida*

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues (IFPB)
Jorge Fernando Hermida Aveiro (UFPB)

A educação é um veículo de humanização das sociedades e por meio dela se constrói a cultura humana que caracteriza a vida desta espécie, significa e orienta suas ações. Nesse contexto, se apresenta o trabalho, como fator intrínseco e fomentador do desenvolvimento da educação, já que por meio dele, se organizam as atividades que permitem a existência e sobrevivência da espécie. Durante os primórdios da história da humanidade, o trabalho e a educação estavam interconectados, ao ponto de que as ações de trabalho eram respaldadas pela educação, propiciando um verdadeiro processo de aprendizagem.

Todavia, percebe-se que no percurso da história da humanidade houve a desvinculação entre o trabalho e a educação; seja na sociedade escravocrata Grega, onde a escola, lugar do ócio, era restrita a uma pequena parcela da sociedade; na Idade Média, caracterizada pelo cultivo da terra por intermédio do trabalho servil, a escola era destinada aos intelectuais, principalmente do clero; e especialmente na sociedade moderna com o surgimento do capitalismo e da atividade industrial, assim como da apropriação privada da terra, a educação perdeu esse vínculo intrínseco com o trabalho e passou a ser organizada em dois sentidos equidistantes: o ensino propedêutico e o ensino técnico. Por meio dessa divisão, tentou-se separar o processo educativo das atividades produtivas, da cultura e da ciência, de modo a formar indivíduos capazes de administrar (ensino propedêutico), outros a executar atividades específicas para a manutenção de máquinas industriais para que a atividade industrial não cessasse (ensino técnico), como expressa Saviani (2007, 2003).

Desta feita emerge a figura do jovem trabalhador, que é o jovem inserido no processo de educação aplicado por nossa sociedade. Surge, para ele, a necessidade de uma formação integral, que seja capaz de reintegrar o ensino das ciências

naturais com a linguagem, a matemática e as ciências humanas, de modo a formar um ser humano por completo, capaz de conhecer criticamente as realidades nas quais se encontra, agir de modo produtivo, sem desconhecer os meios de produção nos quais age, além de apropriar-se das técnicas científicas que permitem uma compreensão mais aprofundada sobre a natureza e os meios de intervenção sobre ela, e, possa conviver em sociedade, de modo ético preservando a própria vida e a da espécie, ou seja, sabendo viver e respeitando a vida.

Para tanto se apresenta o que se considera por politecnia, ou formação omnilateral, a qual permite o ensino integrado entre as ciências supracitadas, como discorrem Saviani (1989) e Gramsci (1982).

Na tentativa de alcançar tais propósitos educacionais se apresentam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais (IFs) - criados pela Lei 11.892 de 2008, que, dentre outras atribuições, propõem como política pública de educação o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Os IFs buscam a promoção dessa conexão essencial ao processo formativo humano, preparando os jovens para o mundo do trabalho no ambiente da pesquisa e da extensão, no intento de possibilitar um real intercâmbio com as ciências humanas e a valorização da cultura, das artes, da filosofia e da sociologia, almejando formar um jovem não somente capaz de ocupar uma vaga de trabalho, mas também apto a compreender e intervir sobre os processos produtivos.

De modo mais específico dentro do que se considera por formação humana, destacam-se as relações interpessoais como fator necessário para o processo eficaz de ensino e aprendizagem. Contudo, nem sempre o processo educativo ocorre sem interferências, e um dos pontos que interferem neste processo a ser destacado como objeto de estudo consiste na indisciplina escolar.

A indisciplina escolar é um fato presente nas instituições de ensino sejam elas públicas ou privadas, e interfere de modo significativo no processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, na formação humana e técnica do jovem trabalhador, como se observa, por exemplo, nos estudos da OECD (2014, 2011); de Rodrigues, Marques e Gomes (2012); de Aquino (2011); de Vichessi (2009) e de Zagury (2009).

Nesse contexto se insere o trabalho do Psicólogo Escolar/Educacional, como fundamental na criação de espaços para refletir sobre os entraves institucionais, trabalhar a consciência cidadã e, também, intervir sobre as questões de indisciplina, de modo preventivo, abordados nos estudos de Parrat-Dayán (2009) e na legislação que orienta a atuação do Psicólogo Educacional (CFP, 2007).

Deste modo o presente trabalho, caracterizado como uma pesquisa de revisão bibliográfica e explicativa, resultante de um recorte teórico da pesquisa de mestrado intitulada de **A Gestão da Indisciplina pelo Psicólogo Escolar: estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (MPCOA/UFPB), tem como objetivo descrever como a gestão da (in)disciplina, como atribuição do Psicólogo Educacional, contribui para o desenvolvimento da formação humana dos jovens trabalhadores preconizada pelos Institutos Federais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se caracteriza, quanto aos objetivos, como uma pesquisa explicativa. A pesquisa explicativa tem como objetivo identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 1999).

A pesquisa bibliográfica também configura esta pesquisa. De acordo com Severino (2007), na pesquisa bibliográfica são utilizados dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e que já estão devidamente registrados. Gil (2002) complementa as informações de Severino (2007) ao afirmar que a pesquisa bibliográfica é construída por meio de livros, periódicos científicos, teses, dissertações, anais de encontros científicos e periódicos de indexação.

O acervo literário que compõe as referências deste trabalho é formado por 27 fontes de pesquisa, sendo 13 livros e 14 outras fontes dentre elas artigos de revistas eletrônicas, relatórios de pesquisa e resolução.

A pesquisa foi realizada entre dezembro de 2016 e julho de 2017. No levantamento bibliográfico foi utilizada como instrumento a catalogação de fontes que abordam os seguintes assuntos: indisciplina, processos de gestão, atribuição do psicólogo escolar, politécnica, formação humana e Institutos Federais.

As referências que arranjam este trabalho foram analisadas de acordo com a metodologia para análise de exposições teóricas e segue determinados passos de análise textual: a **delimitação da unidade de leitura** que consiste no estabelecimento de uma seção do texto (capítulos, por exemplo) que forme uma unidade de sentido para que se possa trabalhar sobre ela; a **análise textual** que tem como objetivo propiciar ao leitor uma visão ampliada sobre o raciocínio do autor; a **análise temática** a qual conduz o leitor a encontrar respostas sobre: o assunto, a problematização do assunto e a ideia central defendida pelo autor; a **análise interpretativa** que é a posição própria do leitor sobre as ideias do autor; a **problematização** que visa ao levantamento de problemas para discussão e a **síntese pessoal** (SEVERINO, 2007, grifo nosso).

ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO HUMANA

Com o intuito de explicar o percurso histórico de separação entre educação e trabalho, Saviani (2007) revela que nas comunidades primitivas havia uma apropriação coletiva dos meios de produção e, conseqüentemente, educavam-se e educavam as novas gerações, de modo a aperfeiçoar as técnicas de produção para a sobrevivência do grupo, não havendo, portanto, divisão de classes. Entretanto, na sociedade moderna, o desenvolvimento da produção originou a apropriação privada das terras e a divisão do trabalho, possibilitando que se pudesse viver do trabalho alheio e, já que não se pode viver sem trabalhar, os trabalhadores não proprietários tinham que trabalhar para a manutenção deles e dos donos da terra. O que se observa é que, na modernidade, essa divisão da humanidade em classes, igualmente promoveu uma divisão no ato educacional: o desenvolvimento de uma educação destinada aos homens que dispunham de tempo livre, outra destinada aos

trabalhadores. Essa primeira modalidade de ensino deu origem ao que conhecemos na atualidade como escola, que significa o lugar para o tempo livre, cujo conteúdo estava desassociado do processo produtivo. Assim, essas mudanças no campo do trabalho resultaram nas mudanças no campo da educação, e esta assumiu uma identidade dupla: uma educação voltada para o processo de trabalho (ensino técnico) e outra para o trabalho intelectual (ensino propedêutico).

Compreende-se que essa dualidade nas modalidades de ensino promove a separação entre a ciência, o trabalho e a cultura. Em meio a esse debate, Frigotto e Ciavatta (2011) denunciam que no Brasil e na América Latina não é oferecida educação de para o aprendizado intelectual para a maioria das crianças e jovens, na qual se é destinado bastante tempo para leituras, uso de laboratórios, acesso a espaços de lazer, a arte e a cultura, garantindo essa conjuntura a apenas às elites, destoando assim o discurso da prática.

No caso específico da formação profissional, percebe-se que muitas vezes ela está associada essencialmente ao desempenho de uma função com eficiência, uma preparação para assumir uma vaga de trabalho. Sobre isso Pacheco (2012), ao tratar sobre as perspectivas da educação profissional técnica de nível médio, reflete que a preparação para o trabalho não equivale à preparação para o emprego, mas para a compreensão do mundo do trabalho e defende a formação integrada, também denominada de omnilateral, na qual se educa para a compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante neste campo.

Nota-se que o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica é conduzido a uma transformação de uma instituição voltada primordialmente para a qualificação técnica para o ingresso no mercado de trabalho, para outra que, atualmente, pelo menos em nível teórico-documental, visa uma formação que transcende a técnica e além do mais abrange a formação cidadã, perpassando também pela pesquisa e extensão, para que haja, além do desenvolvimento do indivíduo, o desenvolvimento socioeconômico de uma localidade ou região. Neste contexto, Pacheco (2011) adverte que a ideologia neoliberal marca a sociedade moderna por meio do individualismo e da competitividade, ademais os organismos financeiros, que representam o capital, propiciaram o sucateamento e a privatização,

de modo a promover vulnerabilidade à economia brasileira. Por esse motivo, surgem os Institutos Federais, os quais entendem que:



A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2011, p. 8).

Compete, neste aspecto, definir o que se considera por jovem trabalhador. A resposta pode ser encontrada em Saviani (1989), quando ele, ao analisar as condições sociais da atualidade, aborda o conceito de trabalhador livre. A liberdade desse trabalhador se diferencia em dois pontos principais: por um lado se refere à desvinculação ao trabalho servil que caracterizava a atividade laboral na Idade Média, sendo assim livre para vender sua força de trabalho no mercado; por outro lado, ele também é livre (desvinculado) dos meios de produção. Consequentemente a educação deste jovem está desassociada dos princípios que norteiam as relações de produção.

No âmbito da politecnicidade, mais especificamente sobre a formação humana, Saviani e Duarte (2010) iniciam um debate sobre a legitimidade da educação como viés de formação humana, como o questionamento se o educador teria o direito de intervir na vida do educando, se ambos são livres para aceitar, rejeitar ou transformar o conhecimento com o qual tem contato, formando, assim, cada um o seu ponto de vista. Como resposta a essa indagação, define-se que a legitimidade da educação se expressa pela promoção do homem por meio da comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, sendo esta a formação humana proposta pela educação.

Para atingir tal finalidade, a educação, em seu caráter filosófico, precisa atentar para a vigilância crítica sobre a atividade educacional, para que os fundamentos, a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e as soluções escolhidas, ou seja, todo o processo pedagógico seja avaliado e esclarecido, por

consequente o educador necessita ser um profundo conhecedor do homem. Duas disciplinas são basais nesse processo: a filosofia e a história, pois estas revelam a produção da própria existência humana ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Entretanto, os caminhos da formação humana são passíveis de interferências e, dentre as interferências possíveis destaca-se a indisciplina escolar. Indisciplina é uma temática bastante presente no cotidiano educacional, uma vez que ela atinge instituições públicas e privadas, além de interferir na prática de diferentes agentes educacionais: o docente, o próprio discente e a família deste, a instituição escolar e os demais educadores que a compõem.

Alguns estudos exemplificam de que modo a indisciplina interfere na vida acadêmica. A Revista Nova Escola e o Ibope realizaram uma pesquisa com 500 professores em todo o país e, nesta, cerca de 69% destes apontaram a indisciplina e a falta de atenção dos educandos como os problemas basais em sala de aula (VICHESSI, 2009).

Partindo de um viés de análise que compreende a escola como um dos espaços importantes de acesso ao saber socialmente construído e de transmissão do legado humano às futuras gerações (SAVIANI, 2013), nota-se que a disciplina constitui fator preponderante para o âmbito educativo. De forma paradoxal, percebe-se que para muitos dos jovens alunos, público-alvo da educação brasileira, um comportamento considerado “disciplinado” parece não se configurar como uma meta a ser atingida no ambiente educativo. Neste aspecto, a próxima seção abordará como a gestão da indisciplina, como função do psicólogo escolar, se apresenta como mecanismo de formação humana.

A GESTÃO DA (IN)DISCIPLINA PELO PSICÓLOGO ESCOLAR COMO MEIO DE FORMAÇÃO HUMANA

Parrat-Dayán (2009) defende a necessidade da gestão da indisciplina para que os estudantes possam se sentir seguros na escola, livres de agressões,

ridicularização ou discriminação, do mesmo modo para que o próprio aluno também exerça os seus deveres como o trato para com os adultos e na aceitação das sanções que derivem de mau comportamento.

Ainda, ao tratar da indisciplina na atualidade e a conexão desta com a escola e a Psicologia, Parrat-Dayan (2009) indica que a disciplina escolar deve estar inserida no projeto político pedagógico da escola, com objetivos que transcendam a função normatizadora, mas também com um propósito educacional, de forma que aos discentes seja comunicado o que se espera deles em relação ao desempenho escolar, para que estes, em parceria com a escola, possam assumir suas responsabilidades. A autora sugere que os problemas de disciplina devem ser resolvidos entre professores e estudantes; no entanto, como forma de preveni-los apresenta como possibilidade a atuação de Psicólogos por meio de oficinas nas quais são discutidos casos que ocorreram na escola e também pela participação de todos os componentes da escola na construção das normas escolares (PARRAT-DAYAN, 2009).

Nesse meio, insere-se a figura do psicólogo escolar como educador que compõe o quadro de uma instituição educativa e, por a gestão da (in)disciplina ser uma tarefa da escola, no aspecto da formação humana, ela também se insere como missão do psicólogo escolar. Gotzens (2003) assinala como a Psicologia Escolar poder contribuir na disciplina escolar²¹, partindo de estratégias e recursos próprios à situação educativa, como no caso da eficácia comunicativa entre docentes e discentes, que podem ser apresentados ao professor como ferramentas de gestão preventiva da indisciplina. Considera-se, na perspectiva desta pesquisa, que a ação de gestão do comportamento escolar equivale ao que se considera por ação política.

A formação política a que alude esse trabalho significa a consciência dos entraves que dificultam o processo de ensino-aprendizagem e a ação pedagógica para a resolução dos referidos entraves. Neste sentido, apoia-se na perspectiva apontada por Saviani (2013) que defende que a prática política deve estar associada à competência técnica do educador. Assim, um dos entraves apontados pelo autor

²¹ Disciplina escolar é o termo utilizado por Gotzens (2003) e equivale ao termo gestão da (in)disciplina utilizado neste trabalho.

consiste na compreensão histórico-crítica sobre o saber acumulado historicamente que, na busca por objetividade, desassocia o conhecimento das relações culturais. Assim, a competência técnica a ser destacada nesta seção se refere à gestão da (in)disciplina, e neste aspecto técnico e político precisa ser libertadora, de modo a estar em consonância com a proposta de formação técnica e humana integrada.

Apesar de que é possível que a escola possa subjugar a autonomia e a liberdade dos discentes, como se observa mediante a análise da função da escola em seu processo sócio-histórico, é basal explicitar que a disciplina escolar exerce função social importante e indiscutível para o convívio entre as pessoas. Deste modo, a proposta apresentada neste trabalho defende a ideia de que a gestão do comportamento é uma tarefa essencial da escola, podendo ser utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e da formação política e cidadã. Considera-se, por conseguinte, essa atribuição como uma meta de formação humana do jovem trabalhador.

Percebe-se, portanto, que a escola é um meio de formação humana. Cabe então discutir sobre como, frente a essa missão de formação ética e cidadã, a instituição educativa pode exercer a gestão da (in)disciplina.

Para tanto, faz-se preponderante definir o que se considera por gestão. Barceló e Guillot (2013) definem gestão como a organização de recursos para que se alcance um resultado eficiente e efetivo. Paro (2010), que utiliza os termos administração e gestão como sinônimos, igualmente compreende a gestão/administração como a mediação para a realização de determinados fins. O autor afirma que o vocábulo administração é muito recorrente quando se trata de educação escolar, no sentido de diminuir desperdícios e utilizar recursos de modo racional. No âmbito popular, geralmente se culpa a administração escolar pública pela ineficiência da qualidade do ensino. Nesse contexto, as críticas feitas à administração escolar convergem no sentido de que o ensino é uma atividade importante e deve ser feito de forma mais racional e eficiente (PARO, 2010).

Neste sentido, Lück (2009) defende a gestão da disciplina escolar, ao explicar que esta missão está associada ao melhor desempenho na aprendizagem e na formação cidadã do discente. Destaca ainda que a disciplina não equivale ao

ensino de um comportamento dócil, silencioso e a ordem, pois nem sempre esses comportamentos são sinônimos de desenvolvimento do estudante, mas associa a disciplina ao estímulo à capacidade de apreensão e resolução de problemas que envolvem determinados objetivos. Acrescenta Gotzens (2003) que a disciplina escolar não equivale a uma fórmula para enfrentar os problemas comportamentais dos discentes, mas à compreensão global da organização e da dinâmica do comportamento na sala de aula e na escola para que haja coerência entre este e a proposta de ensino. Para tanto, é fundamental que a disciplina escolar esteja embasada em ações preventivas e só em último caso as ações devem estar voltadas para reparar os problemas ocorridos sejam aqueles relacionados à situação de ensino, ou, então, por motivos alheios à dinâmica escolar.

Essa tarefa de estimular a participação democrática e a formação cidadã configura a ação do Psicólogo Escolar no que diz respeito à contribuição deste profissional na gestão da (in)disciplina. Comumente, quando se trata de disciplina escolar, é rotulada ao Psicólogo Escolar a missão de transformar os estudantes em seres passivos, “medicalizando” os “alunos-problema” para que eles se enquadrem em padrões escolares que destoam muito dos estímulos da sociedade e da necessidade de autonomia necessária para a expressão da sua identidade e desenvolvimento da sua liberdade.


Quando se fala em escola, conseqüentemente se fala sobre em padrões, hábitos e papéis que se devem ser desempenhados, e estes estão vinculados a interesses políticos de controle diluídos na rotina institucional (CFP, 2013).

Portanto, ressalta-se que, no aspecto humano, a escola permanece antiga, de modo que os discursos continuam os mesmos. Salienta-se que os psicólogos são convocados, pelos professores, a **dar um jeito** nos estudantes que recusam a aprender e a ficarem bem - comportados. Quando os docentes são questionados sobre qual a influência da escola no comportamento dos discentes, eles reclamam que os pais desfazem o que a escola realiza, afirmando que não se pode fazer nada contra as deficiências afetiva, econômica e cultural, ou seja, o problema da educação é um problema social, excluindo a escola e o conjunto de educadores que a compõe. Então, ao se analisar o sentido da palavra social, o problema do estudante

pode ser entendido como um problema de toda a sociedade (VALORE, 2008, grifo do autor).

Nesse âmbito, observa-se que, frente às solicitações de estágio em instituições de ensino, a Psicologia Escolar tem identificado a necessidade de se trabalhar os temas: relações interpessoais, comunicação, motivação de discentes e docentes e inclusive sobre resistência à mudança na escola (VALORE, 2008).

Assim, a Psicologia Escolar se coloca no campo de missão cujo objetivo é transcender a visão terapêutica, como aponta Valore (2008):

 Pensamos que à **Psicologia** do Escolar – que privilegia o olhar sobre o “aluno-problema” – possa se contrapor uma **Psicologia Escolar**; de fato, que parta da compreensão da escola como um microsistema social, em que se produzem e reproduzem diferentes formas e níveis de relacionamentos, para propor uma ação psicológica de âmbito preventivo que contemple a instituição em sua totalidade. (VALORE, 2008, p.107, grifo do autor).

Cassins et al. (2007) afirmam que o trabalho do psicólogo escolar/educacional tem como direção o desenvolvimento do viver em cidadania, buscando a promoção de saúde da comunidade escolar por intermédio de trabalhos preventivos que almejem a transformação pessoal e social. Assim sendo, o psicólogo que atua nessa área traz como arcabouço teórico-prático os estágios do desenvolvimento humano, estilos de aprendizagem, aptidões, interesses individuais e a conscientização dos papéis sociais.

Como propostas concretas de atuação do psicólogo escolar, citam-se, dentre outras: incentivar os educadores a tomarem decisões políticas sobre os problemas sociais que impactam a escola; desenvolver uma concepção de Psicologia direcionada ao compromisso social; apresentar a perspectiva de que o fracasso escolar não é um processo individual; propor e apoiar a construção de novas alternativas sociais para auxiliar na administração de possíveis deficiências escolares; cultivar o enfoque preventivo, por meio do trabalho sobre as relações interpessoais na escola, objetivando a reflexão e a conscientização de funções,

papéis e responsabilidades dos envolvidos; e atuar como mediador do processo reflexivo e não como solucionador dos problemas (CASSINS et al., 2007).

Dentre os desafios existentes no cotidiano escolar, sobre os quais pode atuar o psicólogo escolar/educacional Cassins et al. (2007) citam: a violência, o baixo rendimento dos alunos, a falta de limites, agressividade, desobediência e rebeldia.

Como ferramenta para atuação em grupos pelo psicólogo educacional/escola, apresenta-se o grupo operativo, pelo qual, professores, estudantes, equipe técnico-administrativa e familiares são estimulados a discutir sobre diferentes facetas das ações educativas, tais como a motivação, a responsabilidade, angústias e conflitos. Busca-se, desta forma, investigar o grau de compreensão da dinâmica de funcionamento intra e intergrupar, o grau de percepção dos problemas e conflitos e o nível de autonomia para que as soluções possam ser encaminhadas (VALORE, 2008).

Para Valore (2008), o trabalho grupal, promovido pelo Psicólogo Escolar, não tem o intuito de propiciar um clima de harmonia intra e intergrupar, para apaziguar os ânimos mais exaltados, nem tampouco de excluir as diferenças individuais em nome de um bem-estar comum, mas:



[contribuir] na criação de espaços onde as diferenças possam ser explicitadas e analisadas, onde o fazer grupal represente a superação de processos narcísicos, culminando em um relacionamento mais amadurecido, saudável e produtivo, através do qual a tarefa educativa possa sair fortalecida. (VALORE, 2008, p. 110).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, então, que a formação humana, que está integrada à formação técnica, como preconiza a legislação que cria os Institutos Federais, está inserida no processo de gestão de (in)disciplina escolar, já que propiciar relações respeitadas entre os agentes educacionais representa uma ação política, ou seja, uma ação

direcionada à resolução dos entraves inerentes às ações pedagógicas, reforçando, assim, a função política do psicólogo escolar.

Em vista disso, a gestão de (in)disciplina se apresenta como atribuição do psicólogo escolar, tendo em vista que compete a esse profissional a condução de processos reflexivos e preventivos que reforcem o compromisso da comunidade escolar sobre as questões sociais, como no caso de conflitos e da evasão escolar, além da responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem e suas implicações.

No que diz respeito a futuros desdobramentos sobre o tema, este trabalho sugere a possibilidade de se investigar como os psicólogos educacionais que atuam nos Institutos Federais interagem com a equipe multidisciplinar que compõem o quadro de equipe técnica destas instituições na gestão da (in)disciplina escolar.



REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>.

BARCELÓ, Miguel; GUILLOT, Sergi. **Gestión de proyectos complejos**: una guía para la innovación y el emprendimiento. Madrid: Ediciones Pirámide, 2013.

CASSINS, Ana Maria et al. **Manual de psicologia escolar-educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. 21. ed. Disponível em: <<http://www.portal.crppr.org.br/download/157.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Referências técnicas para a atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%3%AAncias-T%3%A9cnicas-para-Atua%3%A7%3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%3%A7%3%A3o-b%3%A1sica.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Resolução CFP Nº 013/2007**. Brasília: CFP, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638. jul. – set., 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

OECD. **New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education**. OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. A disciplina na escola está deteriorada? **Pisa em foco**. n. 4. Mai. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em 07 jul. 2017.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>>. Acesso em 07 jul. 2017.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: <www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em 07 jul. 2017.

PARRAT-DAYAN, Silva. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES, Icaro Arcênio de Alencar; MARQUES, Larissa Carvalho; GOMES, Márcia Maria Costa. Como a Indisciplina em Sala de Aula Interfere no Trabalho Docente. **Revista Principia: divulgação científica e tecnológica do IFPB**. Ano 14, n. 20, dez. 2012. João Pessoa: IFPB, 2012. ISSN: 1517-0306.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34. jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. O Choque Teórico da Politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

_____. **Sobre a Concepção de Politecnicidade**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

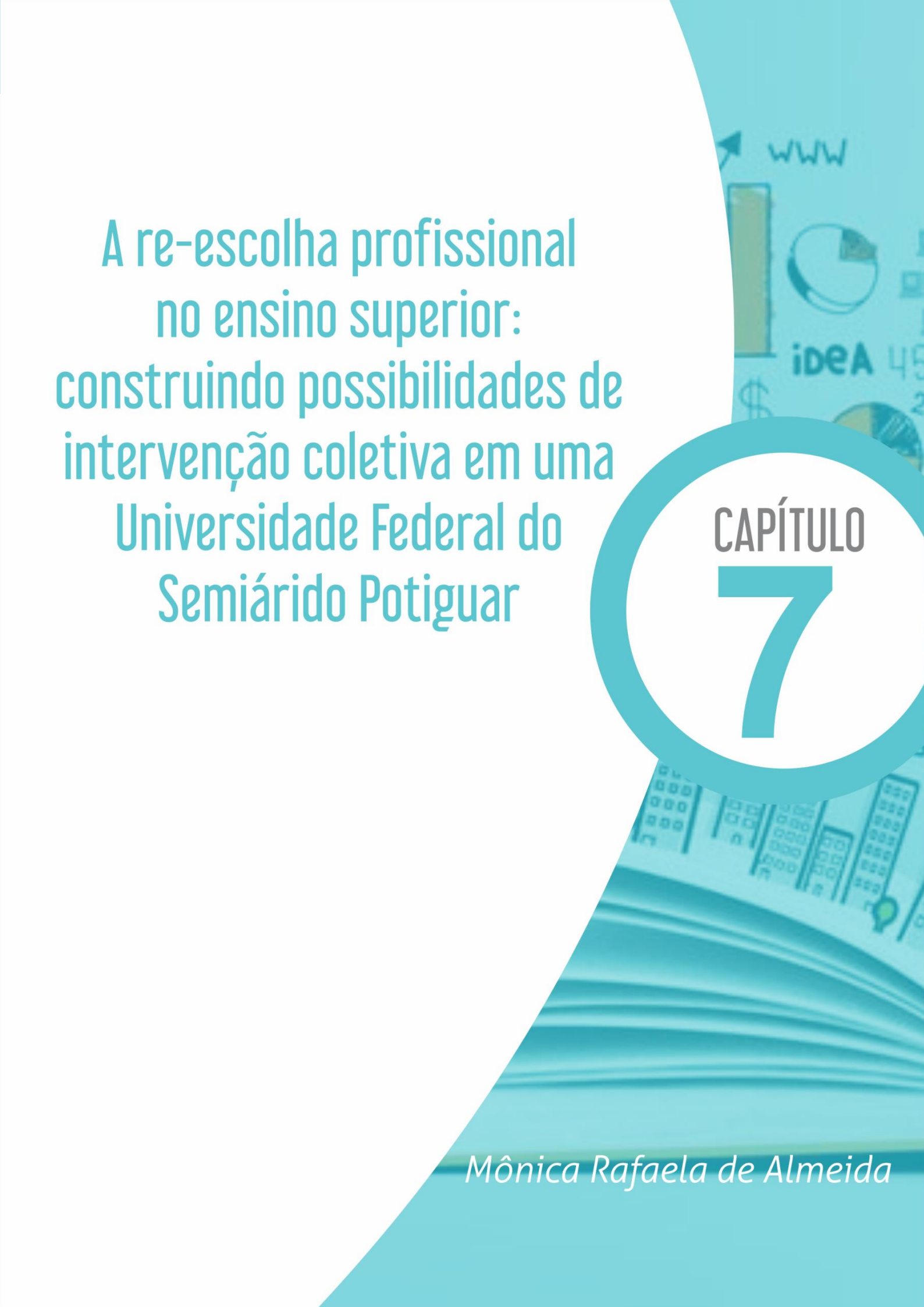
SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VALORE, Luciana Albanese. Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia da escola. In: SILVEIRA, Andréa F. et al. (Org.). **Cidadania e Participação Social [on line]**. Rio de Janeiro: Centro Eldstein de Pesquisas Sociais, 2008. Pp. 105-114. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-11.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2017.

VICHESSI, Beatriz. O que é indisciplina? **Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 226, out. 2009.

ZAGURY, Tânia. **O Professor Refém – Para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.



A re-escolha profissional
no ensino superior:
construindo possibilidades de
intervenção coletiva em uma
Universidade Federal do
Semiárido Potiguar

CAPÍTULO
7

Mônica Rafaela de Almeida

Mônica Rafaela de Almeida
UFERSA

A entrada na universidade pode significar o resultado de todos os esforços empreendidos na busca de um objetivo bastante planejado e idealizado: o exercício de uma futura profissão (DIAS e SOARES, 2009). Mas após a fase de entusiasmo pelo ingresso no ensino superior, muitos jovens têm vivenciado dúvidas ou decepção quanto ao curso escolhido, isto geralmente ocorre quando há o contato direto com as especificidades das áreas de atuação e não há identificação com as atividades que lhe são peculiares. Esse acontecimento resulta, muitas vezes, em desânimo; insatisfação e desmotivação com a vida acadêmica (TEIXEIRA, CASTRO e PICCOLO, 2007; BONDAN e BARDAGI, 2008; TOSITTO, 2014).

A ocupação profissional é considerada um importante pólo da vida dos indivíduos. Uma escolha adequada é desejada por todos e acarreta benefícios para as pessoas e para a sociedade em geral. É importante entender que na escolha profissional, o indivíduo necessita observar, analisar e adquirir conhecimentos sobre todos os aspectos possíveis da situação em que se encontra, ponderando as vantagens e desvantagens das opções disponíveis. Fazer isso é compor de forma consistente os critérios sob os quais a decisão será tomada.

Mas, o que se vê com frequência são escolhas realizadas com base em critérios pouco consistentes, o que tem gerado visões distorcidas, idealizadas ou estereotipadas acerca das opções profissionais. E isto acarreta uma decepção e falta de identificação com o curso de graduação que está cursando. De acordo com Bardagi (2007), entre as razões para a insatisfação com o curso universitário está a falta de informações consistentes sobre as profissões e sobre o mundo universitário em geral, além de pouca identidade com o curso de graduação (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2009).

Muitos estudantes ingressam na universidade sem ter conhecimento prévio

sobre o curso que escolheram, pois às vezes as escolhas procuram atender às pressões familiares, ou porque o curso tem grande prestígio social (LEVENFUS e BANDEIRA, 2010; RIBEIRO e MELO-SILVA, 2011). Assim, entende-se que a escolha profissional não é uma decisão isolada, e sim um processo contínuo, composto de uma série de decisões ao longo de vários anos de vida. Tal processo se aguça na juventude, em que uma decisão quanto a uma profissão ou ocupação é exigida socialmente. Em geral, a sociedade; a família e a escola preparam muito pouco ou quase nada para essa decisão, muitas vezes estão sempre decidindo pelos jovens, impedindo-os de aprender a lidar com situações de escolha (NEIVA, 2007; PINTO e CASTANHO, 2012).

De acordo com Neiva (2007), uma escolha profissional madura, consciente e ajustada requer adquirir, analisar e integrar conhecimentos, desenvolvendo atitudes e habilidades que permitam aprender a decidir.

Neste sentido, é importante conhecer os gostos e interesses, e diferenciar as atividades que lhe são atrativas, compreendendo porque algumas atividades dão prazer e outras não. Além disso, é necessário distinguir as opções centrais das complementares, examinando-as em profundidade para estabelecer as prioridades. Deve-se considerar que os interesses não são estáticos e que ao longo da vida podem-se descobrir novos e integrá-los aos já existentes (LEVENFUS e BANDEIRA, 2010).

Vale ressaltar que a escolha profissional implica também no estabelecimento de um estilo de vida. Assim, a profissão precisa está associada ao que se busca na vida. O futuro profissional é incerto, mas conhecer as expectativas e os medos, assim como as possíveis dificuldades e formas de solucioná-las, ajuda a suportar a incerteza e a ambiguidade (DIAS e SOARES, 2009).

É importante também que o jovem conheça a realidade socioprofissional existente, os vários níveis de formação profissional que estão disponíveis na sociedade. E que disponha de um mínimo de conhecimento sobre as profissões, sabendo qual é a principal atividade desenvolvida por cada uma delas. Esse conhecimento mínimo sobre as diversas profissões permitirá eliminar uma grande

parte delas e motivar os jovens para aprofundar a informação sobre aquelas de maior interesse.

Por isso a importância de se construir de estratégias coletivas de enfrentamento para essas vivências de escolha ou re-escolha profissional. Nesse sentido, é necessário que as escolas de ensino médio e as Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam redes de apoio institucionais a fim de facilitar o desenvolvimento desse processo tão importante na vida dos jovens (LIMA, 2007; BONDAN e BARDAGI, 2008).

Neste sentido, o objetivo desse trabalho é apresentar uma experiência de intervenção coletiva em re-escolha profissional com estudantes universitários que já fizeram a escolha por um curso superior, mas que estão abandonando esta opção e buscam uma nova alternativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Ao se observar várias queixas de falta de identificação com o curso de graduação, expressas pelos estudantes que utilizam os serviços ofertados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), foi realizado um grupo que visava refletir sobre a escolha ou re-escolha profissional no ambiente universitário.

Os estudantes universitários foram convidados a participar do grupo de re-escolha profissional através de cartazes colocados em diversos ambientes da IFES, principalmente os locais de grande circulação, como: biblioteca; restaurante universitário; hospital-escola; centro de convivência; moradia estudantil; laboratórios e salas de aula. Estes materiais também foram publicados nas redes sociais oficiais da instituição (Site Institucional, Sistema Integrado de Informações Acadêmicas, Facebook, Instagram e Twitter). Os cartazes informavam sobre os objetivos e funcionamento do grupo, público alvo e processo de inscrição e seleção dos interessados. Foram oferecidas 15 vagas para participação nas atividades do grupo.

As inscrições foram realizadas presencialmente na secretaria da PROAE e

durou uma semana. Houveram 21 inscritos, estes foram encaminhados para participar de uma entrevista no Serviço de Psicologia da PROAE. As entrevistas foram individuais e duraram aproximadamente trinta minutos. Os critérios de seleção para a participação no grupo foram: disponibilidade de participação no horário e dia predefinido para a realização das atividades e a existência de dúvida quanto à continuidade no curso superior escolhido.

Após a entrevista, foram selecionados 15 estudantes de graduação, com idade variando de 18 a 26 anos e que eram dos seguintes cursos: Agronomia (2 estudantes, um do 2º período e outro do 6º período), Biotecnologia (2 estudantes, um do 3º período e outro do 7º período), Engenharia Agrícola e Ambiental (1 estudante do 5º período), Direito (1 estudante do 8º período), Ciência e Tecnologia (3 estudantes, sendo 1 do 4º período e 2 do 6º período), Engenharia Civil (1 estudante do 7º período), Engenharia Química (1 estudante do 2º período), Medicina Veterinária (1 estudante do 8º período), Engenharia de Pesca (1 estudante do 9º período), Ciências Contábeis (1 estudante do 10º período) e Ecologia (1 estudante do 4º período).

Dos discentes participantes do grupo, havia 8 mulheres e 7 homens. Todos os participantes eram solteiros e não trabalhavam, mas 5 estudantes possuíam benefícios (bolsas, auxílios e moradia) da assistência estudantil da IFES. A maioria dos discentes era proveniente de cidades circunvizinhas a localização da universidade. Observou-se que 6 estudantes já estavam inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Todos os participantes afirmaram que estavam em dúvida quanto à continuidade no curso superior.

Os encontros do grupo foram semanais, com duração de 1h30min. Ocorrendo toda quinta-feira, das 16h00 às 17h30. As atividades tiveram duração de 3 meses (setembro a novembro de 2016), iniciando em 14 de setembro de 2016 e finalizando em 30 de novembro de 2016, contabilizando 10 encontros. Os encontros foram conduzidos por uma psicóloga da instituição. As atividades ocorreram em uma sala reservada para essa finalidade, sem interferências externas, com boa iluminação e ventilação adequada.

Foram discutidas as seguintes temáticas ao longo do grupo: diferenças individuais e de personalidade; características pessoais; motivações, interesses pessoais, sociais e acadêmicos; potencialidades e habilidades pessoais; valores e aspirações pessoais; aptidões e habilidades pessoais; projetos de vida pessoal e profissional; expectativas relacionadas ao futuro profissional; oportunidades profissionais e mercado de trabalho.

Os instrumentos e procedimentos utilizados nas atividades desenvolvidas foram: Testes de orientação profissional (Avaliação dos Interesses Profissionais; Questionário de Busca Auto Dirigida e o Jogo Critérios para Escolha Profissional), filmes, vídeos, músicas, jogos, dinâmicas de grupo, vivências grupais, discussão de textos, pesquisas em sites e redes sociais e entrevistas com profissionais da área de interesse.

No primeiro encontro foi realizada uma dinâmica de apresentação, integração e exploração dos motivos, interesses e sentimentos quanto a re-escolha profissional. Além disso, foi feita uma explicação sobre os objetivos do grupo e os estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foi informado os objetivos do trabalho, sigilo dos dados fornecidos e a liberdade de desistência de participação nas atividades a qualquer momento. E nos demais encontros foram realizadas atividades coletivas que visavam discutir sobre o processo de re-escolha profissional no ambiente universitário.

ALGUMAS ANÁLISES SOBRE O GRUPO DE RE-ESCOLHA PROFISSIONAL

Os estudantes procuraram o grupo de re-escolha profissional com o intuito de compreenderem sua escolha inicial (do momento do ingresso no curso) ou corroborarem a falta de identificação com o curso. Os motivos que fizeram os discentes se inscreverem no grupo foram diversos, a saber: falta de identificação com o curso; desinteresse e insatisfação com o curso; possibilidade de conhecer outros interesses profissionais; necessidade de compreender as crises e dúvidas em relação à continuidade no curso; receio de continuar no curso porque não gosta de

algumas disciplinas; confirmação se está no curso certo; decepção com o curso; medo e insegurança com a futura profissão; incerteza quanto ao curso e frustração com o mercado de trabalho na área do curso de formação.

Com redações distintas, as respostas convergem para a necessidade de encontrar estratégias para superar o impasse da escolha de um curso que não corresponde às suas expectativas pessoais e sociais. Observou-se que, na maioria dos casos, o problema não reside no curso em si, mas na idealização que o estudante tinha do curso antes de ingressar ou no desconhecimento das disciplinas a serem cursadas para alcançar a profissão almejada, disciplinas essas que o discente não tem nenhuma afinidade.

Uma característica comum entre os participantes foi a dificuldade de mapear as expectativas iniciais quanto ao curso, dizer o que exatamente imaginavam que aconteceria após a entrada na universidade. Percebeu-se uma expectativa de que a entrada no curso fosse resolver todas as dúvidas e trazer satisfação com o curso escolhido.

Os participantes afirmaram que ao frequentar e conhecer melhor o curso se decepcionaram, pois virão que no mesmo não seriam ofertadas matérias ou conteúdos que eram de seu interesse.

Além disso, os participantes indicaram dificuldades de acompanhar o conteúdo, as exigências acadêmicas e de conseguir estágios curriculares e extracurriculares. E relataram ainda a falta de perspectiva futura com a profissão, porque havia limitações no mercado de trabalho. Alguns estudantes consideravam suas áreas e campos de atuação relativamente novos, enquanto outros indicaram um mercado de trabalho saturado.

Os participantes do grupo veem como essencial a possibilidade de continuar no ensino superior. E ao término do grupo, observou-se que 6 discentes dos cursos de Ciências Contábeis; Agronomia; Direito; Engenharia Civil; Ciência e Tecnologia irão permanecer no curso atual, tendo percebido o interesse por áreas do curso que não conheciam e que foi descoberto ao longo das discussões e pesquisas realizadas durante a participação no grupo.

Verificou-se ainda que 3 estudantes, que são dos cursos de Medicina Veterinária, Biotecnologia e Engenharia de Pesca, irão permanecer no curso até conseguirem entrar no curso de interesse, a saber, respectivamente, Medicina; Administração; Arquitetura e Urbanismo.

Percebeu-se também que 6 estudantes, dos cursos de Ecologia; Engenharia Química; Biotecnologia; Engenharia Agrícola e Ambiental; Agronomia; Ciência e Tecnologia tem identificação e desejo por outros cursos e afirmaram que irão trancar o curso e redirecionar suas carreiras profissionais, respectivamente, para os seguintes cursos: Pedagogia; Arquitetura e Urbanismo; Medicina Veterinária; Engenharia Sanitária; Ciências Contábeis; Arquitetura e Urbanismo.

Vale ressaltar que um dos participantes do grupo estava no último período do curso, tendo decidido finalizar o curso e fazer uma especialização que estivesse ligada a sua área de interesse. Além disso, houve também a participação de um discente que já tinha uma formação profissional com pós-graduação (mestrado) e que não se identificava com as áreas de formação anterior e atual, este participante foi um dos que decidiu fazer o ENEM e redirecionar sua formação para outra área profissional.

Os participantes indicaram que a experiência no grupo possibilitou uma ampliação dos critérios de escolha profissional; o esclarecimento de dúvidas e medos; a formulação de novas possibilidades de escolha pessoal e profissional; reflexão sobre a escolha profissional e o mercado de trabalho; a obtenção de novos conhecimentos sobre cursos e profissões existentes no Brasil; segurança na definição sobre o curso que vai fazer; avaliação de um ou mais cursos que não havia pensado antes do grupo; aumento na confiança e segurança da escolha profissional e diminuição da quantidade de cursos de interesse.

Os estudantes indicaram ainda que as atividades do grupo foram importantes porque gerou acolhimento e apoio nas trocas de experiências, o que os ajudou a diminuir os medos, os anseios e as fantasias quanto às escolhas profissionais e o mercado de trabalho.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Com base na experiência desse grupo de re-escolha profissional, verificou-se que as causas da insatisfação com o curso de graduação é uma consequência de múltiplos fatores. De forma geral, pode-se perceber que o processo de escolha inicial do curso, quando baseado em informações estereotipadas e inconsistentes é um facilitador em potencial para a falta de identificação com o curso.

Esses dados evidenciam a necessidade de preparar o jovem cada vez mais cedo para conhecer seus interesses profissionais e a diversidade de profissões existentes no mercado de trabalho, sendo necessário se investir na orientação profissional já no ensino médio, o que contribuiria para a minimização das dificuldades de re-escolha profissional no ambiente universitário.

O grupo de re-escolha profissional no ensino superior também mostra a importância de se consolidar e sistematizar um serviço de orientação e acompanhamento psicopedagógico nas universidades, o que pode ter um caráter preventivo e contribuir de modo significativo para a redução da evasão na educação superior e a diminuição de futuros profissionais insatisfeitos no mercado de trabalho.

O que pode possibilitar o desenvolvimento de melhores condições de apropriação da realidade vivida pelos estudantes, ampliando o campo de atendimento e oferecendo um suporte específico para os projetos acadêmicos e profissionais e, também, para as tomadas de decisão ao longo do percurso acadêmico.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**. Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2007.

BONDAN, A. P.; BARDAGI, M. P. Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. **Paidéia**, 18, 581-590, 2008.

DIAS, M. S. L.; SOARES, D. **Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários**. São Paulo: Vetor, 2009.

LEVENFUS, R. S.; BANDEIRA, D. R. Teste de avaliação dos interesses profissionais (AIP) uma proposta de interpretação psicodinâmica. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. **Orientação vocacional ocupacional**, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, M. T. **Orientação Profissional – Princípios teóricos, práticas e textos para psicólogos e educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

NEIVA, K. M. C. **Processos de Escolha e Orientação Profissional**. 1ª ed. São Paulo: Vetor., 2007

PINTO, T. M. G.; CASTANHO, M. I. S. Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários. Campinas: **Estudos de Psicologia**, v. 29, n.3, p. 395-413, 2012.

RIBEIRO, M. A.; MELO-SILVA, L. L. **Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos**. 1ª ed. São Paulo, vetor, 2011.

TEIXEIRA, M. A. P., CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. **Interação em Psicologia**, v. 11, n.2, p. 211-220, 2007.

TOSITTO, A. M. L. **A re-escolha profissional**. Centro de Orientação Profissional – UNIARA. Araraquara, 2014.

IFMG campus Ribeirão das Neves se Familiarizando com a Apae

CAPÍTULO

8

*Listhiane Pereira Ribeiro
Lavínia Gomes Doche de Andrade
Kamila Pacheco Louro Ferreira*

Listhiane Pereira Ribeiro, IFMG/RN
Lavínia Gomes Doche de Andrade, IFMG/RN
Kamila Pacheco Louro Ferreira, IFMG/RN

O município de Ribeirão das Neves está situado a 32 km da capital mineira, possui extensão territorial de 155 km², sendo dividido em três grandes macro territórios: Veneza, Centro e Justinópolis, que abrigam cerca de 180 bairros (RIBEIRÃO DAS NEVES, 2013).

Segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, Ribeirão das Neves tinha, naquele ano, uma população de 296.317 habitantes. Mas a estimativa é que, em 2017, esse número estaria desatualizado e que já seriam cerca de 328.871 habitantes. Tendo uma população expressiva, o município abriga pessoas, em sua maioria, de baixa renda, carentes de recursos públicos para fazer frente à demanda de serviços e infraestrutura.

Ainda segundo o IBGE de 2010, Ribeirão das Neves tem uma população de 90.633 pessoas com deficiência, sendo: 54.195 pessoas com deficiência visual, 18.170 com deficiência motora, 13.996 com deficiência auditiva e 4.272 com deficiência intelectual.

Recentemente, em 6 de julho de 2015, foi promulgada a Lei Federal Nº 13.146, que instituiu o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira da Inclusão (LBI). Essa lei considera que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s.p.).

Por meio do referido estatuto, pretende-se promover a acessibilidade com a redução de barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, nas comunicações, atitudinais, tecnológicas), propiciando às pessoas com deficiência um tratamento de igualdade e de não discriminação, protegendo-as de qualquer forma de violência ou negligência.

A família constitui o primeiro ambiente socializador do ser humano. É a matriz na qual se formam as pessoas. No caso daqueles que possuem deficiências, a família desempenha um papel fundamental em seu processo de inserção e adaptação no contexto sociocultural. Com o objetivo de fortalecer essas famílias e, conseqüentemente, também as pessoas com deficiência intelectual ou múltipla atendidas na Apae de Ribeirão das Neves, é que o Projeto de Extensão "Familiarizando com a Apae" foi proposto.

Este projeto contou com o financiamento do próprio *campus*, a partir do qual foi possível custear bolsas para duas estudantes: uma PIBEX e uma PIBEX Jr. A seleção delas foi realizada através de uma comissão de avaliação local. Após uma inscrição *online* dos candidatos, eles deveriam redigir um texto argumentativo sobre o que significa ser familiar de uma pessoa com deficiência intelectual. A seguir, foi agendada uma entrevista.

Para a sua execução, esse projeto demandou 10 horas semanais da equipe (coordenadora e bolsistas), compreendida em: 4 horas de intervenção (2 pela manhã e 2 à tarde), 3 horas de grupo de estudos e 3 horas destinadas a planejamento e avaliação das atividades. Uma estudante bolsista acompanhou as intervenções da manhã, enquanto a outra acompanhou as da tarde.

A Apae de Ribeirão das Neves

Em Ribeirão das Neves, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais²² (Apae) é a única instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência. Foi fundada em 15 de maio de 1996 como uma instituição filantrópica de caráter educacional, cultural e assistencial. A sua criação aconteceu pelo empenho de membros da sociedade nevensense preocupados com as pessoas com deficiência residentes no município, que não dispunham de nenhuma instituição de apoio municipal (governamental e não governamental) para a sua inclusão social. A

²² Essa era a nomenclatura em vigência quando a Apae surgiu, em 1954. Segundo Sasaki, "jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços" para dizer sobre as pessoas com deficiência (SASSAKI, 2003, p.12).

prefeitura, sensibilizada também com os problemas dessa população carente, se comprometeu com a implantação e funcionamento dessa instituição.

A Apae oferece aprendizagem escolar (ensino fundamental do 1º ao 5º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos iniciais e finais para alunos com comprometimentos severos. Realiza atividades que abordam temas relacionados à socialização, educação religiosa, estudos sociais, direitos e deveres, nutrição, saúde, vestuário, arte, música, educação profissional, português e matemática.

Para se manter financeiramente, a Apae conta com recurso próprio, doações, verba do recurso federal (PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola) e com a prefeitura municipal de Ribeirão das Neves, que contribui com material didático, merenda escolar, equipamentos e pagamentos de funcionários.

Durante a execução deste projeto (2016/2017), a Apae atendia 292 estudantes, todos eles com deficiência intelectual ou múltipla. As pessoas chegam, em sua maioria, com laudo médico, e aquelas que não têm são avaliadas na própria instituição. Embora esteja situada no Centro, a Apae não atende apenas a comunidade do seu entorno, mas todo o município, sendo, portanto, referência nesta área.

Além do espaço físico da Escola Maria Azevedo Costa, a Apae utiliza também um “anexo”, uma casa localizada em frente. É neste local que vários pais dos estudantes ficam aguardando durante as aulas de seus filhos. Trata-se de um grupo de aproximadamente 30 pessoas pela manhã e 20 pessoas pela tarde.

A Apae atende quase todos²³ os estudantes durante um turno. No turno da manhã, de 7 às 11:15h, o público compreende pessoas a partir de 15 anos de idade. Já no turno da tarde, de 12:30 às 16:45h, são atendidas as crianças de 6 a 14 anos. Enquanto eles estão em atendimento (escolarização, oficinas, atendimento psicológico, musicalização, etc.), os pais ficam aguardando. Diante de tal situação, vislumbrou-se uma oportunidade do IFMG/RN contribuir com essa demanda local,

²³ A escolarização e os atendimentos acontecem em um turno (manhã ou tarde), mas existem outros projetos que funcionam para um grupo restrito de alunos no seu contra turno. No período aqui relatado, doze estudantes participavam da “Oficina Profissionalizante de Culinária”, com o objetivo de inclusão no mercado de trabalho. Este grupo ficava na Apae em horário integral: de manhã para a escolarização e de tarde, alguns dias da semana, para a oficina.

propondo uma intervenção junto aos pais, já que a Apae encontrava restrições de tempo e de corpo técnico para atuar junto a eles naquele momento.

Desde que foi fundada, a intervenção mais significativa que a Apae/RN já desenvolveu para os familiares dos estudantes foi a “Escola de Pais”, um programa que foi realizado por todas as Apaes do Estado. A proposta consistiu em proporcionar encontros para os pais dos usuários da Apae, independente de qual era sua escolaridade. Através de aulas, debates e troca de experiências, a ação foi ofertada no intuito de que os pais ampliassem o conhecimento sobre a deficiência dos filhos, do processo de seu desenvolvimento e de seus direitos.

A “Escola de Pais” teve uma única edição, realizada entre os meses de agosto de 2014 e julho de 2015. O curso teve a duração de um ano com carga horária total de 120 horas. Ao final, 37 pessoas concluíram o curso: 36 mães e 1 pai. Segundo a psicóloga e coordenadora da “Escola de Pais”, vários evadiram do curso e se arrependeram. Para atender essa demanda e a chegada de novos pais na instituição, a Apae pretende ofertar nova edição deste programa em um futuro próximo.

Caracterização do local onde foi desenvolvido o projeto: A “Casa das Mães”

Este projeto foi realizado na maior parte do tempo no “anexo” da Apae, apelidado carinhosamente como “Casa das Mães”. Mas, em alguns momentos, utilizou-se a Casa dos Conselhos, local próximo da Apae, cedido pela prefeitura, e que dispunha de um espaço físico mais adequado para atividades em grupo.

A “Casa das Mães” funciona como uma grande sala de espera. Ali os familiares dos estudantes atendidos na Apae dispõem de uma mesa grande com bancos de madeira, onde a maioria fica sentado, conversando. Algumas mulheres tricotam, uma em específico confecciona adesivos para unhas. Frequentemente comem juntos algum lanche trazido de casa ou uma refeição ali preparada. Na “Casa das Mães”, os pais e familiares têm acesso a banheiro e a uma cozinha. Ao fundo do imóvel existe o resquício de uma horta que era cultivada pelos pais, alunos e funcionários. Infelizmente, alguns pais e mães não se envolveram com o cultivo da

horta, embora usufruíssem dela. Isso gerou alguns desentendimentos e o cultivo foi descontinuado.

A “Casa das Mães” é ocupada principalmente pelas mães dos estudantes da Apae. Mas o espaço também é frequentado por algumas avós, pais, irmãos e até mesmo primos dos estudantes. Se por um lado o projeto anterior “Escola de Pais” não tinha um nome adequado devido à presença de apenas um pai, o nome “Casa das Mães” também reforça o estereótipo de que a mulher é a única responsável pelo cuidado com o filho, afastando, possivelmente, a presença de pais que não se sentem parte de um ambiente com esse nome. Várias atividades anteriormente desenvolvidas na “Casa das Mães” eram direcionadas principalmente para o público feminino: curso de corte e costura, artesanato, sabão, etc. Diversas vezes, quando nossa equipe de extensão via algum pai próximo ao local, os abordávamos e deixávamos claro que a atividade proposta não era específica para mulheres. E sempre que eles estiveram presentes as discussões foram enriquecidas com as contribuições por eles oferecidas.

Nossa equipe de extensão vai ao encontro de um grupo que já existe e pretende conquistar um espaço com eles. A dúvida e insegurança iniciais eram sobre como seríamos recebidas, sendo provenientes de um local externo e totalmente desconhecido pra eles. Por vezes, tivemos que nos reapresentar: nós e o IFMG.

O IFMG *campus* Ribeirão das Neves foi criado em 2010, tendo como eixo de educação profissional “Gestão e Negócios”. Em fevereiro de 2011, iniciaram as aulas nas primeiras turmas. Até agosto de 2013, o IFMG/RN esteve instalado na Escola Municipal Maria Vieira Barbosa (CAIC/Neves). A partir de setembro daquele ano, instalou-se na Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo. Nestas duas escolas, o IFMG/RN compartilhava o uso das salas de aula, utilizando apenas o período noturno. Em 2016, o IFMG se instalou definitivamente em sede própria, construída em área de 56.500,00m² – terreno doado pelo município de Ribeirão das Neves.

Apesar de passados sete anos, a instituição ainda precisa estreitar laços com a comunidade local. A maioria da população não tem uma compreensão clara do que seja o Instituto Federal, sua missão, seus objetivos; somado ao fato de o IFMG/RN ter utilizado, durante cinco anos, o espaço físico compartilhado de outras escolas. Tudo

isso contribui para que não tenhamos, ainda, uma identidade institucional. Assim, não é de se admirar que nossa equipe de extensão precisou se reapresentar várias vezes. Frequentemente surgiam “pessoas novas” e mesmo aquelas que já nos conheciam não sabiam exatamente de onde vínhamos e, por mais que explicássemos, ainda parecia não fazer sentido para elas. Assumimos a intenção de querer estar próximo, de querer conhecê-los e, de algum modo, contribuir. E, no último encontro, propusemos levar o grupo até o *campus*.

Por vezes, quando chegávamos à “Casa das Mães”, tínhamos a sensação de ser estrangeiras. Estávamos ali no espaço deles, interrompíamos suas atividades (conversas, artesanatos, vendas), propúnhamos uma nova organização no espaço e tratávamos juntos de algum assunto, seja conduzido por nós, seja por nossos convidados.

Nesse percurso, algumas dificuldades foram encontradas: driblar o local aberto com ruídos, entrada e saída constante de pessoas, resistência de algumas que não queriam participar. Rapidamente percebemos que era necessário adotar uma linguagem simples, acessível. E assim foi proposto um diálogo entre o saber popular e o técnico-científico.

COMO TUDO ACONTECEU: TECENDO TEORIA E PRÁTICA

Considerando que o projeto “Familiarizando com a Apae” se propôs a trocar conhecimentos, adotou-se como referência a pedagogia proposta por Paulo Freire, que parte do contexto dos educandos para a transformação da realidade, que entende que não existe pergunta boba, tampouco resposta definitiva.

Freire (1982) aponta que é importante diferenciar o “aqui agora” do educador do “aqui agora” do educando. Isso porque o “aqui” do educador, muitas vezes, é o “lá” do educando. Ambos são importantes, mas é preciso partir do “aqui” do educando para, então, chegar ao seu “lá”. Assim, partimos do respeito à compreensão do mundo, da sociedade, da sabedoria popular, do senso comum que os pais e mães têm. Iniciamos por aí, para alcançarmos juntos outros lugares.

Paulo Freire também valoriza a vinculação da teoria com a prática, enquanto uma unidade contraditória composta por elementos distintos, mas igualmente relevantes. Daí a importância de ler o texto a partir da leitura do contexto (FREIRE, 1989).

Nossa equipe de extensão valorizou tal proposta durante todo o processo. Tínhamos consciência de que surgimos perante o grupo como “estrangeiras”, de terras e realidade distintas, mas dispostas a somar e a aprender com eles.

Fazia parte do planejamento inicial realizar observações do funcionamento da “Casa das Mães” e entrevistas com todos os pais e mães que utilizam esse espaço como local de espera. Entretanto, optou-se por suprimir as entrevistas e conhecê-los melhor através de uma técnica em grupo (sociometria²⁴) no primeiro encontro. Embora essa decisão possa ter gerado uma perda de conteúdo (uma vez que novos participantes se juntaram ao grupo ao longo dos encontros), a sociometria contribuiu para o estreitamento de vínculos entre os participantes e a equipe de extensão.

Após um planejamento participativo, levantamento de interesses dos pais e mães da Apae e, também, a partir de demandas apontadas pelas funcionárias daquela instituição, chegou-se à proposta de um cronograma de atividades. Assim, foram realizados 14 encontros ao longo de 4 meses. Cada encontro teve um condutor responsável, sendo em alguns deles pessoas convidadas pela equipe de extensão e, em outros, a própria equipe: a coordenadora do projeto e as duas estudantes bolsistas.

Os temas abordados nesse projeto foram: expressão corporal; comunicação; mediação de conflitos; trabalho em equipe; tecnologia básica (uso do celular); economia doméstica (dicas para o dia-a-dia); “Qual é a música?”; uso de medicamentos: crises e riscos decorrentes da interrupção; primeiros socorros (como lidar com situações de engasgo, convulsões, agressividade); atividades físicas: alongamento, brincadeiras de roda, forró; orientações sobre direitos e deveres da pessoa com deficiência intelectual e múltipla; diferenças de gênero e sexualidade;

²⁴ Desenvolvida por Jacob Levy Moreno (1978), visa identificar características dos participantes de um determinado grupo. Com isso, as pessoas conseguem perceber as situações em que “se unem” e “se afastam” uns dos outros, suas semelhanças e diferenças, a partir das perguntas propostas por quem conduz a atividade.

estereótipos e rótulos; orientações sobre educação financeira; a influência dos sentimentos nos relacionamentos; reaproveitamento de alimentos; avaliação do Projeto de Extensão e visita ao *campus* do IFMG/RN.

Ao longo dos encontros foram utilizados: jogos populares, jogos teatrais, dinâmicas de grupo, rodas de conversa²⁵, apresentação de *powerpoint*, músicas, alongamento/dança e culinária.

A presença da psicóloga da Apae nos primeiros encontros foi positiva, já que ainda estávamos construindo uma relação de confiança com o grupo. Ela convidava as pessoas a participar e também nos mostrou que, em alguns momentos, seria importante repetir instruções para que o grupo nos entendesse melhor. Depois, as presenças da vice-diretora, da fonoaudióloga, da assistente social e da fisioterapeuta nos encontros também foram produtivas.

Os pais e mães foram lembrados de todos os encontros através de bilhetes, mas observamos que avisar qual assunto seria tratado contribuiu para que, em alguns momentos, tivéssemos um público maior presente. Isso aconteceu especialmente nos dias em que o assunto foi: a saúde (orientações sobre uso de medicamentos e primeiros socorros) e os direitos/deveres da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Tivemos uma boa e constante participação de pessoas, tendo em média 20 participantes pela manhã e 10 pela tarde.

Silva e Dessen (2004), em seu levantamento teórico sobre o impacto que o diagnóstico de deficiência intelectual de uma criança gera na família, citam principalmente os estudos voltados aos pais, destacando que as mães apresentam taxas mais frequentes de estresse e depressão.

Ao longo dos encontros, quando se sentiram confortáveis para isso, as mães deram depoimentos pessoais, entre eles, alguns sobre depressão. I.: “Eu não sabia o que era depressão, mas quando descobri que tinha, já estava bem profunda”. T. contou que chorava muito, chorava até mesmo se falassem mal da Apae. Acrescentou que foram os profissionais da escola que a ajudaram, ajudaram seu filho e hoje ela sente uma imensa “gratidão pela escola”.

²⁵ Vale destacar que algumas dinâmicas de grupo e rodas de conversa foram desenvolvidas com o apoio dos livros da Solange Rosset (2014, 2016).

“As evidências sugerem que as mães continuam sendo mais fortemente afetadas pelas obrigações de cuidados com a criança DM” (SILVA; DESSEN, 2004, p.165).



A qualidade da relação marital é um importante determinante das experiências de maternidade/paternidade em todas as famílias, especialmente naquelas com crianças com deficiência mental. Nestas, os genitores têm demandas adicionais com a criação de sua criança DM, geradas pela sobrecarga e estresse devido ao constante cuidado e atenção exigidos pela criança (...). No entanto, mães de crianças DM não têm necessariamente mais disfunções em suas vidas que mães de crianças com desenvolvimento típico e, nem sempre, elas têm os piores casamentos ou sistemas sociais de apoio menos adequados (SHAPIRO, citado por SILVA; DESSEN, 2004, p.167).

Em um de nossos encontros, foi utilizado o “jogo das fotos conflitivas”²⁶ para abordar a mediação de conflitos. Os participantes foram divididos em trios, cada um deles recebeu uma imagem e o objetivo de defender um lado da situação ali exposta. A mesma imagem era sempre oferecida a dois trios, para que existissem defesas de várias perspectivas. Destaca-se que as defesas produzidas foram um retrato fidedigno do que o grupo pensa sobre vários assuntos. Uma imagem referia-se a um casal discutindo e o grupo responsável por fazer a defesa da mulher argumentou que ela era uma mulher insatisfeita porque o marido sai com os amigos, chega tarde, a trai e não ajuda nos afazeres domésticos. “É um pai que não se preocupa com os filhos”. Outra mulher questionou: “está falando por si mesma?” e ela respondeu: “por todas nós”.

Ao contrário do que defende o senso comum, a família não é sempre um lugar seguro. Ela pode ser tanto um espaço de desenvolvimento como de limitações e sofrimento. Apesar da universalidade, cada vivência familiar se constrói em diferentes contextos. E o tratamento concedido para a pessoa com deficiência é

²⁶ O referido jogo foi adaptado por nossa equipe de extensão. O formato original está disponível no site: <http://www.abennacional.org.br/revista/cap6.6.html>

variável conforme a representação social que a família faz da pessoa com deficiência intelectual: como alguém capaz ou não, forte ou indefesa.

Ainda durante o “jogo das fotos conflitivas”, ao ver a imagem de um carro estacionado na frente da rampa para cadeirantes, alguém disse que “a obrigação do motorista é descer do carro, pegar o cadeirante e colocar no passeio”. Aqui existe a visão do deficiente limitado, o que não precisa ser assim. Em outra ocasião, quando o tema discutido era a Sexualidade, L. frisou que não quer que seu filho tenha filhos, dizendo: “já sofri tanto, mais menino pra eu criar não dá”. Segundo ela, isso seria “dar mais trabalho para a mãe”, no caso, ela. Contudo, L. relata que seu filho tem autonomia em atividades de vida diária: faz a barba, toma banho sozinho e “não dá trabalho nenhum”.



De acordo com a psicóloga do Crepúsculo - Centro de Desenvolvimento Humano, Flávia Moura Rangel, a sexualidade de pessoas com limitações aparentes ainda é tabu. ‘Não se fala em sexualidade de pessoas com alguma disfunção. Fala-se em dificuldade de moradia, de trabalho, de educação, mas não de sexualidade. Geralmente a sociedade e a família tratam essas pessoas como assexuadas ou os infantilizam, como se não houvesse sexualidade’, explica Rangel. De acordo com ela, a inclusão ainda não promove um estímulo da sexualidade das pessoas com limitações. ‘É preciso ouvir o que eles têm a nos ensinar sobre isso. Por que eles não têm direito ao amor? A sexualidade vai muito além dos órgãos genitais e ao ato sexual em si. Esse limite está em nossas cabeças e não na cabeça deles’, finaliza. (JORNAL SEM LIMITES, 2014, p.7).

O tema da Sexualidade foi abordado em dois momentos: um pelas bolsistas, cujo foco voltava-se para as diferenças de gênero e a sexualidade dos pais e mães; e em outro momento por uma profissional convidada pela equipe: psicóloga e sexóloga que atua na secretaria de saúde de Ribeirão das Neves. Nessa ocasião, a ênfase recaiu na sexualidade dos filhos com deficiência. Ela incentivou o grupo a conversar abertamente sobre sexo com os filhos e levá-los para avaliações médicas regularmente.

Como citado antes, a discussão sobre as diferenças de gênero foi conduzida pelas bolsistas desse projeto de extensão. Devido a sua pouca idade (19 e 20 anos), por serem solteiras e sem filhos, elas tiveram receio de que o grupo não desse ouvidos à fala delas, fato que não aconteceu, pelo contrário. O que se observou é que o grupo da manhã (mais idoso) polariza o que entendem por “feminino” pelo que entendem por “masculino”.

Ainda no “jogo das fotos conflitivas”, existia a imagem de um menino e uma menina que brigavam por uma bola. Uma senhora disse que “a menina está errada, a bola deve ficar com o menino, pois bola é brincadeira de menino”. Uma funcionária da Apae se surpreendeu com esse posicionamento e não concordou.

Mas a rigidez desse pensamento ficou evidente principalmente através do “jogo dos estereótipos”²⁷. A proposta era que as pessoas definissem características às mulheres e aos homens. Havia duas respostas possíveis para cada adjetivo, um feminino e um masculino. Características como: fracas, emotivas, medrosas, donas de casa, submissas e cuidadoras foram destinadas às mulheres. Já para os homens as características dadas foram: responsáveis pelo sustento da família, líderes, agentes de ação, fortes, agressivos, autoritários. Todos comentaram suas escolhas e, em suas falas, explicavam de modo estático que “a mulher é...” ou que “o homem é...”. Uma exceção foi a D. que disse: “isso tanto o homem quanto a mulher podem ser”. O único pai presente escolheu o adjetivo: “mais importante” para as mulheres.

Em outra ocasião, quando o assunto tratado também era a Sexualidade, as diferenças de gênero reapareceram, inclusive atravessando a autonomia de um adolescente com deficiência intelectual. O senhor A. expressou que repreendeu o filho quando ele lavou a própria cueca que estava suja de poluição noturna. A. disse que o filho não tinha que fazer isso, pois “existia mulher em casa”, referindo-se a sua atual companheira, madrasta do filho. Ao escutar o posicionamento conservador de A., observou-se aí uma contradição: aquelas que antes afirmaram que “as mulheres” são submissas não aceitaram isso para si mesmas. O assunto gerou um fervoroso debate. Algumas disseram que jamais se casariam com A., enquanto outra apontou

²⁷ Essa atividade foi adaptada, retirada do Coolkit – Jogos para a não violência e igualdade de gênero, Covilhã, Portugal, 2011, p.21-23. Disponível em: <http://www.coolabora.pt/publicacoes/coolkit.pdf>

que ele “deveria ficar feliz” pelo filho ter condições de autonomia. Mas o que se percebe é que nem sempre a independência das pessoas com deficiência é incentivada por suas famílias.

Para as mães da Apae, que estão entre pares, existe a percepção que “estão todas no mesmo barco”. As semelhanças entre elas as aproximam, sendo mais confortável a troca de experiências entre quem “se entende” e o apoio mútuo. I. contou que confia em deixar sua filha com algumas pessoas da “Casa das Mães”, pois “aquelas mães possuem experiências como as dela”.

Mas também existe quem não confia. T. defende que é mais seguro confiar nos profissionais da Apae, pois “não se deve confiar em qualquer um”. Vale destacar que T. já teve problemas interpessoais com algumas mães “por causa de conversa” e desde então enfatiza que, quando quer desabafar, só confia na psicóloga da Apae.

A Apae gera conforto, segurança. Estes pais e mães estão num contexto que propicia a sensação de “igualdade” de condições, em que nenhum deles se torna alvo de comparações com os ditos “normais”, o que poderia acontecer numa escola regular. Também existe o fato de que os estudantes dispõem de uma equipe especializada, que propõe soluções para as dificuldades que surgem, filtrando o que deve ser levado aos pais. Com isso, as famílias dividem os cuidados dos filhos com a Apae. Algumas mães, inclusive, relatam que “descansam” quando seus filhos estão ali.

Para várias mães, a Apae representa também o principal espaço social. T. espera ansiosamente cada festa ou atividade beneficente ali promovida: festa da família, festa junina, comida de boteco, rodízio de massas, confraternização de natal, etc.

AVALIAÇÕES E LEGADOS DEIXADOS PELO “FAMILIARIZANDO COM A APAE”

Em geral, as brincadeiras foram bem recebidas pelos grupos, exceto para dois idosos que tiveram dificuldade em aceitar “perder tempo” com algo que não

fosse “sério”. Entretanto, entendemos que o lúdico pode ser um caminho para descontração e para deixar o clima mais leve e agradável; sendo que também tem a vantagem de permitir situações em que as pessoas podem rir (inclusive de si mesmas), errar, exercitar a criatividade e imaginação, fortalecer a confiança.

Nossa equipe de extensão conseguiu articular a participação de vários colaboradores, dentre servidores do IFMG (professores de administração, educação física, contabilidade, direito), estudantes (do curso de Administração e Técnico em Administração), ex-estudante (do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais) e servidores da prefeitura de Ribeirão das Neves (enfermeiro, farmacêutica, psicóloga). De todos, o mais difícil foi agendar os parceiros da prefeitura, em função de encontrar datas em que eles tivessem disponibilidade. Ainda assim, considera-se que esse diálogo com a prefeitura é de suma importância, pois, além de dirimir dúvidas, serão estes profissionais que atenderão esses pais e mães quando eles procurarem os serviços.

Acredita-se que seria positivo realizar atividades conjuntas entre pais e filhos. Poderia ser realizada, inclusive, uma apresentação de dança conjunta e/ou apresentação das mães e pais para os filhos assistirem; já que, muitas vezes, estas mães e pais vivem em função dos filhos e dedicam menos tempo a si mesmos.

Ao longo dos encontros, foram identificados alguns assuntos relevantes para serem abordados/aprofundados. São eles: melhoria da comunicação e redução de ruídos na linguagem; como lidar com a frustração e com a raiva; informações relacionadas à deficiência; relacionamentos em família; compulsão por compras²⁸; diferenças de gênero; saúde da mulher e autoestima; rótulos, preconceitos; a sexualidade e autonomia da pessoa com deficiência.

Sobre este último tema, em avaliação geral do projeto, juntamente com as funcionárias da Apae, indicamos dois filmes a que a nossa equipe de extensão

²⁸ Esse assunto surgiu quando foi tratada a “economia doméstica”. Algumas pessoas relataram que compram alimentos em quantidade exagerada “por medo de faltar”, enquanto outros compram itens que não usam “por que o preço estava bom”. O assunto é relevante, mas não foi retomado.

assistiu durante a fase de preparação para o projeto, que podem ilustrar e ajudar a discutir o assunto. São eles: “Simples Como Amar”²⁹ e “Uma Lição de amor”³⁰

As funcionárias da Apae que participaram dos encontros com a nossa equipe avaliam que o grupo se sentiu acolhido, respeitado por nós. Elas se reuniram com os grupos para avaliar nosso projeto e levantar assuntos para sua continuidade, a qual será realizada agora por elas. Identificaram que a demanda dos pais e mães para alguns temas foi inédita, o que demonstra que contribuímos para que eles despertassem para a importância de alguns assuntos.

Em geral os pais e mães destacaram positivamente as brincadeiras, expressão corporal, educação física, música, canto, dança, direito e culinária. Uma mãe disse que a Casa precisa de: “união, convivência, limite e respeito”.

As mães querem escuta psicológica individual. Perceberam que precisam se cuidar mais. Embora estivéssemos juntos para discutir temas diversos, chegamos a escutar que uma delas nomeou nossos encontros de “terapia”.

O grupo também pretende se mobilizar em prol de suas preocupações:

1

Querem conhecer o Conselho da Pessoa com Deficiência e compreender melhor o papel de alguns gestores: vereadores, prefeito, conselho tutelar, etc.;

2

Querem conhecer mais sobre medicamentos e trâmites de marcação de consultas nos PSFs (por que demoram tanto). Também pensaram em abordar a saúde da mulher;

3

Estão incomodados com a ausência de guardas municipais que antes organizavam a travessia de pedestres na avenida acima da Apae, nos horários de entrada e saída de alunos. Querem entender por que não estão presentes e reforçar a importância deles;

²⁹ O filme mostra a história de Carla, uma jovem com deficiência intelectual leve que, depois de anos em escola especial, descobre um novo mundo. Sua mãe, cedendo aos apelos das outras filhas e do marido, aceita que Carla frequente uma escola inclusiva. Lá Carla conhece Dany, também deficiente intelectual, porém independente, que trabalha e mora sozinho, e eles vivem um relacionamento amoroso.

³⁰ O filme mostra a história de um homem de aproximadamente 40 anos que tem deficiência intelectual e luta na justiça pela guarda de sua filha de sete anos.

4

Querem conversar com gestores da autarquia responsável pelo transporte público do município sobre o atendimento adequado às pessoas com deficiência;

5

Querem conversar com o prefeito para entender se o lote onde funciona a “Casa das Mães” foi realmente doado para a Apae ou não. Existem rumores que a doação não aconteceu de fato.

Avaliando a oportunidade de propor e coordenar esse projeto de extensão, considera-se que foi uma experiência desafiadora e instigante. Felizmente, no IFMG/RN, os editais de pesquisa e extensão não se restringem aos docentes, contemplando todos os “servidores do quadro permanente”.

Considera-se a extensão como um espaço privilegiado de trocas de saberes acadêmicos e populares, oportunidade ímpar por meio da qual a instituição concretiza seu dever social.



Ao designar uma ação como Extensão Popular, estamos falando de uma extensão eminentemente direcionada a superar as desigualdades e as injustiças sociais, através da constituição de ações que priorizem a escuta sincera dos grupos socialmente marginalizados e que encaminhem produtos efetivamente direcionados à superação das condições de vida que os estão oprimindo (FALCÃO, 2014, p.103).

Ao mesmo tempo, envolver estudantes do IFMG neste projeto, como bolsistas, foi uma forma de contribuir com a sua formação cidadã através de relações igualitárias, da escuta empática e do “aprender fazendo”. Consideramos que o contato das estudantes com esse universo não só propiciou a familiarização com o assunto, mas também contribuiu para um futuro próximo, quando elas estiverem no mercado de trabalho e se depararem com pessoas com deficiência. Que eles possam se ver como “iguais”, embora “diferentes”.

A autonomia da pessoa com deficiência intelectual e múltipla deriva do reconhecimento de que essas pessoas também têm a capacidade para escolher,

tomar decisões, participar como agentes de seu desenvolvimento. As famílias são as principais aliadas nessa trajetória, mas será na vida social, produtiva e sexual que essa autonomia poderá se concretizar.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal Nº 13.146: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acesso em 11 jul. 2016.

FALCÃO, Emmanuel. Extensão Popular: reflexões teóricas e filosóficas sobre uma caminhada a trilhar. In: FALCÃO, Emmanuel. **Vivência em comunidade: outra forma de ensino**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.103-119.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do Educador**. São Paulo: Veredas. 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: **Minas Gerais, Ribeirão das Neves**. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315460&search=minas-gerais|ribeirao-das-neves> > Acesso em: 7 jul. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: **Resultados da Amostra - Pessoas com Deficiência**. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=315460&idtema=92&search=minas-gerais|ribeirao-das-neves|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia-->> > Acesso em 11 jul. 2016.

Jornal Sem Limites. A sexualidade sem limitações. Edição 1, ano 1, novembro/dezembro 2014, p.7.

MARSHALL, Garry. **Simples Como Amar (The Other Sister)**. Drama. Estados Unidos da América: Touchstone Pictures (Buena Vista Pictures), 1999, 129 min.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1978.

NELSON, Jessie. **Uma lição de amor**. (*I am Sam*). Drama. Estados Unidos da América: New Line Home Entertainment, 2001, 133 min.

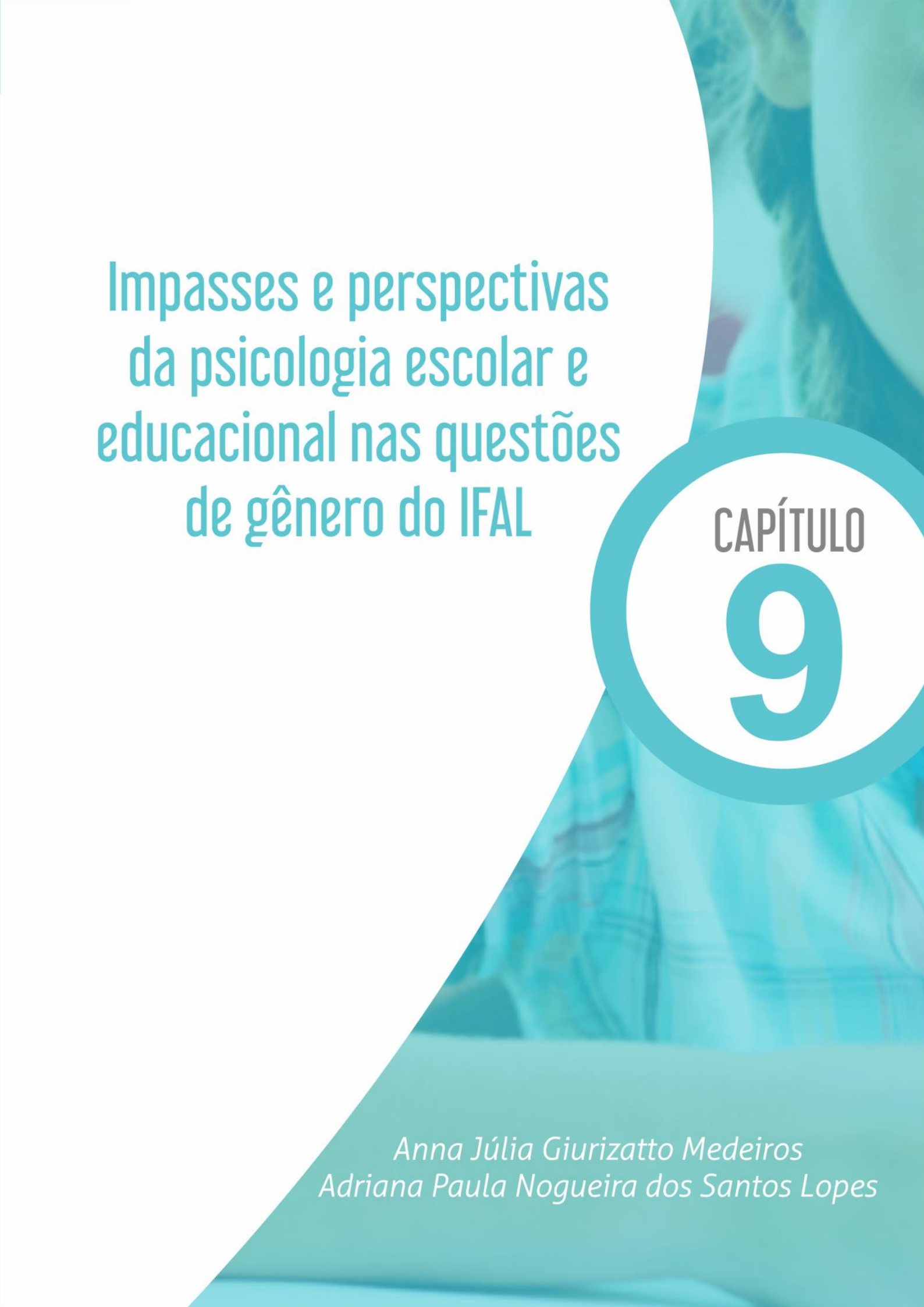
RIBEIRÃO DAS NEVES. **Diagnóstico sócio territorial**. Secretaria Municipal de Assistência Social: Superintendência de Proteção Social Básica; Gerência de Proteção Social Básica. 2013, 100p. Material não publicado.

ROSSET, Solange Maria. **Brigas na família e no casal: aprendendo a brigar de forma elegante e construtiva**. Artesã: São Paulo, 2016.

ROSSET, Solange Maria. **123 Técnicas de Psicoterapia Relacional Sistêmica**. Artesã: São Paulo, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? *Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados*, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009].

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. O que significa ter uma criança com deficiência mental na família? *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 23, p. 161-183, 2004.



Impasses e perspectivas da psicologia escolar e educacional nas questões de gênero do IFAL

CAPÍTULO

9

*Anna Júlia Giurizatto Medeiros
Adriana Paula Nogueira dos Santos Lopes*

Anna Júlia Giurizatto Medeiros, IFAL
Adriana Paula Nogueira dos Santos Lopes, IFAL

A atuação da psicologia no cenário educacional tem sido marcada por muitas mudanças. O desenvolvimento da ciência, da tecnologia, as transformações econômicas, políticas e culturais que caracterizam a contemporaneidade têm produzido deslocamentos no enfoque individual das questões educacionais para o campo social, político e ideológico. A psicologia, inserida neste contexto, tem problematizado as práticas e pressupostos teóricos calcados no viés individualizante e operado novas leituras e intervenções na realidade educacional.

Este movimento de tensionamento e produção de novos saberes emerge trazendo conflitos e desafios para a prática educacional. As demandas, assim como o olhar da psicologia sobre estas, têm ampliado a esfera de intervenção profissional e descortinado temáticas que vinham sendo invisibilizadas pela escola. Neste cenário, as questões de gênero começam a ter mais destaque no cotidiano escolar e a produzir implicações para o “fazer” da psicologia.

As hierarquias reproduzidas e produzidas no espaço educativo são atravessadas pelo gênero, assim como pelas questões de classe e etnia. O obscurantismo acerca dessas relações se configura na atualidade por meio de novos contornos e, na medida em que várias formas de opressão ganham evidência, a fragmentação das lutas e a naturalização das diferenças mantêm assimetrias de poder e desigualdades.

A psicologia escolar e educacional pode contribuir com questionamentos das verdades que mantêm as hierarquizações e as desigualdades e com o fortalecimento dos movimentos de resistência ao modelo instituído. No Instituto Federal de Alagoas - IFAL, algumas ações em prol da reconfiguração das relações de opressão de gênero têm sido desenvolvidas pela categoria, o que indica significativas mudanças na atuação profissional. Este artigo pretende refletir acerca da atuação da psicologia escolar e educacional nas questões de gênero, apontando

contribuições traçadas por profissionais da psicologia no IFAL e desafios que acometem a prática e ensejam problematizações, descobertas, partilhas e a contínua criação de caminhos voltados ao reconhecimento das heterogeneidades e à promoção de direitos.

A PRODUÇÃO DE SABERES E FAZERES DA PSICOLOGIA FRENTE ÀS DEMANDAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A escola, assim como qualquer instituição social, reproduz as relações presentes na sociedade em que se inscreve. Destarte, a escola busca constituir sujeitos em acordo com os padrões de sociabilidade e hierarquias produzidos pelo modelo social na qual está inserida. Em seus processos educativos, produz e reproduz diferenças e divisões sociais, por meio de relações desiguais.

Para Foucault (2003) op. cit. Lemos (2016), as instituições são dispositivos organizados por estratégias de poder para produzir homogeneidade. Os mecanismos de produção de saberes fabricam os indivíduos, os gêneros e as sexualidades por meio de um meticuloso processo de controle disciplinar. Assim, na propagação dos ideais e valores do sistema social do qual fazemos parte, “estilos de vida e necessidades são forjados no âmbito de um processo invisível de contaminação ideológica” (GUZZO, 2015, p. 14).

Na égide deste sistema, a educação assume uma função controversa. Com a democratização das escolas, estas são consideradas fundamentais para a redução das desigualdades, por meio da distribuição dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Porém, neste processo de pluralização das sociedades modernas, há seletividade acerca do que é legítimo e partilhado, sendo inferiorizado o que não corresponde a este modelo. Para Santos (2005, p.30), “sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de facto imposta a razão de uma ‘raça’, de um sexo e de uma classe”.

Estas novas dinâmicas na produção das desigualdades se assentam em dispositivos de poder que produzem e nomeiam as diferenças. A definição do que é

diferente parte dos atributos hegemônicos, propagados pelos ideais modernos de igualdade e universalidade³¹. No processo educativo, os currículos, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, as linguagens, os materiais didáticos e os processos de avaliação estão inscritos neste sistema de produção de verdades e de sujeitos (LOURO, 2014). Os que não correspondem a tais atributos são silenciados e colocados em condição de inferioridade pelo seu não enquadramento à posição posta como universal. A naturalização das diferenças funciona para explicar e justificar as desigualdades, lugares sociais, destinos, habilidades e comportamentos das/os estudantes.

Desta forma, para a efetiva inclusão no sistema escolar, os sujeitos precisam recusar seus referenciais e se inserirem em uma lógica que os nega. Este processo de integração subordinada é denominado por Martins (2002) como inclusão perversa, na qual se inclui para se excluir. As escolas e o sistema educacional como um todo são demarcados pela homogeneização dos sujeitos e, por meio de seus sistemas referenciais e classificatórios, fabricam hierarquias e subalternidades.

Contudo, as políticas educacionais são um campo contraditório e é preciso reconhecer que as demandas e disputas por direitos se configuram como conquistas (DEMO, 1994). A luta pela democratização da educação não se encerra com o acesso ao sistema escolar, vem acompanhada por conflitos, resistências e possibilidades de subversão da realidade instituída. As relações de poder que produzem sujeição também produzem resistências e podem se configurar por meio de múltiplos arranjos.

É neste sentido que a ação da psicologia se insere como fazer político dentro da realidade educacional. Guzzo (2015) alerta que a presença desta/e profissional pode contribuir para a manutenção das violências e desigualdades na escola ou para a ampliação do exercício da liberdade, da autonomia e respeito ao desenvolvimento das/os escolares, influenciando mudanças neste contexto. Por isso, é fundamental que a/o psicóloga/o, em sua responsabilidade social, reflita

³¹ Prado *et al.*(2010) questionam os ideais políticos de liberdade, igualdade e universalidade da modernidade que produziram a segregação de grupos sociais e o silenciamento de suas reivindicações no debate público.

sobre os desdobramentos das suas ações e atue em direção ao fortalecimento dos movimentos de resistência e de transformação cultural.

Embora a inserção da psicologia no cenário escolar tenha se dado pelo caminho da legitimação das desigualdades, muitas mudanças têm sido traçadas e é possível identificar uma grande vertente que emerge e coexiste com a vertente antiga. A “nova psicologia escolar” (MALUF, 2010) apresenta expressões comuns que a identificam, mas traz em suas particularidades o questionamento ao modelo tradicional e propõe respostas e intervenções multifacetadas para os problemas escolares, apontando importantes transformações.



Os avanços vêm ocorrendo de tal modo que o fenômeno psicológico que era visto predominantemente como ahistórico e centrado em indivíduos, com grande desconsideração do contexto social, vem sendo visto cada vez mais na sua natureza social, como fenômeno histórico-cultural, além de sua expressão individual (MALUF, 2010, p.140).

As severas críticas que a psicologia tem feito ao modelo de individualização e patologização dos problemas escolares representam inquestionável avanço no trabalho da/o psicóloga/o. As modificações nas concepções da psicologia têm implicações na prática profissional. O leque de ações da psicologia escolar e educacional vem se ampliando e diversificando para abarcar novos temas e conhecimentos. O trabalho em equipe e a compreensão interdisciplinar do conhecimento evidenciam que a “nova psicologia escolar” tem se desenvolvido em prol da maior adequação às necessidades da realidade social brasileira.

As ações que vêm sendo implementadas pela psicologia nas escolas envolvem atuação: na instituição escolar; na elaboração de políticas educacionais; nos planejamentos e avaliações de programas de ensino; na capacitação de docentes; nas relações da escola com a família e a comunidade e no enfrentamento de problemas de aprendizagem e de ensino, dentre outras atividades. Tais práticas trazem a compreensão da dimensão social do aprender e inscrevem a/o profissional de psicologia em um campo que permite intervir com maior probabilidade de êxito nos problemas educacionais atuais (MALUF, 2010).

Correia e Rodrigues (2015) fazem um apanhado das pesquisas e propostas de intervenção produzidas por profissionais da área e distinguem três tipos de relacionamento da psicologia com as demandas educacionais: os que atuam no “chão da escola” (fazendo parte da equipe técnica), os que prestam assessoria à equipe e os que atuam fora da escola (fazendo avaliação e acompanhamento clínico psicopedagógico). Em suas pesquisas, indicam que as/os profissionais de psicologia ainda têm o atendimento individual como principal atividade na escola, mas apontam possibilidades de atuação voltadas ao processo educacional.

As autoras destacam algumas atividades e pressupostos importantes para a atuação da psicologia no “chão da escola”: a construção de parcerias internas e externas à escola; assessoramentos e construção coletiva de projetos com a equipe escolar; mediação da relação entre professor e aluno; encaminhamentos externos (quando analisadas as contribuições da escola e verificada a necessidade de trabalho individual); realização de um trabalho não fragmentado, envolvendo vários atores e integrando conteúdos, projetos e características/história da comunidade; compreensão e orientação a/aos docentes acerca dos aspectos afetivos relacionados à aprendizagem e auxílio na implementação de políticas públicas.

As antigas e novas atribuições da psicologia no cenário educacional requerem da/o profissional a capacidade de compreender e interpretar a realidade em suas várias dimensões, articulando e conjugando os discursos e componentes das situações apresentadas. Para Novaes (2010, p. 132), a competência da/o psicóloga/o inserida/o no contexto educacional está mais centrada no sensitivo, “na capacidade de assumir riscos e na de integrar fatos e informações num arquétipo inteligencial em construção e na desconstrução permanente”.

Ainda são muitos os desafios que a psicologia precisa assumir para ter atuações mais consistentes. Maluf (2010) verifica que nem sempre as práticas e novas experiências acendem à forma escrita, sendo preciso lançar um novo olhar sobre a realidade atual da formação e da atuação da/ psicóloga/o escolar no país para compreender as mudanças no cenário. Neste trabalho, levantamos dificuldades enfrentadas e caminhos traçados pelas/os psicólogas/os que atuam na execução da Política de Assistência Estudantil do IFAL frente às demandas de atuação com as

questões de gênero na escola. Esta reflexão está amparada no resgate dos fatos, observações e trocas de experiências produzidos no decorrer do trabalho realizado no “chão da escola” e durante as reuniões periódicas da categoria.

QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA

As questões de gênero fazem parte da realidade escolar. As escolas, em suas relações e práticas educativas, produzem gêneros e são produzidas a partir de relações de gênero. As práticas e os espaços sociais são interpretados e fabricados pelos significados culturais disponíveis, que se constituem pelas normas de inteligibilidade socialmente instituídas e atravessadas pelas questões de gênero.

De acordo com Scoot (1995), gênero deve ser compreendido como um primeiro modo de dar significado às relações de poder. Os papéis e simbolismos sexuais das diferentes sociedades contribuem para o funcionamento da organização social, seja para manutenção da ordem ou para a mudança. Este sistema de relações, embora inclua sexo, não é determinado diretamente pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade. “As diferenças entre os corpos, relacionadas ao sexo, são constantemente solicitadas a testemunhar as relações sociais e as realidades que não têm nada a ver com sexualidade” (SCOOT, 1995, p. 89).

Neste processo, os corpos são demarcados pelo binômio masculino-feminino. O regime de racionalidade que sustenta esse binômio produz a concepção de que há dois polos opostos e que cada um é uno e idêntico a si mesmo. Contudo, na vivência da feminilidade e da masculinidade, o polo masculino contém o feminino e vice-versa, e ambos não se restringem ao modelo hegemônico (LOURO, 2014). A organização social dos sexos e a produção de saber sobre a diferença sexual fazem parte das disputas políticas que entrecruzam todo o regime saber-poder da sociedade. Na produção das verdades, as questões de gênero se articulam a outras opressões, como raciais, de classe e de sexualidade.

A polaridade dos sujeitos é marcada por pluralidades e fragmentações que revelam a precariedade dessas determinações e as múltiplas e complicadas combinações na fabricação dos gêneros. “Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc., e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos” (LOURO, 2014, p. 37). Para compreender como as questões de gênero atravessam as relações escolares, é importante problematizar tanto a oposição, como a unidade interna destes polos, reconhecendo as múltiplas conexões entre homens e mulheres e abrangendo outras relações de opressão que constituem e são constituídas pelo gênero.

A construção de hierarquias nas escolas e o silenciamento e/ou a rejeição das múltiplas formas de existir dos estudantes funcionam como mecanismos de controle desses sujeitos. Reconhecerem-se em algo que aprenderam a rejeitar e desprezar pode ter repercussões sérias na constituição dos sujeitos e significar a negação das suas positivities. A não adequação aos estereótipos de gênero construídos tem reflexos importantes na constituição das subjetividades das/os discentes. Assim, as dimensões psicológicas e institucionais se entrelaçam na operacionalização da moralidade homogeneizadora (PRADO *et al.*, 2010).

Neste sentido, os mecanismos de exclusão/inclusão do sistema escolar envolvem o não questionamento do lugar que os sujeitos, em suas heterogeneidades, ocupam no espaço social. A negação e/ou silenciamento dos seus referenciais e interesses podem/pode interferir diretamente no desempenho escolar das/os estudantes e/ou em suas expectativas de futuro.

No IFAL, tais práticas estão presentes em vários campi e puderam ser agrupadas aqui por meio dos relatos das/os profissionais de psicologia e do trabalho desenvolvido nos campi. As desigualdades de gênero têm gerado problematizações para a categoria, visto que muitas queixas escolares e situações observadas pelas/os profissionais são demarcadas pelo gênero.

O IFAL possui 16 campi atualmente. Com a expansão dos Institutos Federais, vários municípios de pequeno porte foram contemplados. A interiorização da rede

federal de educação tecnológica se configura como importante política voltada à redução das desigualdades regionais do país. Contudo, a implementação desta política, de maneira fragmentada, setorialista e sem vinculação com um projeto de desenvolvimento nacional voltado à democratização da renda, do prestígio social e do poder, acaba impossibilitando a efetivação de seus impulsos democratizantes (BRANDÃO, 2007).

Embora as práticas voltadas à deslegitimação das/os estudantes estejam presentes nos vários campi, parece que o processo de integração subordinada das/os discentes às práticas que os negam é mais acentuado na realidade do interior, na qual as/os servidoras muitas vezes são enaltecidas/os e, contraditoriamente, representam opressão para as/os estudantes. Os vários relatos das/os profissionais de psicologia acerca das opressões de gênero nas relações com docentes vividas pelas/os estudantes do interior do estado podem indicar desigualdades regionais presentes nas hierarquizações.

Profissionais de psicologia que trabalham no IFAL relatam situações em que as/os estudantes sofrem humilhação e constrangimento na relação com docentes. Mesmo não sendo possível verificar a intenção das/os professoras/es nestes atos³², os comentários pejorativos e preconceituosos sobre a orientação sexual, as expectativas de gênero, a cidade dos alunos, os credos religiosos (com destaque nas religiões de matriz africanas) e habilidades das/os estudantes expressam os vários arranjos presentes no processo de desqualificação dos referenciais das/os discentes, atingindo-os em sua dignidade.

Muitas vezes, estes comentários são acompanhados de “brincadeiras” e chacotas direcionadas a/os estudantes por parte das/os servidoras/es. Estas práticas também são realizadas entre servidoras/es e por estudantes contra seus pares e/ou

³² Para Hirigoyen (2002), o meio educativo é um dos mais afetados pelas práticas de assédio moral, mas são poucos os estudos a esse respeito.

contra servidoras/es³³. Com o corpo de servidoras/res técnicas/os da escola, foram observadas demarcações de gênero presente nas seletividades dos processos administrativos, pedagógicos e disciplinares. Operadas por docentes, técnicas/os e/ou por estudantes, as várias expressões da violência no cotidiano escolar contribuem com o processo de fabricação e ocultamento dos sujeitos.

Neste cenário, a prática do bullying é uma problemática que traz enormes desafios para a psicologia no IFAL. Além de fatores comportamentais, as distinções baseadas na negritude, no corpo gordo e nas expectativas de gênero e da sexualidade delimitam as práticas de bullying destacadas pela categoria. Em alguns campi, o bullying homofóbico tem sido identificado pelas/os profissionais. Porém, o predomínio de relações de opressão sutis, mesmo que repetitivas e intencionais, dificulta a intervenção, principalmente pelo fato de muitas vezes estas práticas estarem alicerçadas pela naturalização das desigualdades presentes nas brincadeiras generalizadas, praticadas e naturalizadas por discentes e docentes nos espaços educativos.

Para Esteves (2012), o não reconhecimento das diferenças nas sociedades atuais tem importante relação com a prática do bullying nas escolas:

A proliferação dos casos de bullying está diretamente relacionada ao não reconhecimento das diferenças culturais e identitárias entre os alunos no ambiente escolar. A ausência desse reconhecimento é estrutural, não se circunscreve apenas ao espaço escolar [...] O bullying na escola é um reflexo da dificuldade que os alunos encontram em viver em um ambiente multiculturalista, ou seja, um ambiente onde várias identidades culturais representam seus valores, suas crenças, suas simbologias e demandam o reconhecimento destas (ESTEVES, 2012, p. 19-21).

³³ Estas ações são permeadas pelas relações de poder desiguais e produzem impactos diferentes na vida dos sujeitos e nas trajetórias escolares e laborais. Destarte, evidenciam como as hierarquias se expressam em todos os segmentos escolares e se constituem como parte da cultura institucional.

Conforme discutido, a instituição do que é diferente e o silenciamento e a inferiorização destas diferenças estão engendradas pelos regimes de racionalidades e verdades das redes de poder. As instituições disciplinares, como as escolas, por meio de um meticuloso processo de observação e controle, treinam os indivíduos, modificam comportamentos, corrigem desvios, produzem segregações e assimetrias (SOUZA et al., 2011). Neste processo, os mecanismos disciplinares se articulam à gestão da sexualidade na produção das normalizações relacionadas ao gênero e à sexualidade. A sexualidade, construída social e historicamente, não se constitui apenas pelos corpos, mas por linguagens, valores, rituais. Assim, desejos e prazeres que estão em desacordo com as normalizações precisam ser eliminados.

A sexualidade, como dispositivo de poder (FOUCAULT, 1985), também está presente nos desejos e práticas entre docentes e discentes do IFAL, com contornos demarcados pelas hierarquias de gênero, de classe, de raça, de geração e de região. Os episódios que envolvem relação amorosa entre professoras/es e alunas/es são, muitas vezes, perpassados por conflitos, com implicações no processo de ensino e aprendizagem, no acesso a projetos de extensão e pesquisa, estigmas impressos sobre as/os estudantes e práticas de assédios e abusos de poder.

Segundo Osório (2007), os mecanismos de ensino e aprendizagem não são apenas os meios através dos quais o sistema de educação se justifica, mas formatam os desejos, as expectativas, configuram modelos culturais hegemônicos e compreendem valores, como é exemplo a “utilização” do corpo feminino e a relação sedutor/a seduzida/o. Nas escolas são investidos ao corpo feminino discursos e práticas que demarcam lugares e produzem subjetividades em consonância com as desigualdades instituídas.

A responsabilização das adolescentes e jovens mulheres pela gravidez e os discursos voltados aos controles dos corpos e regulamentação das práticas sexuais são praticados por servidoras/es de vários campi do IFAL. Estas relações remetem às práticas higienistas de controle das populações e expressam a incidência do saber-poder sobre o corpo e, ao mesmo tempo, sobre a população, na qual a norma “pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 300).

Aliado às situações relatadas, o sutil e continuado processo de fabricação de gêneros e hierarquias acontece no IFAL por meio dos discursos, silêncios, decisões regulamentares, medidas administrativas, organizações arquitetônicas, utilização dos espaços, gestos, divisões sociais, enunciados científicos, currículos, perspectivas pedagógicas, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, dentre outros elementos que se organizam nas redes de poder. São muitos elementos que podem ser analisados em suas relações e funcionamento no processo de construção dos gêneros. Tal compreensão remete a possíveis pesquisas sobre a temática, ficando aqui algumas contribuições relacionadas aos objetivos a que o trabalho se propôs. A seguir, serão trazidas algumas intervenções desenvolvidas pela psicologia escolar e educacional no IFAL. Espera-se que a partilha das experiências e reflexões possam contribuir com os diálogos e práticas que vem sendo produzidos pela psicologia comprometida com a promoção da equidade no cenário educacional.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL CONSTRUINDO CAMINHOS PARA PRODUIR NOVOS SENTIDOS PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO IFAL

As questões de gênero que atravessam o IFAL contribuem para a construção de sentidos nas relações e práticas sociais e educativas. Através da subjetividade social, são partilhadas formas de pensar, de agir, de sentir e de atuar que vão configurando os aspectos organizacionais e pedagógicos do Instituto. Nesta rede de sentidos, há perspectivas comuns aos campi, mas também particularidades demarcadas pelas histórias, características locais e estruturais, público e corpo funcional.

Longe da pretensão de agrupar aqui as diversas formas de produção e reprodução das desigualdades presentes no IFAL, as autoras intentaram resgatar algumas problemáticas partilhadas pela categoria das/s psicólogas/os escolares e educacionais, que refletem dificuldades locais vivenciadas, mas que trazem indicações acerca das desigualdades de gênero comuns ao Instituto. As intervenções

também não apresentam linearidade, perpassam olhares, afetos, interpretações e direcionamentos que caracterizam as diversas formas de atuação da psicologia no cenário educacional.

Segundo Martinez (2009), a psicologia tem ampliado as formas de atuação no cenário educativo, incluindo intervenções na dimensão psicossocial da escola. As demandas nesta esfera de ação não são explícitas, como as direcionadas aos problemas relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, mas contribuem com mudanças significativas nos espaços educacionais concretos. Para a autora, mesmo que as formas “emergentes” sejam potencialmente mais efetivas para as transformações necessárias na escola, tanto estas como as tradicionais podem ter impactos reais na melhoria da qualidade dos processos educativos.

No IFAL, são várias as formas de atuação da psicologia. Os contornos do trabalho da psicologia escolar e educacional são definidos pela Política de Assistência Estudantil, na qual os princípios, diretrizes, critérios, competências e programas pertinentes à atuação das categorias são apresentados. Importante destacar como a construção e reelaboração desta política expressam caminhos exitosos desenvolvidos pela psicologia no reconhecimento, implicação e compromisso com o trabalho referente às questões de gênero presentes no IFAL.

Por meio da organização das categorias que atuam com a assistência à/ao estudante no IFAL, têm sido demandadas regulamentações dos trabalhos, formulação e reformulação da Política de Assistência Estudantil. Tais ímpetus têm resultado em maior reflexividade das/os psicólogas/os acerca de seus trabalhos, demandas e aperfeiçoamentos, bem como maior representatividade da categoria nos espaços de planejamento e tomada de decisões. A atualização da referida política, representou um importante avanço operado pelas/os psicólogos em diálogo com as demais categorias: a construção de um programa multiprofissional e de caráter interdisciplinar, que tem em seus eixos de trabalho as questões de gênero e outras temáticas correlatas.

As vantagens da realização de trabalhos envolvendo de maneira não fragmentada vários atores da escola têm sido apontadas pela literatura. A articulação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e outros conhecimentos

relevantes para a realidade escolar pode contribuir para a produção de significação no processo de ensino e aprendizagem (CORREIA, 2014). O programa referido, inserido na Política de Assistência Estudantil, traz em seus objetivos e competências possibilidades de atender às perspectivas apontadas acima, promovendo diálogos e intervenções junto a toda a comunidade escolar e inserindo enquanto prática institucional o trabalho com as diversas opressões que assolam as instituições escolares.

Contribuindo para a elaboração de regulamentações internas ao IFAL, profissionais de psicologia têm participado de diversas comissões para a construção de políticas voltadas à redução das desigualdades de gênero, como a comissão para construir a política do nome social e a comissão de gênero e raça, voltada a promover articulações e parcerias para a redução destas desigualdades no Instituto. A implementação do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça³⁴ no IFAL também contou com a iniciativa de uma psicóloga que, junto a outras/os profissionais, levou a proposta para as/os dirigentes do Instituto. Atualmente, o IFAL é a única Instituição Federal de Educação da Rede Tecnológica que participa deste Programa e tem a referida psicóloga como integrante do Comitê Pro-Equidade Gênero e Raça. Nos campi, várias/os psicólogas/os também integram o Pró-Equidade, por meio de comissões locais.

Estas articulações e proposições têm sido viabilizadas em grande parte pela organização da categoria, que tem promovido reuniões sistemáticas, com periodicidade mensal ou bimestral. Nestas reuniões, as questões que dizem respeito à prática da psicologia são abordadas/partilhadas e as/os profissionais buscam conjuntamente caminhos para a formação em vários temas pertinentes, para o fortalecimento dos movimentos de resistência da categoria e para a participação nos espaços estratégicos de disputa política e de tomada de decisões importantes para promover mudanças na realidade escolar. A inserção de psicólogas/os na equipe de gestão da Direção de Políticas Estudantis pode ser reconhecida como resultante da

³⁴ O Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça é promovido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República e busca estratégias para promover a igualdade de gênero e étnico-racial nos ambientes organizacionais.

qualidade do trabalho de tais profissionais e também, em grande parte, da capacidade organizativa da categoria na reivindicação e barganha por espaços.

A participação da psicologia nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe e atividades relacionadas também tem se ampliado e a inserção destas atividades no rol de atribuições da categoria, descritas por meio da Política de Assistência Estudantil, também foi fundamental para a garantia deste espaço para a atuação profissional. Sabe-se que a participação da psicologia nesses encontros pode contribuir substancialmente com informações e partilha de conhecimentos necessários para a construção de um processo educacional mais inclusivo. Em alguns campi, a psicologia atua no planejamento e condução dessas reuniões, promovendo capacitações junto a/os servidoras/es, contando muitas vezes com a colaboração de colegas de outros campi ou com parceria externa.

As desigualdades de gênero, de raça e de classe também têm sido foco das capacitações para as/os servidoras/es e dos eventos ofertados a estudantes e famílias planejados pelas/os psicólogas/os em diálogos com demais profissionais nos campi. Este trabalho, embora não seja desenvolvido em todos os campi, tem grande incidência no IFAL e tem sido construído de maneira diversa, com promoção de ações diretamente ou indiretamente relacionadas às temáticas, com trabalhos realizados pela psicologia junto à equipe de Assistência Estudantil ou ainda incluindo o corpo docente, coordenações e departamentos. Em algumas ações identifica-se a integração entre os conteúdos curriculares e os temas propostos, promovendo problematizações mais abrangentes e contextualizadas acerca das questões de gênero na escola.

Nesta perspectiva, alguns profissionais de psicologia têm criado e/ou participado de grupos de trabalho e/ou pesquisa nos campi do IFAL voltados a trabalhar as questões de gênero e suas interfaces junto aos estudantes. Estes grupos têm formatos variados, alguns contam com participação de docentes, assistentes sociais, pedagogas/os e gestores. Alguns têm como foco a questão da opressão, outros trabalham diretamente gênero. Por meio destes, muitas ações desenvolvidas na escola acerca das desigualdades têm sido realizadas com a contribuição efetiva das/os discentes. A produção de materiais visuais, planejamento de eventos e

palestras, elaboração e apresentação de atividades artístico/culturais, de debates e oficinas envolvendo as diversas formas de opressão são algumas das ações realizadas por estudantes com a mediação da psicologia nos campi.

As atividades de pesquisa e extensão, como importantes práticas que emergem enquanto novas formas de atuação da psicologia no cenário educacional, têm começado a fazer parte das atividades da psicologia no IFAL. Em dois campi, pesquisas têm sido desenvolvidas pela psicologia com a temática de gênero e em ambos tiveram projetos aprovados pelo Instituto, com financiamento de bolsas para estudantes. Conforme aponta Martins (2009), as pesquisas podem contribuir para o maior conhecimento da realidade escolar, sendo importantes para compreender a complexa teia de elementos que envolvem o processo educativo e para a tomada de decisões mais assertivas pela/o psicóloga/o escolar e educacional.

Os vários caminhos traçados pela psicologia no IFAL indicam mudanças do trabalho da categoria no cenário educacional e o maior compromisso com o redirecionamento das práticas que produzem opressões dentro da escola. As diversas formas de atuação e implicações com as questões de gênero expressam os movimentos de transformação da psicologia inserida neste espaço, na qual permanências e rupturas se entrecruzam neste novo fazer da/o profissional. A organização das/os psicólogas/os escolares e educacionais do IFAL enquanto categoria política, os diálogos, trocas de experiência e parcerias na resolução das questões que acometem o cotidiano das escolas podem se configurar como importante trajeto que o grupo tem seguido para produzir tensionamentos ao modelo instituído e transformar os espaços de opressão em resistência para a construção de uma escola mais justa, equânime e menos desigual.



REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. **Território & desenvolvimento**: as múltiplas escalas entre o global e o local. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

CORREIA, Mônica F.B. RODRIGUES, Lorena Fernandes. **As ações do psicólogo em seus relacionamentos com demandas educacionais**. In: Bezerra, Henrique Jorge Simões (org.). *Psicologia escolar e educacional: reflexões no contexto da educação básica*. Maceió: Adufal, 2015.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 7 ed. Rio de Janeiro. Graal, 1985

____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1970-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com esse contexto**. In: Martinez, Albertina Mitjans (org.) *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2015.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho**: redefinindo o assédio moral. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

LEMOS, F. C. S; SANTOS, I. do C. ; BRICIO, V. N. ; LIMA, M. L. C. . **Contribuições do volume I do livro História da Sexualidade para as Ciências Sociais**. In: *Quadragesimo encontro da associação nacional de programas de pós-graduação em ciências sociais*, 2016, Caxambú. *Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs*, de 24 a 28 de outubro de 2016, em Caxambu - MG., 2016. v. 1. p. 1-24

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MALUF, Maria Regina. **Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas.** In: Almeida, Sandra Francesca Conte de. *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). V. 13, n. 1, 169-177, Jan/Jun. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MARTINS. José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOVAES, Maria Helena. **Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna.** In: Almeida, Sandra Francesca Conte de. *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

OSÓRIO, Conceição. **A socialização escolar: educação familiar e escolar e violência de gênero nas escolas.** Publicado em "Outras Vozes", nº 19, Maio de 2007.

PRADO, M.A.M.; TORRES, M.A.; MACHADO, F.V.; COSTA, F.A. **A construção de silenciamentos: reflexões sobre a vez e a voz de minorias sociais na sociedade contemporânea.** MAYORGA, C. **Psicologia social: sobre desigualdades e enfrentamentos.** Curitiba: Juruá, 2010.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2005.

SCOOT, J. **Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica.** *Educação e realidade.* Vol 20, n 2, 1995.

SOUZA, Luiz Antônio Francisco de. SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.) **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

Autolesão na adolescência: um estudo psicanalítico

CAPÍTULO 10

*Aline Spaciari Matioli
Viviana Carola Velasco Martínez*

Aline Spaciari Matioli
Viviana Carola Velasco Martínez

O presente capítulo³⁵ se propõe a lançar um olhar psicanalítico sobre as práticas de autolesão, sintoma emergente na atualidade, especialmente entre a população jovem. Tal fenômeno não só o encontramos na clínica como um sintoma que se relata e se sofre, mas também, aparece no meio social, como uma prática compartilhada, seja nas escolas, seja nas redes sociais, isto é, como um fenômeno de longo alcance, um sintoma social. Desse último ponto de vista, podemos supor que ele se desdobra inicialmente das práticas de modificação corporal, por exemplo, das tatuagens que implicam produzir lesões no corpo, ou mesmo, das plásticas e suas dolorosas recuperações. Em todos os casos, trata-se de comunicar algo, de dizer algo para si mesmo e de dizer algo ao outro. Do ponto de vista clínico, podemos dizer que se trata de um sintoma enigmático, que lança ao outro uma interrogação: por que ele(a) feriu a si mesmo(a)? por que produzir dor em si mesmo? O enigmático do sintoma mobiliza o entorno social, que a ele reage de diversas maneiras, algumas mais, outras menos acolhedoras, o que pode intensificar o sofrimento da pessoa.

Porém, o que esse ato quer dizer? Uma mensagem cifrada desenhada no próprio corpo, a autolesão nos comunica algo que diz respeito ao sofrimento psíquico de quem a ela recorre. Podemos caracterizá-la como o ato de machucar ou ferir voluntariamente a si mesmo, sem intenção suicida consciente, capaz de provocar danos leves, moderados ou graves aos tecidos do corpo (FAVAZZA, 1988, *apud* GRATZ, 2001). Não se trata de um sintoma exclusivo de determinado quadro de sofrimento psíquico. Presente tanto nas neuroses, como nos casos de histeria e

³⁵ Este capítulo é parte da tese em andamento intitulada "À flor da pele: um estudo psicanalítico da autolesão e sua função de comunicação" (Matioli, 2017), sob orientação da professora Dra. Viviana C. V. Martínez, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

neurose obsessiva, quanto nos casos de psicoses, autismo e finalmente nos quadros *borderlines* (GIUSTI, 2013).

Começaremos a discussão partindo de uma definição da autolesão na literatura especializada para, na sequência, discutir seus possíveis sentidos em torno da relação concreta com o outro, a alteridade. Trata-se de uma discussão importante, seja porque a proliferação dessa prática entre os jovens é preocupante, seja porque isso determinará as formas de intervenção que poderão auxiliar a pessoa a lidar melhor com o sofrimento subjacente ao sintoma. Veremos que, na dinâmica psíquica desse sintoma, destaca-se a autopunição, isto é, o desvio da pulsão contra o próprio eu, talvez transformando sadismo em masoquismo. A quem de fato se dirigiria originalmente a pulsão destrutiva? A quem se quer atingir? E, ainda, por quê? Trata-se de uma resposta possível para a angústia, sem possibilidade de encontrar saídas mais organizadas a não ser atuando a dor. Esses questionamentos nos levam a propor, para este capítulo, uma discussão da autolesão na adolescência a partir da nossa experiência clínica e da análise crítica do material sobre o tema.

O QUE OS AUTORES NOS DIZEM SOBRE A AUTOLESÃO NA LITERATURA ESPECIALIZADA

Marcar o corpo, mesmo que isso produza dor, é uma prática humana milenar, pois o corpo é um meio de comunicação. Em diversas culturas, tradicionais ou não, sempre se recorreu à autolesão como forma de distinção. Seja nos rituais de iniciação, onde suportar a dor infligida ao corpo era uma forma de mostrar valor para a comunidade, ou mesmo, uma forma de penitência, como as conhecidas práticas de autoflagelo dos cristãos.

É muito interessante, apenas como ilustração, mencionar a prática de deformação dos pés das mulheres chinesas, uma prática milenar através da qual – para garantir um casamento – os pés das meninas eram amarrados e contidos em pequenos sapatos. Isso produzia muita dor e graves deformações, mas, como código social, devia ser suportado. Os pés pequenos, pés de lótus, eram uma espécie de

fetichismo para os homens e indicavam, ao mesmo tempo, que a mulher que havia suportado tanta dor seria uma boa esposa. Somente em 1911 foi banida essa prática (Farell, 2014). Todavia, no caso da autolesão observada sobretudo entre adolescentes na atualidade, não é uma prática sancionada socialmente, ela é um sintoma que testemunha sofrimento psíquico. A autolesão se inscreve na série dos sintomas atuais que encontram no corpo uma via privilegiada de expressão.

Em relação à nomenclatura do fenômeno, Arcoverde e Soares (2011) fazem uma revisão da literatura sobre o tema. Para as estudiosas o ato de provocar ferimentos em si mesmo foi, a princípio, denominado de parassuicídio, passando à designação de automutilação e mais recentemente para autolesão. Este último termo parece o mais adequado do ponto de vista semântico, pois os danos perpetrados contra o próprio corpo, em sua maioria, não acarretam mutilações, mas sim ferimentos de caráter superficial, notadamente presente nos quadros neuróticos.

Até o DSM-IV (2002) a autolesão – ali denominada de automutilação – não aparecia como uma categoria nosográfica específica, apenas como um dos critérios para o diagnóstico do transtorno de personalidade *borderline* ou para os transtornos do controle dos impulsos. Com a publicação do DSM-V (2014), a autolesão ganha destaque, embora ainda não seja oficialmente uma entidade nosológica própria, há forte tendência para vir a sê-lo sob o nome de “autolesão não-suicida”. Para seu diagnóstico é preciso preencher certos critérios, tais como o envolvimento, por mais de cinco dias, em atos capazes de causar lesões superficiais aos tecidos do corpo (cortes, perfurações, queimaduras, fricções) sem intenção suicida, com expectativa de causar dano físico de leve a moderado. Os ferimentos devem estar associados à expectativa de obter alívio de sentimentos ou pensamentos negativos e deve haver preocupação com o ato antes de sua execução, sendo difícil de resistir a sua prática. Trata-se do ponto de vista médico, que tende a avaliá-la ora como um transtorno específico, ora dentro dos quadros psicóticos ou dos quadros *borderlines*.

A respeito dos dados epidemiológicos, segundo Favazza e Rosenthal (1990), o percentual de estudantes universitários envolvidos em situações de autolesão ao menos uma vez atingiu os 12%. Entre estudantes do ensino médio o percentual é

semelhante, 13,9% (ROSS; HEATH, 2002). O maior estudo realizado sobre o tema, feito em uma amostra de 30.477 adolescentes europeus entre 15 e 16 anos de idade, apontou a prática da autolesão por 8,9% das moças e 2,6% dos rapazes (CASE, 2008, *apud* GUERREIRO; SAMPAIO, 2013). Vale sublinhar, que muitos casos não são contabilizados, devido aos intensos sentimentos de culpa e vergonha que impedem a revelação das lesões autoinfligidas (NADER; BOEHME, 2003), e porque os indivíduos cuidam de seus ferimentos sozinhos, não levando a formas de registros possíveis, como internações hospitalares, busca por cuidados médicos ou psicológicos.

Dado relevante ainda em termos epidemiológicos diz respeito ao caráter de contágio da autolesão, observada em escolas, redes sociais³⁶ e locais de confinamento, como hospitais e presídios (OTTO; SANTOS, 2016; CALDAS, *et al.*, 2009).

No que diz respeito aos tipos de autolesão, Favazza e Rosenthal (1990) – que utilizam o termo automutilação – descrevem três categorias: maior, estereotipado e superficial/moderado. A primeira se refere a atos drásticos como a autocastração, a autoamputação de membros, a autoenucleação ocular, causando grandes danos aos tecidos e aos órgãos do corpo, em geral associados à psicose ou à intoxicação. O tipo estereotipado relaciona-se a atos como bater a cabeça, braços, de forma repetitiva e rítmica, prevalente em casos de deficiências mentais, autismo e psicose. Na categoria superficial/moderada estão os cortes e as queimaduras autoinfligidas, sem intenção suicida consciente, não como resposta a delírio, alucinações ou retardo mental. Esta categoria apresenta três subtipos: compulsivo, episódico e repetitivo. O tipo superficial é um sintoma mais presente em mulheres, manifesto em atitudes recorrentes e repetitivas praticadas inicialmente de forma episódicas, podendo tornar-se recorrente, com início na adolescência.

Nos dados da pesquisa de Gratz (2001) sobre a prática de atos de autoagressão, os comportamentos mais comumente relacionados à autolesão foram: cortes e perfurações, representados por 14% dos casos; arranhões na própria pele

³⁶ Whitlock, Power e Eckenrode (2006) destacam que as interações online não servem somente de apoio social ao jovem que comete a automutilação, mas podem também encorajar ou normalizar sua prática, incluso pela oferta de novas modalidades de comportamentos autodestrutivos veiculados em tais mídias.

em 12% dos casos e queimaduras, com 7% dos casos. Entretanto, 68% dos participantes declararam utilizar mais de um método para se ferir.

Contudo, os pontos de vista em relação à autolesão – para além da nomeação do fenômeno e sua designação enquanto sintoma ou transtorno – são divergentes no meio científico. Referimo-nos à intencionalidade suicida presente ou não no ato. Whitlock e Knox (2007), assim como Guerreiro e Sampaio (2013), destacam dois modelos na literatura. No primeiro, conhecido como “*deliberate self-harm*”, a autolesão é vista como parte de uma constelação de comportamentos ligados a tentativas de suicídio. O outro modelo, adotado neste capítulo, “*non suicidal self-injury*” (NSSI), vê a prática de autolesões como um caminho para regular os afetos negativos e evitar o suicídio, com a intenção de integração do eu e preservação da vida. Tal percepção é partilhada por Hawton e James (2005, p.891), pois sustentam que, mesmo que seja declarado “o desejo de morrer”, as razões latentes das autolesões estão mais próximas a uma tentativa de reduzir a angústia e escapar de situações incômodas ou perturbadoras. Em suas palavras: “mesmo quando a morte é o resultado do comportamento autoprejudicial, isto pode não ter sido desejado”.

Mas qual o sentido da autolesão como sintoma? Favazza e Rosenthal (1990) a descrevem como uma espécie de autoajuda mórbida, antitética ao suicídio, com vistas a proporcionar alívio rápido, mesmo que temporário, de vários sentimentos egodistônicos, dentre eles a culpa, a rejeição, o tédio, a solidão, a perda. O ato é uma tentativa de apaziguamento da dor psíquica intolerável para o eu, por meio de seu deslocamento para a superfície corporal em forma de autoagressão. Para Whitlock (2009), embora sua prática possa dissipar sentimentos fortes a curto prazo, a longo prazo as pessoas sentem-se envergonhadas e perdem o controle sobre a situação, fato observado na prática clínica, quando o paciente se refere à autolesão como uma espécie de “vício”.

Sobre os fatores de risco associados a sua prática, Whitlock e Knox (2007) destacam as desordens alimentares, histórico de abuso sexual, emocional ou físico, assim como exposição a estresse físico e psicológico. Yates (2004, *apud* Whitlock, 2009) acrescenta como fatores relacionais comunicação familiar pobre, calor

familiar baixo e isolamento. Experiências traumáticas vividas na infância, como a separação parental, afastamento precoce ou prolongado dos genitores, negligência emocional, assim como abuso físico e sexual também são citados por Guerreiro e Sampaio (2013).

AUTOLESÃO, PULSÃO E SADOMASOQUISMO: ABERTURAS PSICANALÍTICAS

A autolesão é um sintoma que socialmente causa estranhamento, em especial, pela incompreensão das razões pelas quais uma pessoa voluntariamente provoca dor e sofrimento a si mesma. Tal fato impede, por vezes, que a pessoa encontre acolhimento no entorno social, pois aqueles que lhe são próximos (pais, amigos, educadores) têm grande dificuldade de apreender o sintoma sem fazer julgamentos críticos. Muitos escondem o fato para evitar ter de explicar o que, para os outros ao seu redor, parece inapreensível, e, sobretudo, porque nem o próprio autoflagelador sabe as razões dos seus atos. Intui, apenas, a relação do ato com um alívio passageiro.

Em relação às modalidades de autolesão, notamos que a forma de autolesão superficial/moderada é mais frequente, e apresenta-se comumente associada aos quadros neuróticos, sendo comuns os cortes e queimaduras do próprio corpo, danificando os tecidos da pele com uma intensidade de leve à moderada. Os primeiros são ocasionados com instrumentos pérfurocortantes como facas, canivetes, estiletes, tesouras, lâminas de barbear e lâminas de apontadores de lápis, já as queimaduras são feitas por meio de cigarros, fósforos, isqueiros e, até mesmo, pistola de cola quente. As partes do corpo amiúde atacadas são os braços, pernas e abdômen, ou seja, áreas da superfície corporal frontal, por serem mais acessíveis e também possíveis de se manter em segredo com o uso de vestimentas (MATIOLI; MARTÍNEZ, 2017a)

Como estratégia para esconder os sinais das lesões autoinfligidas, a pessoa usa blusas de manga longa, mesmo no verão; conjunto de pulseiras, bandagens,

assim como foge de situações que envolvem exposição do corpo, como o uso de trajes de banho, por exemplo. Quando são descobertos, sentem-se envergonhados ou constrangidos, em geral, não conseguem explicar em palavras as razões das autolesões. Sentem-se julgados, mal compreendidos e recriminados. Na maior parte dos casos, trata-se de um sintoma sobre o qual a pessoa não tem controle, sendo impelida a praticar o ato. Esta repetição, bastante comum nos casos de autolesão, traz a marca do pulsional, tal como encontramos em Freud (1917/1996) e voltaremos a ela mais adiante.

Por outro lado, as marcas das autolesões também podem ser intencionalmente desnudadas. Neste jogo de esconde-revela, grosso modo, o outro se torna um destinatário desta mensagem talhada no corpo, cuja intenção é “se fazer” ver pelo outro, pela captura de seu olhar em um apelo à pulsão escópica (DOUCET; GASPARD; SILVA JR; CARVALHO, 2008). Acrescenta-se que este “se fazer” ver manifesta-se não somente no (des)encontro com o outro real, pelo enigmático da mensagem proposta, mas também com os outros do universo virtual, os pares, os que também se ferem e compartilham as imagens de suas feridas.

Assim, a autolesão, geralmente praticada na intimidade de quartos e banheiros – escondida principalmente dos pais – é exibida e compartilhada nas redes sociais e *blogs*. Nesse caso, é para um outro que se exhibe e, ao mesmo tempo, se reflete a própria dor numa espécie de espelho-vitrine-virtual. A identificação com outros jovens pela semelhança dos sintomas autoriza o jovem a falar, a compartilhar, a postar, pois é capaz de sentir-se, mesmo que momentaneamente, reconhecido e compreendido. É possível que a busca pelo outro virtual – conhecido ou anônimo – relaciona-se com a falta ou falha do verdadeiro destinatário real para as mensagens, de um outro significativo no entorno da pessoa capaz de decodificar o seu pedido de ajuda, nesse caso, supomos que se trate dos pais ou do universo adulto de modo geral (professores e outros).

Essa exposição, por sua vez, mobiliza o espectador que reage de diversas maneiras, desde a comoção, o estranhamento até o horror. Não são raras as agressões proferidas nas mídias, especialmente quando os jovens se expõem fora das “comunidades sintomáticas”, isto é, dos grupos fechados em torno da autolesão.

Nesse caso, as críticas, julgamentos, recriminações, depreciações e injúrias intensificam o mal estar da pessoa. Entre os comentários nas redes sociais podemos ler: *"isso é falta de Deus"*, *"é falta de uma data pra carpí"*. Mas, quem se mutila, pensa diferente, eis o comentário de um jovem em um *blog* de acesso público:



As pessoas criticam Porq não sabem o q se passa dentro de casa ou no nossos pensamentos. "ai otarios q criticam a gente não quer se aparecer ou muito menos chamar atenção mano aprende se quiser sua atenção eu se cortava na sua frente" (sic).

Na tese de doutorado em andamento (MATIOLI, 2017), por meio da escuta psicanalítica de jovens que se autolesionam, encontramos na clínica o mesmo fenômeno presente nas redes sociais, a narrativa de comentários depreciativos feito por pessoas próximas – amigos e familiares – diante da descoberta da prática das autolesões: *"isso é pra chamar atenção"*, *"é falta de serviço"*, *"é falta de apanhar"*.

Por outro lado, este convite para ver a exibição das marcas – em fotos postadas na internet – pode ter ainda o sentido de uma provocação, ou mesmo uma agressão, quando há um destinatário que se quer atingir, culpar ou dedicar o ato, tornando-o uma espécie de cúmplice. É o caso de uma adolescente (MATIOLI, 2017) que relata ter enviado para sua ex-namorada fotos de seus braços cortados após o término do namoro. Conta que a mãe de sua ex *"viu e brigou"*, dizendo que sua filha não era obrigada a gostar dela, e que ela não precisava se cortar por isso. Nesse caso, a mensagem que circula fantasmaticamente pode ser mais ou menos esta: "eu o fiz, mas a culpa é sua, veja o que você fez comigo!". Há, neste jogo, uma inegável satisfação, em razão da vingança contra aquele suposto causador do sofrimento, o que não exclui sua dor.

Freud (1917/1996) atribui aos sintomas um sentido; nas neuroses, eles querem dizer algo, eles simbolizam algo que não pode ser expresso em palavras, pois é fruto do conflito entre o desejo e a defesa. Neste sentido, a autolesão, na neurose nos indica, por um lado o retorno da pulsão de destruição contra o próprio

eu – um dos destinos possíveis para a pulsão³⁷ –, e, por outro, uma forma de autopunição diante de intensos sentimentos de culpa. Mas, o que ou por que estaria se pagando um preço tão alto, a ponto de implicar um sacrifício? E, ainda, por que seu caráter epidemiológico?³⁸

Na *Conferência XVII*, Freud (1917/1996, p.265) afirma: “os sintomas neuróticos têm, portanto, um sentido, como as parapraxias e os sonhos, e, como estes, têm uma conexão com a vida de quem os produz”. Este sentido oculto a ser decifrado trata-se de uma solução de compromisso entre desejo e defesa, assim, ao mesmo tempo em que o sintoma é um problema para o ego, é também uma solução, pela existência de uma satisfação pulsional na presença do sintoma, fato que compele à repetição e dificulta sua remissão. Por outro lado, cada ato de autolesão encerra um sentido ou vários, que poderá variar conforme a história de vida de cada pessoa que os comete. Para um paciente, por exemplo, a autolesão pode ter um sentido mais forte de expiar intensos sentimentos de culpa decorrente do conflito edípico, onde uma fantasia investida de libido diz respeito a causar um dano muito grande a uma figura parental. Enquanto que, para outro, diz respeito à necessidade premente de ser cuidado, de ser amado, pois há uma angústia insistente diante da possibilidade de perder o amor do objeto, angústia de castração.

As postulações freudianas acerca das vicissitudes pulsionais auxiliam na compreensão do sintoma da autolesão. Para Freud (1915/2006), quando do retorno contra o próprio eu da pulsão de autodestruição, tanto uma parte do corpo como o próprio eu podem ser tomados como objeto, sendo marca deste processo, o sadismo dirigido contra o próprio eu. Anteriormente, em *Psicopatologia da Vida Cotidiana*, Freud (1901/1996, p.183, sic) já havia assinalado que os ferimentos semi-intencionais e autoinfligidos estariam relacionados à autodestruição: “a tendência à autodestruição está presente em certa medida num número muito maior de pessoas do que aquelas em que chega a ser posta em prática; os ferimentos auto-infligidos são, em geral, um compromisso entre essa pulsão e as forças que ainda se opõem a ela”.

³⁷ Outros destinos são a transformação no seu oposto, a sublimação e o recalçamento (Freud, 1915/2004).

³⁸ No final da década de 1990 e começo de 2000, observamos um fenômeno parecido, mas com os distúrbios alimentares, principalmente a anorexia (Mello Neto, Martínez, Santos e Silva Junior, 2006).

É plausível supor que a pulsão de destruição se volta contra a própria pessoa nos casos de autolesão. Uma forma de desvio da pulsão para não atingir o outro, se oferecendo como objeto da própria pulsão, o que introduz um funcionamento pautado numa lógica masoquista, o que também proporciona satisfação. Desse ponto de vista a defesa impede que se atinja outro, mas o prazer estaria precisamente em se oferecer no lugar do outro como objeto de satisfação. Ainda dentro das possibilidades flexíveis da pulsão, de se transformar no seu contrário, por exemplo, um sadismo dirigido para o mundo externo é contido ao ser transformado e voltado para si próprio. Aí está à insistência da duplicidade do sintoma, apesar da autolesão causar dor psíquica porque está associada à sensação de vazio, desamparo, angústia, ela em si mesma proporciona intenso prazer na dor. E é isso o que precisamente dá a característica de conflito ao sintoma, que se repete constantemente em um circuito pulsional que aprisiona a pessoa.

Outro sentido para o sintoma da autolesão relaciona-se ao sentimento de culpa de quem se fere. No caso das autolesões presentes em quadros neuróticos poder-se-ia pensar que haveria uma satisfação silenciosa – recalcada – da qual somente temos notícias através do ato que se expressa como uma autopunição – a defesa – diante do que foi desejado. É isto que proporcionaria um alívio, o castigo mesmo que temporário, para atos, pensamentos, sentimentos e desejos intoleráveis ao eu, pela ação de um superego rígido, severo e cruel. E se há culpa, pensemos na lógica humana, é porque se deve, e se se deve tem que se pagar, e, ainda, afirma Freud (1930/1996), quanto mais se paga, mais se deve. “Podemos supor, então, que frente ao desejo, frente à sexualidade está a culpabilidade e esta última é indicadora que, nalguma medida há que se responsabilizar ou, mesmo, é o efeito de uma assunção de responsabilidade perturbadoramente forçada” (MARTINEZ, 2011, p.28). Disso decorre o mal-estar sentido pela pessoa ao transformar o sofrimento psíquico em dor concreta, na autolesão.

De volta ao masoquismo, este é compreendido, sinteticamente, como o retorno para o próprio eu, de parte da pulsão de destruição existente no aparelho psíquico. Há três formas de masoquismo: feminino, erógeno e moral (FREUD, 1924/2007). No que se refere ao sintoma da autolesão, podemos relacioná-lo, a

princípio, com as duas últimas modalidades. Masoquismo erógeno porque a satisfação se entrelaça à dor e ao desprazer, pois a autoagressão é capaz de reduzir a tensão interna e produzir uma sensação prazerosa para o eu, mesmo diante da dor física. Segundo Araújo, Chatelard, Carvalho e Viana (2016, p.505) “muitos automutiladores inclusive comparam o prazer dessa descarga com o orgasmo obtido por meio da masturbação ou do ato sexual”.

As autolesões também se articulam ao masoquismo moral que, segundo Freud (1924/2007, p.107), “se manifesta como uma sensação de culpa, em geral inconsciente”. O termo “sentimento inconsciente de culpa” é substituído por “necessidade de punição” já que este sentimento está presente na consciência do sujeito, pois é da natureza dos afetos que estejamos cômnicos deles. Para o autor, nestes casos, a pulsão de destruição volta-se violentamente contra a própria pessoa, tomando feições diversas, desde atitudes autodestrutivas, como a perda do emprego ou ter um casamento infeliz, até a reação terapêutica negativa, que age em contraposição ao processo de cura. Estas ideias freudianas sobre as atitudes autopunitivas nos permitem tecer considerações sobre a autolesão, cujo objeto da pulsão é o próprio corpo da pessoa, agredido e humilhado de diversas formas (MATIOLI; MARTÍNEZ, 2016).

AUTOLESÃO E DESMENTIDO: DO TRAUMA INDIVIDUAL AO SOCIAL

Ferenczi (1932/2011) retoma a discussão do abuso sexual de crianças e suas graves consequências psíquicas. Parte do pressuposto que haveria sempre uma relação assimétrica entre um adulto e uma criança, principalmente porque ambos falam “línguas diferentes”. Isso causaria para Ferenczi (1932/2011), uma “confusão de línguas” no encontro adulto-criança. Enquanto a criança se dirige ao adulto por meio da linguagem da ternura, o adulto responde com base na linguagem da paixão. Essa diferença fundamental abrigaria algo de traumático, o que, para o autor, processa-se em dois momentos distintos, mas entrelaçados. Primeiramente há o trauma real, uma sedução ou abuso perpetrado por um dos pais. No segundo

momento, a criança recorrerá a outro adulto de sua confiança em busca de acolhimento, mas será por este descreditada. É o que o autor nomeia de desmentido, uma espécie de desqualificação por parte do adulto da experiência dolorosa vivida pela criança: “o pior é realmente a negação, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento ou até mesmo ser espancado ou repreendido...” (FERENCZI, 1931/2011, p.91).

Isso é muito importante, posto que a experiência clínica nos indica uma possível relação entre o sintoma da autolesão com históricos de abuso sexual, traumas infantis, negligência e privação parental (WHITLOCK, 2009; GUERREIRO; SAMPAIO, 2013), principalmente se aproximamos a autolesão ao desmentido. Isso é, diante de um excesso traumático de abuso infantil e diante da falha do ambiente em acolher o sofrimento, a única alternativa que resta é adotar formas precárias de dar conta da angústia, como as saídas sadomasoquistas características da autolesão, onde o eu se oferece como objeto para a satisfação da pulsão de autodestruição.

Marcar o próprio corpo por meio da autolesão é, também, uma tentativa de comunicação e, por que não, um pedido de ajuda, como uma mensagem cifrada desenhada no corpo à espera de um interlocutor, de um outro capaz de decifrá-la. Não é possível dizer algo a quem não pode ouvir. Diante da impossibilidade de se falar e de ser ouvido por vias mais organizadas, segue-se o caminho mais dramático. É o caso do abuso sexual explícito, a que Ferenczi (1932/2011) se refere, que deixa a criança desamparada ao extremo, não precisamente pelo ato em si, mas pela recusa do outro adulto, a quem a criança recorre, para dar crédito ao relatado. Por outro lado, a experiência mostra que com muita frequência, diante do relato de abuso denunciado pela criança, o outro adulto, que poderia proteger, entra em conflito a ponto de preferir desmentir os fatos.

É importante destacar, também, que o desmentido pode ocorrer para além do ambiente familiar, apresenta-se em qualquer situação capaz de reatualizar a assimetria de condições presentes nas vivências traumáticas. Nesse caso, o meio também poderá desqualificar o sofrimento psíquico da vítima.

Em trabalho anterior, desta mesma coletânea (MATIOLI; MARTÍNEZ, 2017b), nos referimos ao “*bullying* escolar” que se caracteriza, da mesma forma, por uma

relação assimétrica entre uma criança ou adolescente e seus pares, mais velhos ou não. Note-se que a assimetria não se dá apenas em função de idade, mas de força, de determinação e de segurança em oposição a quem está fragilizado. A Escola, território privilegiado do *bullying*, é o lugar onde também se opera o desmentido, pois deixa acontecer o abuso, não só no interior dos seus muros, mas inclusive dentro da própria sala de aula e diante do professor (FISCHER, 2010).

O reconhecimento social do *bullying* como uma violência demorou décadas. Impossível, portanto, pedir ajuda frente ao inominável. A pessoa/aluno sofrendo do quê? Por quê? Se são só brincadeiras! “Tratar-se-ia, portanto, de anos de um desmentido social partilhado por agentes educacionais pais e membros da sociedade, capaz de inviabilizar as tentativas de metabolização ou elaboração do evento traumático, deixando restos para toda vida” (MATIOLI; MARTÍNEZ, 2017b, p. 204). Em relação ao desmentido dos pares, destaca-se a indiferença e a frieza das testemunhas do *bullying*, que pouco ou nada fazem frente à violência presenciada, desqualificando o sofrimento da vítima, ou mesmo, sendo cúmplices dos agressores com seu silêncio.

Sobre o desmentido cultural, atualmente ainda há grande dificuldade dos agentes do meio escolar em identificar e dar a real importância ao fato. Na ânsia de apaziguar o sofrimento gerado pelo *bullying* escolar – intensificado pela negligência dos pares e do meio social – o jovem poderá recorrer a saídas menos organizadas, fazendo uso de defesas drásticas para subsistir psicologicamente. Um adolescente, por exemplo, em acolhimento eventual durante o trabalho como psicóloga escolar, revela ter recorrido à prática de autolesões no banheiro de seu antigo colégio, em resposta à vivência do *bullying*. Usava uma lâmina que carregava escondida sob a capa do celular.

Frente ao fracasso das possibilidades de representação pela via da linguagem, a pessoa recorre a formas mais regredidas de expressão: “quando a palavra não é possível, ou fora silenciada por muitas formas de censura ou repressão, aparece o sintoma psicossomático” (RODRIGUEZ *et al.*, 2007, p.241). A dor psíquica impossível de se representar, somada à falta de acolhimento, escuta, continência do meio, torna-se real, palpável, limitada no corpo, quiçá mais

suportável que a dor interna inominável. Trata-se, pois, do sacrifício do corpo a favor da integridade psíquica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM CAMINHO A CONSTRUIR

A simples constatação nos resultados de pesquisas internacionais aponta para a autolesão como um problema de saúde pública em nível mundial. Trata-se de um tema emergente que necessita atenção não apenas dos profissionais da saúde como também da educação e famílias, considerando que a autolesão toma cada vez um lugar mais extenso na vida de jovens e, inclusive, de crianças. A variedade de quadros com os quais se relaciona, somada à pluralidade de sentidos da autolesão, torna esse campo inseguro para caminhar. É necessário, portanto, construir uma nova forma de cuidar.

O profissional que trabalha com este público específico precisa ser capaz de acolher a pessoa que, em intenso sofrimento psíquico, recorre à prática da autolesão para aliviar a angústia em excesso, angústia que se traduz por diferentes sentimentos, tais como: raiva, culpa, rejeição, vazio e outros. Trata-se, vimos, de uma forma, mesmo que precária, de encontrar uma saída para aquilo que ataca o eu, uma medida de urgência diante do sofrimento psíquico.

Será precisamente pela impossibilidade de simbolização ou recalçamento dos excessos pulsionais, que o corpo se torna palco de seu transbordamento, como uma espécie de deslocamento para superfície corporal, da dor interna inominável. A expressão do mal-estar psíquico faz-se por meio de atos, não em palavras. Por isso, será necessário um interlocutor, um terceiro capaz de auxiliar a pessoa a traduzir, significar e dar sentido àquilo que se apresenta, mas não se representa. A julgar pelos limites da psicologia nas escolas, que não pode garantir um tratamento clínico para cada pessoa, será fundamental promover uma prática de acolhimento dos alunos que sofrem, isto é, reconhecer e dar legitimidade ao sofrimento por detrás do sintoma da autolesão, fato que favorecerá a aceitação do jovem pela ajuda

especializada quando do seu encaminhamento para o atendimento clínico fora da escola.

A essa prática, de não alimentar o desmentido que já se opera em algum nível – por isso a autolesão – propomos aliar a ação de docentes e técnicos, no intuito de clarificar a natureza e especificidades deste sintoma, de tal maneira que o ambiente escolar seja menos hostil e, ainda, deixe de ser palco de abusos.

Sabemos que a descoberta do sintoma em um adolescente na escola pode gerar reações antagônicas tanto nos colegas quanto nos agentes do meio escolar, desde a empatia e o acolhimento até a recriminação, o julgamento e a exposição do jovem e sua história diante da comunidade escolar. Nesse último caso, a escola torna-se traumatizante, pois excessiva, invasiva e persecutória intensificando o sofrimento do adolescente. E, por vezes, é no próprio seio do universo escolar que a autolesão teve origem, como uma das respostas possíveis ao *bullying* escolar. Noutros casos, a crítica e o olhar dos pares quando descoberta a prática das autolesões podem dar causa à evasão escolar. Por outro lado, a abordagem equivocada diante da autolesão, na escola, ou sua desautorização – o desmentido –, poderá facilitar o contágio no meio escolar, comum em ambientes de confinamento, seja porque mais agressores são incentivados pela impunidade, seja porque mais vítimas surgem imitando as autolesões, em decorrência da identificação, tal qual uma *folie a deux*.

A leitura da autolesão como um sintoma implica a sua compreensão como um fenômeno subjetivo, como uma forma de expressão de um conflito psíquico particular a cada indivíduo, mas também, como uma manifestação do mal-estar constante na cultura, o mal-estar nas nossas relações decorrentes das assimetrias nas instituições, sobretudo família e escola, ambientes esses onde se produz também o adoecimento da criança e do jovem.

Nossa proposta, diante desta realidade escolar, é de proporcionar uma escuta em vários níveis. Uma escuta especializada por psicólogos que atendem nas escolas, para um acolhimento da dor. Uma escuta alerta de professores, técnicos e demais personagens do ambiente escolar, diante da realidade dos confrontos entre os alunos nos pátios, banheiros e salas de aula, isto é em todos os espaços

escolares. Uma escuta dos pais, diante das atitudes do seu filho, pois, dissemos, quando há sofrimento, seja por mudanças visíveis de comportamento, seja pela manifestação de sintomas, significa que a dor psíquica não encontrou palavras para se aliviar. E, finalmente, uma escuta especializada, a que uma análise se propõe, capaz de suportar a dor do paciente pela técnica, a qualificação e, sobretudo, a transferência. Isso significa que todos os adultos envolvidos precisam dar crédito a quem sofre para desfazer o desmentido. Assim, testemunhando o sofrimento, poderemos, na clínica, caminhar com esses jovens pacientes em direção ao trabalho de simbolização do sofrimento psíquico. Isso de tal maneira que não seja mais necessário marcar o corpo, como castigo, nem como sacrifício, diante do excesso pulsional do outro, que se manifestou, por exemplo, como abuso sexual e ou como *bullying*.

Difícil? Sim, e muito. Mas não temos outra saída a não ser pensar no que estamos fazendo com os nossos jovens e crianças, quando nos omitimos e, no lugar de ouvi-los, preferimos medicá-los. Outra forma de desmentido...



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.F.B.; CHATELARD, D.S.; CARVALHO, I.S.; VIANA, T.C. O corpo na dor: automutilação, masoquismo e pulsão. *Rev. Estilos Clin.*, São Paulo, v.2, n.2, p.497-515, mai., 2016.

ARCOVERDE, R.L.; SOARES, L.S.L.C. Funções Neuropsicológicas Associadas a Condutas Autolesivas: Revisão Integrativa de Literatura. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v.25, n.2, p.293-300, 2011.

CALDAS, M.T.; ARCOVERDE, R.L.; SANTOS, T.F.; LIMA, M.S. MACEDO, L.E.M.L.; LIMA, M.C. Condutas autolesivas entre detentas da colônia penal feminina do Recife. *Rev. Psicologia em Estudo*, Maringá, v.14, n.3, p.575-582, 2009.

DOUCET, C.; GASPARD, J-C.; SILVA JR,N.; CARVALHO, S.M. M. Estudo das marcas corporais na modernidade: sustentar a causa do sujeito. *Rev. Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath.* Online. São Paulo, v.5, n.2, p.143-152, nov., 2008.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Cláudia Donelles. 4. ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FARELL, J. Living History: Bound Feet Women of China. Disponível em: <https://www.kickstarter.com/projects/livinghistory/living-history-bound-feet-women-of-china>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FAVAZZA, A.R.; ROSENTHAL, R.J. Varieties of Pathological Self-mutilation. *Rev. Behavioural Neurology*, n.3, p.77-85, 1990.

FERENCZI, S. (1931). Análise de crianças com adultos. In: **Obras Completas: Problemáticas IV**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. (1932). Confusão de línguas entre os adultos e a criança. In: **Obras Completas: Problemáticas IV**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FISCHER, R. M. (Coord.). **Bullying escolar no Brasil: Relatório final**. São Paulo, SP: Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, Fundação Instituto de Administração, 2010.

FREUD, S. (1901). Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. VI**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1996.

FREUD, S. (1915). Pulsões e destinos das pulsões. In: **Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente, v.2: 1915-1920**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 2004.

FREUD, S. (1917). Conferência XVII: O sentido dos sintomas. In: **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVI**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1996.

FREUD, S. (1924). O problema econômico do masoquismo. In: **Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente, v.3: 1923-1938**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 2007.

FREUD, S. (1930). Mal estar na civilização. In: **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1996.

GRATZ, K.L. Measurement of Deliberate Self-harm: preliminary data on the deliberate self-harm inventory. **Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment**, v.23 n.4, p. 253-263, 2001.

GIUSTI, J.S. **Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo**. 2013. 160f. Tese (Doutorado em Psiquiatria) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUERREIRO, D.F.; SAMPAIO, D. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. **Rev. Port. Saúde Pública**, v.31, n.2, p.213-222, 2013.

HAWTON, K.; JAMES, A. Suicide and deliberate self-harm in young people. **BJM**, v.330, p. 890-894, apr., 2005.

MARTINEZ, V. C.V. Pecado, culpa e responsabilidade. III CONGRESSO NACIONAL DE PSICANÁLISE, DIREITO E LITERATURA: RESPONSABILIDADE E RESPOSTA. Nova Lima. **Anais...**Nova Lima, Faculdade de Direito Milton Campos, 2011.

MATIOLI, A.S. **À flor da pele: um estudo psicanalítico da autolesão e sua função de comunicação**. 2017. Tese em andamento (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MATIOLI, A.S.; MARTÍNEZ, V.C.V. Automutilação: sobre as duas faces de um sintoma. III CONGRESSO INTERNACIONAL DE SAÚDE MENTAL, Irati. **Anais...**Universidade do Centro Oeste, Departamento de Psicologia. Irati, Paraná, Brasil, setembro, 2016.

MATIOLI, A.S.; MARTÍNEZ, V.C.V. Automutilação na adolescência: considerações psicanalíticas a partir de Freud e Ferenczi. X SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, Maringá. **Anais...**Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil, abril, 2017a.

MATIOLI, A.S.; MARTÍNEZ, V.C.V. Brincadeiras Perversas: uma leitura psicanalítica do bullying escolar. In: NEGREIROS, F.; SOUSA, M.P.R. (Org.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**, vol. 3. Teresina: EDUFPI, 2017b.

MELLO NETO, G.A.; MARTÍNEZ, V.C.V.; SANTOS, F.O.; SILVA-JUNIOR, M.C. Anorexia e Bulimia, sua interface coma a histeria e o discurso psicanalítico. *Aletheia*, 23, jan-jun., p.101-112, 2006.

NADER, A.; BOEHME, V. Automutilacion: ¿Síntoma o síndrome? **Boletín Sociedad de Psiquiatria y Neurologia de La Infancia y Adolescencia**, ano 14, n.1, abril, 2003.

OTTO, S.C.; SANTOS, K. A. O Tumblr e sua relação com práticas autodestrutivas: o caráter epidêmico da autolesão. **Psic. Rev.** São Paulo, v.25, n.2, p. 265-288, 2016.

RODRIGUEZ, G. M.; GEMPELER R. J.; PÉREZ, R.V.; SOLANO, S.S.; MELUK, A.; GUERRERO, E.; LIEMANN, E. Entre el sufrimiento interno y las palabras silenciadas: análisis de narrativas de pacientes con trastornos del comportamiento alimentario, trauma y automutilaciones. **Rev. Colomb. Psiquiat.**, v.23, n.2, p. 237-254, 2007.

ROSS, S.; HEATH, N. A Study of the Frequency of Self-Mutilation in a Community Sample of Adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, v.31, n.1, p.67-77, 2002.

WHITLOCK, J. The Cutting Edge: Non-Suicidal Self-Injury in Adolescence. **ACT for Youth Center of Excellence**, 2009. Disponível em http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_nssi_1209.pdf. Acesso em: 28 mar. 2017.

WHITLOCK, J.; KNOX, K.L. The relationship between self-injurious behavior and suicide in a young adult population. **Arch. Pediatr. Adolesc. Med.**, v.161, n.7, p.634-640, july, 2007.

WITHLOCK, J.L.; POWER, J.L.; ECKENRODE, J. The virtual cutting edge: The internet and Adolescent self-injury. **Developmental Psychology**, v.42, n.3, p.407-417, 2006.



SOBRE OS AUTORES

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto IV 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/ PSIQUEDE. 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.

ADRIANA PAULA NOGUEIRA DOS SANTOS LOPES

Psicóloga Instituto Federal de Alagoas e atua na Coordenação de Projetos e Políticas Estudantis. Possui Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Especialização em Psicologia Organizacional pelo Instituto de Desenvolvimento Global e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: adrianapns@gmail.com.

ALINE SPACIARI MATIOLI

Psicóloga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Ivaiporã*, mestre e doutoranda em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – núcleo

de pesquisa em Psicanálise e Civilização, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Participante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Civilização, UEM. E-mail: prof_alinematioli@hotmail.com.

ALLYNE MARINHO MEIRELES

Aluna do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Telecomunicações do Câmpus Goiânia-IFG. Orientanda do PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio). E-mail: allyne.m.g@hotmail.com.

ANA CAROLINA MORAIS SALES

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Psicóloga Escolar no IMD/UFRN desde 2014. Especialista em Psicologia da Saúde e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN. E-mail: carol.sales@imd.ufrn.br.

ANNA JÚLIA GIURIZATTO MEDEIROS

Psicóloga do Instituto Federal de Alagoas e atua como Psicóloga Escolar e Educacional. Possui Graduação em Psicologia, Especialização em Gestão Pública Municipal e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas. É Membro do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional de Alagoas. E-mail: annajuliagiurizatto@gmail.com.

ANNE BEATRIZ LIMA OLIVEIRA

Discente do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Atuou como bolsista de extensão no Projeto Fênix: transpondo conceitos e práticas de Assistência Estudantil no IFS/Campus Nossa Senhora da Glória. E-mail: olliverbeatriz1999@gmail.com.

BEATRIZ FRANCISCA SOUZA FONSECA

Psicóloga e mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente é a responsável técnica pelo Serviço de Psicologia da Coordenação de Assistência Estudantil, no Instituto Federal de Sergipe (IFS) / Campus Nossa Senhora da Glória. Integra os grupos de pesquisa "Produção de subjetividade, saúde e autonomia individual e coletiva" (PROSAICO), "Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica" (NEPEPT) e "Grupo de Estudos Multidisciplinares do Alto Sertão Sergipano" (GEMASS). Áreas/temáticas de interesse: Psicologia Institucional; Produção de subjetividade. Saúde e Autonomia; Clínica e Política; Psicologia Escolar/Educacional; Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: beatriz.fonseca@ifs.edu.br

CINTIA CAMPOS FERREIRA LUSTOSA

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (1996), Especialização em Psicopedagoga pela Faculdade Integrada da Associação Educativa Evangélica (1998) e Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Católica Goiás. (2006). Atualmente é Psicóloga Escolar no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia. Supervisora de Estágio em Psicologia Escolar pela Universidade Federal de Goiás e pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orientadora do PIBIC/EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio). Foi professora Universitária no Instituto Aphoniano de Ensino Superior de 2001 até 2015. Atuou como professora do Pronatec nos anos de 2012, 2015 e 2016. E-mail: cintiacampospsi@hotmail.com.

ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *campus* Campina Grande. Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Saúde Mental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Pesquisador nas áreas de educação e sexualidade. E-mail: kikoicaro@hotmail.com.

JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO

Doutor em Educação (UNICAMP). Professor do Programa de Pós graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Gestão e Organizações Aprendentes (MPGOA), ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: professorjfh@yahoo.com.br.

KAMILA PACHECO LOURO FERREIRA

Graduanda em História pela PUC-MG, Técnica em Administração pelo IFMG/RN (2017). E-mail: kamila.pacheco@hotmail.com.

LISTHIANE PEREIRA RIBEIRO

Psicóloga pela PUC-MG (2008), pós-graduada em Psicodrama (2010) e em Ciências da Religião (2012). Tem Licenciatura em Filosofia (2014), é mestre em Ciências Sociais pela PUC-MG (2015). Tem experiência na área de Educação e em Psicologia Social. E-mail: listhiane.ribeiro@ifmg.edu.br.

LAVÍNIA GOMES DOCHE DE ANDRADE

Graduanda em Administração pelo IFMG/RN. E-mail: lahdoche@gmail.com.

MARIA ILDA ALVES DE OLIVEIRA

Enfermeira do Instituto Federal de Sergipe (IFS), graduada em enfermagem pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Saúde da Família pela Universidade Aberta do SUS (UNASUS/UnB). Especialista em Enfermagem do trabalho pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). E-mail: ilda.oliveira@ifs.edu.br.

MARAIZA OLIVEIRA COSTA

Possui graduação em Psicologia pela PUC, em Pedagogia pela UFG e é mestre em Psicologia pela UFG. Já trabalhou na Secretaria Estadual de Educação, na Secretaria Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Assistência Social. Atualmente é psicóloga escolar, professora e supervisora de estágio no Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás. E-mail: maraizacosta@hotmail.com.

MAYARA WENICE ALVES DE MEDEIROS

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre e doutoranda em Psicobiologia (UFRN). Psicóloga Escolar na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) desde 2015. Atuou anteriormente no Instituto Metrópole Digital (IMD/UFRN). E-mail: mwenice@hotmail.com.

MÔNICA RAFAELA DE ALMEIDA

Psicóloga da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Psicologia Social, Bacharelado em Psicologia e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: monica.almeida@ufersa.edu.br.

SOLANGE ESTER KOEHLER

Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha- RS. Doutoranda em Psicologia da Educação pelo ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida em Lisboa - Portugal. E-mail: solangeester@hotmail.com.

VIVIANA CAROLA VELASCO MARTÍNEZ

Professora doutora no curso de graduação e pós-graduação em Psicologia e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Civilização – LEPPSIC – da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: vcvmartinez@hotmail.com.

VIVIANE OLIVEIRA LOPES DE SOUZA

Psicóloga, pós-graduação em Psicopedagogia, Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, doutoranda em Psicologia pela UFRJ. Psicóloga do IFFluminense desde dez de 2013 com atuação na Diretoria de Gestão de pessoas da reitoria,