

Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

8



Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 08

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.

8 v. 219p.: il. ; color.

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

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

ISBN 978-85-509-0295-1 (v.8)

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 A dimensão subjetiva da escolarização de jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus do Instituto Federal de São Paulo, <i>Elizabeth Alves Pereira e Ana Mercês Bahia Bock</i>	14
CAPÍTULO 2 Comprometimento com a carreira e motivos potenciais para a evasão: um estudo com graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, <i>Fernanda Zatti, Carlos Alexandre Campos e Iúri Novaes Luna</i>	32
CAPÍTULO 3 O respeito à diversidade e o combate ao <i>bullying</i> : um projeto para o respeito às diferenças com alunos ingressantes no Ensino Médio Profissionalizante do IFAP, <i>Adriana Barbosa Ribeiro e Chrissie Castro do Carmo</i>	46
CAPÍTULO 4 Psicologia Escolar e ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão: possibilidades de atuação, <i>Márcia Cristina Costa Pinto</i>	61
CAPÍTULO 5 Atuação do psicólogo na Assistência Estudantil: desafios experimentados na Universidade Federal de Campina Grande, <i>Thales Fabricio da Costa e Silva</i>	75

CAPÍTULO 6

Saúde mental discente: reflexões a partir da experiência como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Josiane de Paula Jorge*.....93

CAPÍTULO 7

Releitura de uma experiência de Psicologia Escolar no Instituto Federal Fluminense com viés sociológico: das múltiplas reprovações à permanência, um caminho institucional possível, *Rhena Schuler, Jovana Paiva Pereira e Gerson Carmo*104

CAPÍTULO 8

Violação de direitos dos adolescentes: proposta de uma política protetiva no Instituto Federal do Amapá, *Maria Lúcia Fernandes Barroso e Ana Claudia de Azevedo Peixoto*..... 130

CAPÍTULO 9

Trabalho e qualidade de vida: um estudo sobre os servidores da reitoria do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, *Mara Christiani Pimenta, Elizabeth Moreira Gomes e Rafael Farias Gonçalves*147

CAPÍTULO 10

Presenteísmo e a saúde do servidor no Instituto Federal de Goiás - IFG: um novo fenômeno da contemporaneidade, *Rose Helen Shimabuku, Maria Tereza Tomé de Godoy e Helenides Mendonça*165

CAPÍTULO 11

O conselho de classe como ferramenta de gestão da indisciplina no Instituto Federal da Paraíba *Campus Campina Grande*: um estudo avaliativo, *Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues e Maria José Andreza Gomes*178

CAPÍTULO 12

Pensando a educação inclusiva no IFRN: quando o aluno com autismo conclui a educação básica, *Elaine Caroline de Macedo*.....200

SOBRE OS AUTORES..... 214

PREFÁCIO



“Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando”
Bertolt Brecht (1987, p. 121)¹

Entre aqueles que consideram a Educação uma possibilidade de apropriação e transformação do mundo estão Marilene Proença Rebello de Souza e Fauston Negreiros, à frente da organização desta importante Coletânea – Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior. Igualmente compreendo a Educação dessa forma e, neste sentido, receber o afável convite para escrever este Prefácio é algo que muito me honra, tanto pela trajetória dos Organizadores como pelo conteúdo deste livro, oitavo volume da citada Coletânea.

Embora o campo da Psicologia Escolar e Educacional já contemple muitos estudos e trabalhos sobre a Educação Básica, o Ensino Médio ainda carece de pesquisas e relatos de práticas, assim como a Educação Superior e é nesta chave que também reside a relevância da obra. Além de abarcar, em termos geográficos, vários cenários brasileiros (São Paulo, Rio Grande do Sul, Amapá, Maranhão, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Norte), traz diversos contextos educativos ancorados

¹ BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913 – 1956**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

no Ensino médio profissionalizante e no Ensino Superior. Não apenas estudantes e docentes, mas técnicos-administrativos participaram de algumas investigações aqui relatadas, o que desenha outra original contribuição do livro.

O/A leitor/a encontrará temas que envolvem o desenvolvimento pessoal por meio da escolarização; a evasão no Ensino Superior; o respeito à diversidade e o enfrentamento institucional ao *bullying*; ações afirmativas na Universidade; o trabalho do psicólogo na Assistência Estudantil (AE); a questão da saúde mental discente; a reprovação no Ensino Técnico; violação de direitos de adolescentes; trabalho e qualidade de vida e saúde do servidor; o conselho de classe e a gestão da indisciplina na escola, e a educação inclusiva. São assuntos candentes e instigantes, que nos convidam a uma leitura diligente e interessada.

Poder frequentar a escola de modo a apropriar-se efetivamente do conhecimento é requisito essencial para a humanização dos sujeitos e, nesta perspectiva, a Psicologia Escolar é parceira profícua da Educação. Assim, como docente da área de Psicologia Escolar e Educacional e orientadora da pós-graduação, recomendo esta publicação como subsídio a todas as pessoas que se interessem por questões que colaborem com o acesso, permanência e conclusão – com qualidade – de estudantes em seu processo de escolarização, independentemente do nível de ensino, assim como com a prática docente e com o trabalho do servidor no âmbito da rede pública de educação.

Se entendermos que, como no poema de Brecht, o livro é uma arma, um expediente, então esta obra é um formidável recurso para todas as pessoas – esperançosas – às voltas com os processos educativos!

Silvia Maria Cintra da Silva

Universidade Federal de Uberlândia/UFU

APRESENTAÇÃO

Concebido inicialmente com um único volume, constando apenas colaborações regionais, quão grata foi a surpresa, quando vimos esta ideia inicial se transformar em uma coleção. Primeiro com quatro volumes e, tão empolgadamente, em menos de dois anos de projeto, transformar-se em oito volumes, repletos de tão ricas e diversificadas pesquisas, práticas e reflexões, de quase todos os estados do país, culminando nesse mosaico chamado **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"**.

Com o mesmo zelo e carinho dos volumes anteriores, os organizadores **Fauston Negreiros e Mrlene Proença** selecionaram aqui, relevantes práticas e pesquisas presentes em todas as complexas e diferentes regiões do Brasil, notavelmente uma obra em que estão presentes riqueza e diversidades, em que são reveladas atuações possíveis de serem articuladas e consolidadas nesses espaços.

Chegamos assim ao Volume VIII, onde o presente livro dá continuidade a uma compilação de textos que discutem e dão nuances de experiências que solidificam as práticas que vem sendo pioneiras nesse recente campo de atuação, que é o Psicólogo Escolar atuando na Educação Profissional e Tecnológica e nas Universidades Federais, sendo um espaço fundamental de produção compartilhada, com a proposta de oferecer mais subsídios à atuação crítica da Psicologia nesse novo espaço, uma prática assim comprometida com a ciência e com a profissão.

Nesse sentido, nosso volume tem início com o capítulo intitulado **"A dimensão subjetiva da escolarização de jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus do Instituto Federal de São Paulo"**, escrito por *Elizabeth Alves Pereira* e *Ana Mercês Bahia Bock*, que tem como foco, investigar a dimensão subjetiva da

escolarização profissional de nível médio a partir de relatos de jovens sobre o ingresso e percurso no processo de escolarização profissional, tendo como *lócus* de pesquisa, um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

O segundo Capítulo enfocou o fenômeno da evasão, no estudo **“Comprometimento com a carreira e motivos potenciais para a evasão: um estudo com graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”**, de autoria de *Fernanda Zatti, Carlos Alexandre Campos e Lúri Novaes Luna*, o qual objetivou verificar a associação entre comprometimento com a carreira e a propensão à evasão em estudantes de cursos superiores, verificando a influência das seguintes variáveis nos escores da Escala de Comprometimento com a Carreira: a) modalidade do curso (graduação regular ou tecnológica; b) gênero; c) formação superior prévia; d) curso como primeira opção de escolha; e) situação ocupacional.

O terceiro estudo segue uma temática muito presente nas produções atuais: **“O respeito à diversidade e o combate ao bullying: um projeto para o respeito às diferenças com alunos ingressantes no Ensino Médio Profissionalizante do IFAP”**, desenvolvido por *Adriana Barbosa Ribeiro e Chrissie Castro do Carmo*, onde buscou-se compartilhar o relato de experiência do projeto desenvolvido com os alunos que ingressaram no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), intitulado “Aprendendo com a Diversidade”, o qual visou oportunizar a exposição e reflexão dos alunos do 1º ano do ensino médio profissionalizante sobre a temática da diversidade humana, além de sensibilizar para o respeito às diferenças individuais e sociais, bem como sobre a relação com a alteridade e a construção de uma cultura de convivência, combatendo a intolerância e o pre(conceito) estabelecidos socialmente.

A colaboração enviada por *Márcia Cristina Costa Pinto* chega nos trazendo uma análise histórica da Psicologia Escolar, através da pesquisa **“Psicologia Escolar e ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão: possibilidades de atuação”**, onde são demonstrados os desafios que são apresentados na inserção da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Superior, destacando-se o aumento de possibilidades de intervenções coletivas, institucionais e relacionais, contribuindo

para o aprimoramento do processo educativo e para a otimização das relações institucionais, em especial, no *lócus* de investigação: as políticas de ações afirmativas da UFMA.

Ainda no seguimento da atuação do Psicólogo e sua ação nas políticas institucionais, temos o Capítulo V: **"Atuação do psicólogo na Assistência Estudantil: desafios experimentados na Universidade Federal de Campina Grande"**, do colaborador *Thales Fabricio da Costa e Silva*. O texto versa, a partir de relato de experiência, os desafios da inserção e atuação do psicólogo na Assistência Estudantil no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), pertencente a Universidade Federal de Campina Grande, onde os achados demonstram o desconhecimento acerca do papel do psicólogo escolar por parte de alunos e servidores e a fragilidade da formação da equipe multidisciplinar para atender as demandas da Assistência Estudantil dentre os desafios discutidos neste trabalho.

Chegamos à metade do Volume VIII, com o capítulo **"Saúde mental discente: reflexões a partir da experiência como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo"**, escrito por *Josiane de Paula Jorge*, o qual almeja, através de um texto experiencial-reflexivo, problematizar acerca das intervenções conscientes na atuação do(a) psicólogo(a) escolar na saúde mental discentes, a partir do referencial foucaultiano, o qual precisa dispor-se a uma pluralidade de ações e práticas diferenciadas, a fim de possibilitar a participação de todos no processo de transformação da realidade e produzir ações concretas e significantes no ambiente escolar.

O Capítulo VII, traz o estudo **"Releitura de uma experiência de Psicologia Escolar no Instituto Federal Fluminense com viés sociológico: das múltiplas reprovações à permanência, um caminho institucional possível"**, de autoria de *Rhena Schuler, Jovana Paiva Pereira e Gerson Carmo*, a pesquisa trata-se de uma releitura, numa perspectiva interdisciplinar, de uma experiência situada no campo da Pedagogia e da Psicologia Escolar realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), no início de 2014, a qual buscou *reler* as políticas e práticas do Núcleo de Estudos de Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE), na cultura de combate à evasão ou das causas da evasão.

A oitava colaboração **“Violação de direitos dos adolescentes: proposta de uma política protetiva no Instituto Federal do Amapá”**, de *Maria Lúcia Fernandes Barroso* e *Ana Claudia de Azevedo Peixoto*, segue nessa linha de contribuições para atuações práticas em questões específicas. Desta forma, o objetivo principal deste artigo versa sobre um recorte da pesquisa de mestrado realizada no *Campus Macapá* do Instituto Federal do Amapá, onde entre as atividades desenvolvidas pela equipe multiprofissional da Seção de Gerenciamento de Assistência Estudantil – SEGAE, está o acompanhamento de diversos casos de alunos vitimados dentro e fora do instituto. A referida pesquisa buscou conhecer a concepção dos profissionais do IFAP (professores e técnicos) acerca do papel da escola no enfrentamento da violência. Levando em consideração os dados levantados, surgiu a ideia de proposição de uma política protetiva para o IFAP, que se volta para uma parte de seu público, quais sejam os alunos do ensino médio integrado, cuja faixa etária está majoritariamente dos 14 à 18 anos, embasada no arcabouço jurídico de proteção deste segmento.

O Capítulo IX insere uma nova temática, agora sobre os aspectos psíquicos relacionados ao trabalho dos profissionais da educação federal tecnológica: em **“Trabalho e qualidade de vida: um estudo sobre os servidores da reitoria do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG”**, os estudos dos autores *Mara Christiani Pimenta*, *Elizabeth Moreira Gomes* e *Rafael Farias Gonçalves*, nortearam-se pela busca de conhecimentos acerca da saúde e da qualidade de vida de servidores do IFNMG que trabalham na Reitoria dessa Instituição, com vistas a construir e efetivar processos de mensuração da QVT a partir do emprego de um modelo de avaliação, com vistas à elaboração de um diagnóstico que pudesse subsidiar propostas futuras de atuação da área de gestão de pessoas do IFNMG na promoção, prevenção e vigilância na saúde e qualidade de vida desses servidores.

Ainda com foco nos servidores da educação, nosso Capítulo X, intitulado **“Presenteísmo e a saúde do servidor no Instituto Federal de Goiás - IFG: um novo fenômeno da contemporaneidade”**, de *Rose Helen Shimabuku*, *Maria Tereza Tomé de Godoy* e *Helenides Mendonça*, busca oferecer uma visão sobre o importante fenômeno que pode relacionar a saúde do trabalhador e a produtividade: o

presenteísmo. Nesse sentido, as autoras partem em busca de se obter maior repertório científico que possibilite embasar ações de promoção à saúde e qualidade de vida no trabalho, e, para isso, é necessário melhor entendimento e maior esclarecimento do fenômeno do presenteísmo, o que é desenvolvido ao longo do estudo.

E enquanto penúltima colaboração temos o capítulo escrito por *Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues* e *Maria José Andreza Gomes*: **"O conselho de classe como ferramenta de gestão da indisciplina no Instituto Federal da Paraíba Campus Campina Grande: um estudo avaliativo"**. A pesquisa tem como objetivo central investigar como 12 membros da equipe gerencial do conselho de classe do IFPB – câmpus Campina Grande avaliam a atuação dos setores que compõem o referido conselho, e se este colegiado atinge os fins a que se destina, já que é patente a necessidade de se discutir, também, sobre a gestão do comportamento no espaço escolar, ultrapassando a visão focada apenas no estudante.

O final do nosso Volume VIII traz a necessidade de se discutir as práticas do Psicólogo Escolar da Educação Tecnológica no que diz respeito à educação inclusiva. Intitulado **"Pensando a educação inclusiva no IFRN: quando o aluno com autismo conclui a educação básica"**, o texto de Elaine Caroline de Macedo, almeja descrever como tem sido vivenciada essa escolarização após o ensino médio para alunos com TEA e como o IFRN vem promovendo essa inclusão, demonstrando que ainda permanecem muitos desafios para que a Educação Profissional e Tecnológica seja, de fato, inclusiva.

Chegamos ao final do nosso último volume da Coleção **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"**, almejando que cada um dos textos aqui compilados, possam apresentar uma forma para que os Psicólogos Escolares, seja por meio da reflexão crítica, ou por meio da prática, enfrentem as novas demandas educacionais que vêm emergindo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Modalidade essa, por sua vez, depositária de tantas esperanças e anseios por parte da nossa sociedade. Destarte, que os psicólogos escolares possam articular os fundamentos teórico-epistemológicos da educação à vivência de situações concretas e à investigação educativa de todos os profissionais

envolvidos em qualquer modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, e igualmente do Ensino Superior.

Mais uma vez, os organizadores **Fauston Negreiros e Marilene Proença**, desejam que os leitores que tirem bom proveito dos textos, preparados cuidadosa e competentemente pelo grupo de psicólogos colaboradores, de diversos estados do país, onde ressaltamos, mais uma vez, que o conhecimento deve ser compartilhado para cumprir amplamente sua função social e sua aplicabilidade, ao sensibilizar o olhar sobre novas propostas de transformação do ensino, em cada território de sua produção.

Espera-se, acima de tudo, que o leitor encontre aqui razões que o mantenham comprometido com as questões da Educação, pois as contribuições aqui postas, buscam fortalecer os olhares sobre a contribuição da Psicologia em sua intersecção recente com a Educação Profissional e Tecnológica, e Ensino Superior, mas ainda assim, uma temática tão importante e complexa.

Os organizadores

A dimensão subjetiva da
escolarização de jovens
do ensino médio
integrado ao técnico
em um campus do
Instituto Federal
de São Paulo

CAPÍTULO

1

*Elizabeth Alves Pereira
Ana Mercês Bahia Bock*

Elizabeth Alves Pereira /IFSP
Ana Mercês Bahia Bock/PUC-SP

Este capítulo é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP em que buscou-se apreender as significações que os jovens que cursavam o ensino médio integrado constituem sobre a escolarização profissional. A pesquisa teve por objetivo investigar a dimensão subjetiva da escolarização profissional de nível médio, ou seja, aspectos de natureza subjetiva que constituem o fenômeno da escolarização nesta etapa. Fizemos isto a partir de relatos de jovens sobre o ingresso e percurso no processo de escolarização profissional.

Utilizamos como procedimento de coleta a conversação (GONZÁLEZ-REY, 2012). De acordo com a concepção de epistemologia qualitativa de González Rey (2012), o uso de instrumentos, como a conversação, produz uma corresponsabilidade em cada um dos participantes, que se sentem sujeitos no processo, facilitando a expressão. A conversação se deu em um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O *campus* escolhido, que teve suas atividades educacionais iniciadas em 2010, fica em um município entre os principais polos industriais do Alto do Tietê e faz parte da Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

A turma participante foi a primeira turma do curso médio integrado do campus e encontrava-se no meio do curso (2º ano do EMIT²) quando foi ouvida para essa pesquisa, em março de 2017. O curso era ofertado em período integral e com duração de 3 anos. A conversação aconteceu com dez alunos do curso. Sendo sete meninos e três meninas, com idades entre 15 e 16 anos. Oito meninos do ensino médio integrado ao técnico em mecatrônica e duas meninas do técnico em química. Os jovens foram escolhidos aleatoriamente, mediante convite do gestor do *campus*, de acordo com as suas disposições e autorização dos pais.

² EMIT – Ensino Médio Integrado ao Técnico

As falas dos jovens foram o ponto de partida para busca por significações constituídas pelos jovens, e a partir dessas, compreendermos os aspectos que compõem a dimensão subjetiva do processo de escolarização no EMIT.

A investigação da dimensão subjetiva tem utilizado como seu principal recurso metodológico o estudo das significações (sentidos e significados). Apesar de separados didaticamente, sentidos e significados se constituem mutuamente e não existem isoladamente. Os significados são constituídos pelos indivíduos enquanto atuam no mundo, transformando-o e sendo transformado por estas atividades. (AGUIAR, 2006).

Fizemos uma pesquisa qualitativa e utilizamos procedimento desenvolvido por Aguiar e Ozella (2013) para a apreensão das significações. Os referidos autores buscaram construir um recurso para apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Realidade essa que não está aparente, mas precisa ser desvelada em sua essência. Tal recurso é composto por três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e constituição dos núcleos de significação.

Os pré-indicadores são trechos de falas que compõem um significado. O levantamento desses pré-indicadores se deu a partir de diversas leituras flutuantes, nas quais são destacadas palavras que nos dão indícios de similaridade, complementaridade ou contraposição, ou que tinham importância para os objetivos da investigação. Os pré-indicadores não evidenciam as respostas da pesquisa, mas como produções subjetivas mediadas pela história e cultura, permitiram obter indicadores que aproximaram as zonas de sentido do sujeito. Já na sistematização dos indicadores foram aglutinados os pré-indicadores, novamente por similaridade, complementaridade ou contraposição. E é nessa etapa que se inicia o movimento de análise que elucida um início de nuclearização.

Na terceira e última etapa, foi feita a construção e análise dos núcleos de significação. Nessa etapa, a partir da releitura do material, iniciou-se o processo de articulação dos indicadores formando os núcleos de significação, de forma que revelem construções constituição de sentido e significados, o que permitiu uma análise além do aparente. Seguindo para a análise desses núcleos, foi feita uma

articulação internúcleos, em que semelhanças e contradições são destacadas e essas vão revelar o movimento do sujeito, interpretadas à luz do contexto sócio-histórico e da teoria (AGUIAR, 2013). Apresentaremos a seguir a análise dos núcleos formados na análise da pesquisa.

OS NÚCLEOS

A partir das falas dos dez jovens participantes do grupo, foram organizados os indicadores em quatro núcleos: "Motivos para ingresso no EMIT", "Trabalho e Futuro", "Família" e "Ensino Médio".

Núcleo 1 – Dos motivos para o ingresso no EMIT: Não quero atuar na área...

Nesse núcleo, agrupamos os indicadores em que os jovens significaram a sua opção pelo curso na Rede Federal. É possível perceber que não há apenas um determinante, mas múltiplos fatores que os influenciaram na escolha pelo ensino médio integrado.

Os estudantes entrevistados explicitaram que a opção pelo curso está ancorada na busca por um ensino médio "de qualidade". Qualidade essa, que para os jovens, está associada ao preparo para o vestibular. O interesse pela Rede Federal, para a maioria dos participantes, resultou da busca por um ensino médio que proporcionasse melhores condições de acesso ao ensino superior e fosse público:

"Mais focada no vestibular, eu vou me preparar para o vestibular, porque eu não tenho muito interesse na área de automação".

A possibilidade dos alunos egressos serem aceitos nas grandes universidades é o que na percepção dos alunos e dos pais rende à escola o atributo qualidade. Para eles, a boa educação está associada às possibilidades de dar

continuidade aos estudos por meio da aprovação nos grandes vestibulares, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e na melhoria das condições de vida, o que amplia as chances de mobilidade social.

Diante disso, os pais, a escola, a comunidade e os meios de comunicação passam a atribuir ao desempenho dos alunos, nos diferentes processos de avaliação de aprendizagem, a importância de um medidor de qualidade.

Em diversas falas, observamos que o prevaiente interesse ao ingressar no instituto não era pela formação técnica. A expectativa quanto ao curso técnico se dá como possibilidade de viabilizar uma melhor escolha de um curso de graduação e a possibilidade de permanência nestes cursos, na medida em que se tem uma boa base.

Núcleo 2 - Trabalho e Futuro: "É incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente..."

Sem extinguir a dúvida quanto à possibilidade de mudança de planos, um dos jovens do grupo, destaca a formação técnica como construção de base de conhecimento para os níveis posteriores da formação:

"Eu acho que além dessa questão de segurança que eles falaram, eu acho que para mim (...), que quer seguir em uma faculdade de engenharia, o curso técnico vai servir, além dessa segurança, é uma base que vai alavancar no ensino, se a gente até o final do terceiro ano quiser continuar nessa mesma linha de raciocínio, isso vai dar uma base (...), vai ajudar na graduação".

Os cursos da área de engenharia como anseio para a graduação são os mais cotados pelos alunos, especialmente pelos que cursam técnico em automação. Embora também tenha sido citado o curso de medicina, por um aluno da química. Assim com em Bock et al. (2016), há um predomínio nas escolhas de profissões mais

tradicionais. E o ingresso nos cursos técnicos é como projetos intermediários que servirão de acesso a outros projetos:

“Seria técnico até concluir a faculdade. Só por um tempo”.

A escola também é vista como espaço intermediário e preparatório para o mundo do trabalho e vida adulta e o curso técnico como um elemento facilitador para entrada no mercado de trabalho.

Nas falas dos jovens, há a preocupação quanto ao ingresso no mundo do trabalho. Eles expressam a necessidade de se preparar para esse futuro entendendo que a responsabilidade por esse ingresso é do sujeito. Nada falam sobre as condições sociais e econômicas ofertadas pelo mercado. Projetam na formação técnica a ideia de segurança quanto ao ingresso no trabalho, possibilidade de melhores salários e valorização social devido à qualidade da instituição em que estudam:

“Você já tem uma segurança de salário, que, por exemplo, você não precisa trabalhar numa coisa que teoricamente você não tem formação você ganha menos. Já com o curso técnico, você pode trabalhar fazendo uma faculdade.”

Alguns fazem projeção de financiar a permanência no ensino superior mediante os ganhos obtidos no trabalho como técnico. Realizar o curso técnico é entendido como uma vantagem, um diferencial no ingresso no mercado de trabalho.

Núcleo 3 - Família: “Porque muita expectativa é colocada na gente.”

Dos dez jovens, oito citaram alguma intervenção direta ou indireta de algum familiar no processo de candidatura à vaga na instituição.

“Minha mãe falou para eu vir fazer prova aqui, para eu vê como que era a sensação mais ou menos, eu vim bem tranquilo, acabei passando aqui e não na ETEC. Como automação é bem perto de mecatrônica, eu optei por fazer automação.”

Santos e Santos (2016), destaca que a escolarização dos pais por si só não é um fator determinante para o ingresso no IF. No entanto, pais com escolarização mais alta tendem a fazer escolhas educacionais mais subsidiadas que os menos escolarizados, até mesmo por conta de suas redes de contatos, que os influenciam:

“Eu fiquei sabendo pelos amigos do meu pai, meu pai trabalha numa empresa relativamente grande, e os amigos dele conheciam a instituição. Falaram que tinha aberto a instituição aqui na cidade, e eu vim procurar saber”

Além da influência na escolha, os pais são vistos como parte interessada na formação, como alguém que pode ser frustrado e afetado pelo processo educativo do jovem.

“E isso não é uma coisa que afeta só a gente, afeta quem está ao nosso redor também, essa questão do tempo. Fui e fiz uma coisa que não gosto. Vou voltar e refazer? É complicado.”

É possível perceber uma valorização por parte das famílias dessa escolarização. O interesse e empenho dos pais para que os jovens ingressem, curseem e concluam o ensino médio integrado na rede federal podem significar garantia de um futuro próspero, emprestando reconhecimento social para os pais que buscam e envidam esforços para que seus filhos tenham a possibilidade de um futuro melhor (que o deles).

Núcleo 4 - Ensino Médio: "Acho que isso também afeta a formação enquanto cidadão".

Diante da aprovação da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e da modalidade de Ensino médio Integrado a que estão submetidos os jovens participantes dessa pesquisa, optamos por considerar nesse núcleo todos os indicadores que se referiam à escolarização do Ensino Médio.

Na ocasião da MP 746, de 2016, os alunos da instituição em que foi feita a pesquisa organizaram debates, mediados por pesquisadores da área da educação, a respeito das mudanças propostas. E no entendimento dos jovens, essas foram classificadas como um evento sem contexto³. Entenderam a reforma como descontextualizada, autoritária, repentina e proposta apenas pela classe política:

"(...) muito impositiva, e do nada, surgiu do dia para noite. Que vem derrubando a discussão da BNCC, da Base Nacional Comum Curricular, que já tinha iniciado há um tempo".

Diferente do exibido nas inúmeras campanhas publicitárias, veiculadas pelo MEC, após as ocupações das escolas por estudantes secundaristas, os alunos fizeram críticas à segmentação do ensino médio por áreas, enxergando o fatiamento do ensino médio como prejuízo e falaram do modelo proposto como um cerceamento da possibilidade de experimentação e escolha:

"Porque te obriga a seguir aquela área, pois o seu ensino médio só é válido para área que você optou. E aí tiraria esse teor de liberdade que o ensino técnico traz, e a gente tem essa noção. Porque agora você tem opção de fazer um técnico por escolha e depois mudar de área. E se descobrir naquilo ou, não se descobrir. Tira totalmente, então estaria tirando, uma característica muito

³ O contexto da reforma é apresentado por Ferretti (2016) em seu artigo.

importante do curso técnico. Que seria de você ter liberdade de escolha, acesso ao conhecimento e liberdade de escolher, se é aquilo o que você quer ou não. ”

Também se evidenciou na fala de alguns jovens a dificuldade em perceber o atendimento e/ou consideração de seus interesses, além da dificuldade em se sentirem representados no campo das disputas políticas. Inclusive na proposição da reforma:

“Por que a decisão é tomada por quem já tem uma vida feita, não é? Já tem uma carreira. E a gente não tem como opinar, escolher de verdade. Não é a gente quem determina, aqui vou fazer isso assim, assim dessa forma”.

A divisão do E.M. por área é criticada por conta da precocidade do momento da escolha, que se dá ao final do ensino fundamental quando o jovem que não sofre com a distorção idade-série está com 14 anos, e é vista pelos participantes como uma escolha de caráter definitivo. Quando os relembramos sobre a possibilidade de retorno à formação para mais um tempo de estudo em outra área de conhecimento, os jovens apresentam mais conhecimento e lucidez quanto às desigualdades existentes no país que os proponentes da reforma, e destacam a fragilidade dessa opção de retorno a mais anos na educação básica:

“As pessoas vão para o técnico por uma necessidade, talvez familiar vamos supor, preciso me preparar logo para ajudar dentro de casa. Enfim, a pessoa vai pensando, vou fazer um curso técnico. Fez o curso e não gostou daquilo, e vai viver o resto da vida frustrada? Porque não gosta vai seguindo aquilo. Não sei, não é uma vantagem, talvez.”

“Não está totalmente, mas ainda vai segurar principalmente no caso, que a pessoa tem necessidade de trabalhar para ajudar em casa. Então, será que vai ter a oportunidade de voltar e fazer de novo [o ensino médio]?”

Apesar das críticas à reforma, há um reconhecimento da necessidade de mudanças no Ensino Médio: os alunos falaram do curso integrado, solicitando mais espaço de formação cidadã em que seja possível a discussão, reflexão e empoderamento, não se limitando à formação técnica.

Entretanto, os alunos consideram a carga horária do curso exaustiva. No projeto pedagógico de curso para o técnico em automação industrial⁴ a carga é de 3.933 horas, e para o técnico em química⁵, 3.900 horas, e devem ser completadas em três anos. Esta carga horária é semelhante a um curso de engenharia ofertado em outro campus da rede, proposto para cinco anos.

“Eu acho que é como as meninas falaram, a carga horária é pesada. Eu, por exemplo, demoro no deslocamento e chego em casa cansado e tenho que fazer lição. Às vezes não dá tempo de fazer a lição, e às vezes não dá tempo de fazer tudo no final de semana. Os professores falam, “ah, mas vocês têm tempo no final de semana”. Mas, não sobra tempo no sábado e no domingo. Por mais que pareça, é muito curto, fazer lição de um monte de gente e tal. Acho que essa questão do tempo é o principal.”

Apesar da concepção de ensino integrado ser muito mais complexa, os jovens entendem a integração como a articulação dos conhecimentos entre as disciplinas da formação geral e profissional. E quanto a isso, afirmam que alguns

⁴ Sendo 2666,7 horas de formação geral e 1266,7 horas de formação profissional.

⁵ Sendo 2.666,7 horas de formação geral e 1.233,3 horas de formação profissional

professores se esforçam por realizar essa articulação, o que ameniza o volume de provas e atividades, pois esses passam uma atividade e avaliam em seus vários aspectos. E também destacam a falta de articulação em outros aspectos, gerando repetição dos conteúdos ao longo dos três anos de curso:

“(...) um aspecto positivo que eu acho que tem aqui no instituto é a relação entre as disciplinas, às relações interdisciplinares. Porque às vezes, temos o mesmo assunto em sociologia, filosofia e história, no mesmo tempo, no mesmo caminho. Os três professores se juntam e fazemos atividades juntos, andam no conteúdo juntos. Isso acaba deixando o ponto negativo que a Laís falou da carga horária que é muito pesada, mais leve. Isso é uma coisa que alivia um pouco. Eles tentam passar trabalhos juntos, para não ter que fazer um trabalho de sociologia e outro de filosofia, eles passam provas juntos. Então acaba aliviando o que você tem que fazer fora daqui.”

Construir um currículo integrado não é desafio apenas do campus pesquisado, em Estivaleta (2014), também é apresentada a dificuldade da instituição em promover a construção do currículo de forma exaustivamente discutida por todos os atores escolares.

SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS

Encontramos como significação da experiência de escolarização um forte caráter utilitarista. O ensino médio integrado da rede federal é percebido, quase que exclusivamente, como meio para acessar o emprego, (não o trabalho como parte da constituição humana e da sociedade, mas se aproximando da perspectiva do trabalho alienado), ou ainda como possibilidade de acesso ao ensino superior, distanciando-se da concepção filosófica que a rede propõe. Os jovens não

apresentam nas significações constituídas aspectos que indiquem a importância de uma experiência educacional como possibilidade de desenvolvimento pessoal, no sentido da aquisição ou elaboração da cultura social em um processo de humanização e socialização (CHARLOT, 2013). Perceber tal significação é incumbência dos profissionais da rede federal que devem convidar os estudantes a refletirem acerca da proposição de caminhos que levem a superação do utilitarismo, que não é exclusivo do jovem do EMIT, mas inerente a nossa sociedade capitalista.

No núcleo Motivos para ingresso no EMIT: "Não quero atuar na área...", é possível perceber que são múltiplas as motivações que levaram os jovens a cursar o EMIT e estas estão em sintonia com as significações apontadas acima. Os motivos indicados pelos jovens passam pela busca por uma educação de qualidade (e aqui encontramos o diferencial da instituição), sendo que a qualidade é entendida como algo que possibilita o acesso ao nível superior, ou a expectativa de que o curso técnico lhes permita fazer uma escolha acertada do curso de graduação, ou lhes permita a manutenção econômica durante a graduação. Os jovens se referem às possibilidades que essa escolarização pode ofertar em relação a planos de ingressar em uma universidade por meio dos grandes vestibulares, formarem-se nas profissões tradicionais e adentrar ao mundo do trabalho, encontrando nele possibilidades de um futuro melhor.

Assim como Charlot (2002) encontrou em suas pesquisas, os jovens de nossa investigação atribuem sentido a escola como um investimento para o futuro. Um futuro que está nas universidades em cursos de graduação. Para estes jovens o simples fato de estar na escola não é suficiente para este salto; aqui encontramos a ênfase na qualidade do curso que permitirá o avanço. No entanto, não encontramos muitos aspectos que permitam compreender de modo mais completo e complexo o que entendem por esta qualidade. Mas sabem e afirmam que os IF a possuem.

Um aspecto que podemos destacar dos motivos do ingresso, e que nos parece relacionado aos motivos para a permanência, são as relações com os colegas, equipe pedagógica e equipe docente, que são apresentadas como próximas e construtivas. A relação com os colegas é presente na maioria das pesquisas que

estudam relação dos jovens com a escola; a relação com a equipe pedagógica e a docente marca uma importante diferença na relação que mantêm com o instituto.

Quanto à escolha pela área técnica, encontramos uma avaliação feita pelos jovens de que essa permite pensar no que pode ser útil no futuro; uma formação que permita acesso a muitas possibilidades futuras, o que, de certa forma, permite que se adie a escolha da carreira profissional. A mesma lógica se estende ao núcleo Família, em que se evidencia a influência dos responsáveis pela escolha do curso e da instituição. Os jovens se reconhecem como depositários de expectativas de suas famílias, que aspiram por uma educação que sirva para ingresso na universidade, o mercado, o trabalho e o futuro. Tal expectativa mobiliza os jovens a continuarem na relação com a escola técnica, mesmo diante dos obstáculos:

“Porque muita expectativa é colocada na gente, então a partir do momento que você está aqui e a pessoa fala ai meu Deus! Meu filho está fazendo..., ele vai trabalhar com isso, não sei o que. Nossa! De repente eu digo: não gosto, não quero, não vou. Você se frustra, frustra seus pais, enfim, vira uma bola de neve.”

No *campus* pesquisado houve discussões acerca do assunto. Algumas reflexões e questionamentos surgiram por parte dos jovens quanto às mudanças propostas para o E.M. por meio da MP 746/2016. Há um desejo de serem ouvidos como cidadãos de hoje e não apenas no futuro:

“É o que tira um pouco a nossa democracia, porque os políticos foram eleitos, mas eles estão tomando decisões que vão afetar muita gente que não usa legenda. E aí isso tem uma dimensão política, cidadã também, muito grande, que nos afeta de forma negativa”.

É importante destacarmos estes conteúdos de significação, pois a experiência do movimento coletivo na defesa da escola parece atender mais de perto os objetivos da educação a que se propõe o EMIT. Os jovens participantes da pesquisa sentem-se pertencentes e apropriados das reivindicações de seus direitos enquanto estudantes. As discussões acerca da Reforma do EM não deixam de ser uma experiência relevante para sua formação enquanto cidadão. No entanto, a relação dessa construção cidadã no cotidiano da escola não parece ser evidente para estes jovens, mas ocasionada pelas discussões impostas pela conjuntura. A ausência de debates promovidos pela escola ao longo da formação, dão indícios de que a própria escola pode, inadvertidamente, ter uma visão utilitária sobre a formação, reforçando visões que os jovens trazem para a escola, e afastando-se, dessa forma, da proposta de um ensino integrado.

Outra significação é a expectativa de que o esforço pessoal despendido nesse momento traga sucesso no futuro. O que também é encontrado em BOCK et al (2016). A perspectiva meritocrática se apresenta entre esses jovens. Acreditam-se capazes de cumprir e ultrapassar as dificuldades que o curso lhes impõe. Em diversos momentos, o grupo expressa a dificuldade em passar longas horas na instituição e levar tarefas para realizar após a aula ou nos finais de semana. Valorizam-se por isto. As famílias se orgulham. Os jovens se sentem incentivados a envidar os esforços necessários.

“É um esforço que vai valer a pena. Vai abdicar hoje de muita coisa, mas lá na frente vai ter algum retorno.”

Cabe ainda destacarmos o aspecto da qualidade do ensino. Os jovens não têm dúvida de que o EMIT que cursam é uma formação de qualidade. Acreditam que, em certo sentido, são privilegiados, pois estudam em uma escola pública que os equipara aos que estudam em escolas particulares. Mas acreditam também que o acesso ao ensino superior é o que, definitivamente, os levará a um lugar social mais qualificado. Com estas significações, valorizam positivamente o EMIT.

REFLEXÕES FINAIS

Foi possível perceber que o EMIT, que entendemos como uma formação que se propõe omnilateral e tem o trabalho como princípio educativo, é vivido, pelos jovens e suas famílias, como uma oportunidade de melhores condições de existência em um tempo futuro; a formação técnica é vista como mola propulsora para que se alcance carreiras promissoras e que possuem poucas significações no presente. A compreensão do trabalho parece se relacionar apenas com o emprego e a boa remuneração.

O EMIT representa, assim, um ensino de qualidade que lhes permite uma aprovação no vestibular, portanto, um acesso ao ensino superior e uma qualificação maior para o trabalho; esse conjunto é o que os jovens entendem como um caminho para um tempo futuro. A família e o meio social exercem influência na escolha pela educação profissional na medida em que valorizam tal modalidade de ensino, ou por ser um caminho percorrido por alguém próximo e percebido como facilitador da empregabilidade, ou ainda por se tratar de um ensino de qualidade acessível financeiramente aos que não podem manter-se pagando uma escola da rede privada.

Em síntese, a conclusão de nosso trabalho no tocante a relação que os jovens estabelecem entre melhores condições futuras e escolarização se aproxima das conclusões de outros estudos na área. No entanto, a escolha por um curso técnico integrado está relacionada à percepção de qualidade do ensino, entendida como possibilidade de proporcionar uma aprovação no vestibular e acesso ao ensino superior, permitindo um futuro melhor, almejado pelos jovens e refletido na expectativa da família.

O ensino médio integrado, que exige muita dedicação, por se tratar de um curso em período integral e com densa carga horária, é visto pelos alunos positivamente, uma vez que o relacionam à lógica do capital na qual o sucesso é obtido por meio do esforço e percebem a sua dedicação como uma garantia de êxito futuro.

Aos educadores resta a questão: como trabalhar para que a escola do ensino médio possa ser mais do que uma etapa ou passagem para o ensino superior; possa efetivamente ser um momento de desenvolvimento pessoal e social para os estudantes a partir da relação intensa com o conhecimento.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. (org.) A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. Significações sobre a escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 11. p. 229-248.

CHARLOT, B. *Relação com a escola e o saber em bairros populares*. Perspectiva, Florianópolis, v.20, p. 17-34, jul. 2002.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTIVALETE, E. B. *Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real*. 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FERRETTI, C. J. *Reformulações do Ensino Médio*. Holos, Natal, v. 6, p. 71-91, out. 2016.

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2012.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercês Bahia. *Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres*.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p.773-789, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201507135302>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0773.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 17.

SANTOS, D. S.; SANTOS, M. K. N. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo e o direito a uma escola pública de qualidade: um estudo sobre o perfil dos jovens estudantes ingressantes no ensino médio integrado. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, [s.l.], v.1, n.7, p. 115-125, 3 mar.2016. <<http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2014.3483>>.

Comprometimento com a
carreira e motivos
potenciais para a evasão:
um estudo com graduandos
do Instituto Federal de
Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio
Grande do Sul

CAPÍTULO

2

*Fernanda Zatti
Carlos Alexandre Campos
Íuri Novaes Luna*

Fernanda Zatti
Carlos Alexandre Campos
Lúri Novaes Luna

As transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, como reestruturação produtiva, desenvolvimento de tecnologias, alta produção de bens e serviços, e o surgimento de novas ocupações causam impacto nas relações de trabalho e nos modelos tradicionais de carreira (LASSANCE; SPARTA, 2003). Na atual conjuntura, a grande ocorrência das mudanças no conteúdo e no contexto do trabalho impõem novas demandas para os trabalhadores, que precisam desenvolver novos repertórios comportamentais. Dentre eles, a capacidade de negociação, adaptação e ajustamento às exigências são impostas ao papel de trabalhador (MAGALHÃES, 2011).

No bojo das transformações contemporâneas, a formação superior coloca-se como uma etapa significativa no desenvolvimento da carreira. No sistema formativo brasileiro, a passagem pelo ensino superior é quase uma unanimidade nas expectativas dos adolescentes e adultos jovens, especialmente se tratando das classes média e alta (SOARES, 2002). Como afirmam Lassance, Grocks e Francisco (1993), para o jovem brasileiro o ingresso na universidade possui um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, como se o ingresso na educação superior fosse uma continuidade natural a ser assumida por quem conclui o ensino médio e a única alternativa disponível de inserção no mundo do trabalho.

Nesse contexto, ao buscar um curso superior, o estudante expressa a escolha por determinada formação profissional que, em geral, relaciona-se a projetos e aspirações de carreira, desde que inseridas no contexto de uma opção que represente o desejo de permanecer na profissão escolhida. No entanto, quando constatadas fragilidades na relação entre estes aspectos, amplia-se a possibilidade de evasão ou insatisfação com o curso. Em decorrência, a formação superior é

entendida como um momento crítico no desenvolvimento de carreira, que leva o indivíduo a confrontar-se com suas escolhas e projetos profissionais.

O construto comprometimento com a carreira foi definido e operacionalizado por Blau (1985), como uma atitude em relação à profissão/vocação escolhida, que envolve identificação e intenção de permanecer na profissão (NORONHA; LAMAS, 2014). Geralmente aplicado a profissionais inseridos no mercado de trabalho, quando relacionado a universitários o construto pode ser entendido como um sentimento de conexão com o campo de estudo (BARDAGI; HUTZ, 2010).

Noronha e Lamas (2014) realizaram uma pesquisa confirmando a adequação do modelo de mensuração proposto por Blau (1985) para universitários, apontando a inclusão de estudantes nas amostras como tema importante de investigações sobre comprometimento com a carreira. De acordo com as autoras, torna-se relevante investigar quais são os elementos que contribuem para sustentar o comprometimento com a carreira dos estudantes, que são os futuros profissionais atuantes no mercado de trabalho e que precisarão atender às exigências deste. Assim sendo, conforme Noronha e Lamas (2014), é importante a realização de mais pesquisas que contemplem amostras compostas por estudantes de nível técnico, de graduação e pós-graduação, pois tais estudos poderão favorecer intervenções em desenvolvimento de carreira. Para além disso, ainda tem-se que o comprometimento com a carreira se constituiria como sendo uma medida satisfatória de permanência ou propensão à evasão (CARSON; CARSON; BEDEIAN, 1994), construto este também abordado no presente estudo.

O termo evasão do ensino superior é utilizado no sentido de referir-se ao desligamento que o estudante faz do curso por qualquer outro motivo que não seja pela conclusão do mesmo (CASTRO; TEIXEIRA, 2014). Neste cenário, de acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), há três possibilidades de evasão, a saber: evasão de curso – por meio da saída definitiva do estudante do seu curso de origem, sem concluí-lo; evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição de ensino superior em que está matriculado; e a evasão do sistema – quando o estudante abandona o ensino superior.

A evasão consiste em um fenômeno prejudicial tanto para as instituições de ensino quanto para os estudantes, mesmo que em alguns casos a mudança de curso seja positiva para o estudante (RISTOFF, 1999). No contexto institucional, a evasão representa prejuízo tanto para as instituições de ensino superior públicas quanto para as privadas, uma vez que para as públicas o dinheiro que o Estado já havia investido para a formação do estudante acaba não trazendo retorno à sociedade futuramente, e no caso das privadas os lucros esperados – muitas vezes necessários para manter a oferta dos cursos – acabam reduzindo com o abandono do curso pelos estudantes (SILVA FILHO et al., 2007). Referindo-se ao estudante, evadir-se de um curso superior pode significar desperdício de tempo e dinheiro, além de consequências materiais e psicológicas (CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

Tendo em vista o exposto, entende-se que estudar a relação do construto comprometimento com a carreira com potenciais motivos de evasão do ensino superior apresenta-se relevante no âmbito do desenvolvimento de carreira de estudantes, podendo gerar subsídios para estratégias de prevenção e intervenção neste contexto. Assim sendo, este trabalho objetivou verificar a associação entre comprometimento com a carreira e propensão à evasão em estudantes de cursos superiores. Buscou-se, também, verificar a influência das seguintes variáveis nos escores da Escala de Comprometimento com a Carreira: a) modalidade do curso (graduação regular ou tecnológica; b) gênero; c) formação superior prévia; d) curso como primeira opção de escolha; e) situação ocupacional.

MÉTODO

Trata-se de um estudo empírico, realizado com 245 estudantes de cursos superiores ofertados em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no norte do Rio Grande do Sul. Os cursos frequentados pelos estudantes são Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Design de Moda e Tecnologia em Marketing.

No presente estudo, além de um questionário sociodemográfico que englobou informações referentes à idade, curso, gênero, situação ocupacional, formação superior prévia e opção de escolha do curso, foram utilizados os seguintes instrumentos:

Escala de Comprometimento com a Carreira (BLAU, 1985): investiga o nível de certeza do indivíduo sobre a sua escolha profissional e o quanto ele pretende permanecer nessa atividade em vez de abandoná-la; trata-se de uma escala com sete itens, em formato tipo *Likert* de cinco pontos, variando de discordo plenamente (1) a concordo plenamente (5), na qual o participante indica o quanto as afirmativas refletem o modo como se sente em relação à carreira. Utilizou-se a versão brasileira do instrumento, adaptada por Bardagi (2007) para o público de estudantes universitários.

Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) (AMBIEL, 2015): objetiva investigar a força dos motivos que levariam o estudante a evadir-se do ensino superior. Trata-se de uma escala com sessenta e cinco itens, em formato tipo *Likert* de cinco pontos, variando de muito fraco (1) a muito forte (5), na qual o respondente indica o quanto as afirmativas constituem-se em motivos fracos ou fortes para influenciá-lo na decisão de evadir-se do ensino superior. O total de variância explicada do instrumento foi de 54,3% e os coeficientes alfa de Cronbach variaram entre 0,79 e 0,93, mantendo-se entre adequados e excelentes (AMBIEL, 2015). Cabe salientar a aplicação da M-ES foi realizada em seu formato de sessenta e cinco itens (AMBIEL, 2015), no entanto, para a análise dos dados utilizou-se o formato da M-ES em cinquenta e três itens, tal como publicado no manual do instrumento (AMBIEL, 2017), sem prejuízos ao material analisado.

Inicialmente, manteve-se contato com o responsável pela instituição, que autorizou a realização da pesquisa. Na sequência, agendou-se os dias e horários para a aplicação dos questionários e, com o consentimento dos docentes, realizou-

se a coleta dos dados. Os participantes responderam aos instrumentos em aplicações realizadas coletivamente em sala de aula, com duração média de 45 minutos, que ocorreram durante o mês de julho do ano de 2016. Cada sessão de aplicação foi precedida de uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo. A participação no estudo foi voluntária, atentando-se aos preceitos éticos envolvidos no contexto de pesquisa com seres humanos.

A tabulação das informações e o desenvolvimento do banco de dados foram realizados no software *Microsoft Office Excel*. Após a organização das informações, os dados foram importados para o software STATA versão 14 para análise estatística. A normalidade dos escores da Escala de Comprometimento com a Carreira foi averiguada pelo teste Shapiro-Wilk ($p=0,18$). A influência das variáveis modalidade do curso (Engenharia ou Tecnólogo); gênero (homem ou mulher); ter cursado curso técnico previamente (sim ou não); ter cursado outra graduação previamente (sim ou não); escolha do curso como primeira opção (sim ou não) e situação ocupacional (trabalha ou não trabalha) foi investigada por meio do teste *t* de *student* para amostras independentes. Também foi realizada uma correlação de *Pearson* para avaliar os graus de associação entre os escores da Escala de Comprometimento com a Carreira e os escores das dimensões da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. Para ambos os testes se atribuiu o intervalo de confiança de 95%.

RESULTADOS

Participaram deste estudo 245 estudantes que frequentam os cursos superiores de Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Design de Moda e Tecnologia em Marketing numa instituição pública de ensino. Os participantes constituem-se como sendo 55% do sexo masculino, e encontram-se majoritariamente na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos (74%). Em termos ocupacionais, 42% desenvolvem atividades laborais remuneradas e tem experiência profissional entre seis meses e três anos (39%) ou acima de cinco anos (32%). Ademais, 38% já possuem formação técnica, e apenas 9% já possui

formação superior. O curso superior que frequentam constitui-se como a primeira opção para 73% dos estudantes.

Os resultados da correlação de *Pearson* entre os escores da Escala de Comprometimento com a Carreira e as dimensões da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior sugerem que a dimensão Motivos relacionados à carreira apresentou correlação positiva e fraca, $r = 0,219$, $p = 0,0006$, com os valores da Escala de Comprometimento com a Carreira (Tabela 1). As demais dimensões do instrumento apresentaram valores do coeficiente de correlação entre $r = 0,014$ e $r = 0,0119$, todas com $p > 0,05$, sugerindo que para a presente amostra não há grau de associação significativo entre estas variáveis.

Tabela 1 – Resultados da correlação de Pearson entre os Escores da Escala de Comprometimento com a Carreira e das Dimensões da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES)

DIMENSÕES DA M-ES	ESCORE DA ESCALA DE COMPROMETIMENTO COM A CARREIRA	
	Coefficientes de Correlação	p-value
Institucionais	0,119	0,06
Vocacionais	0,110	0,08
Falta de Suporte	0,110	0,08
Desempenho Acadêmico	0,057	0,37
Interpessoais	0,014	0,82
Carreira	0,219	0,0006*
Autonomia	0,113	0,07

Nota. Os valores com $p < 0,05$ foram destacados com negrito e asterisco (*)

As comparações entre grupos da amostra separados por variáveis independentes relacionadas à modalidade do curso, $t = 1,208$, $p = 0,22$, gênero, $t = 1,322$, $p = 0,18$, formação técnica anterior, $t = 1,363$, $p = 0,17$ e ter escolhido o curso como primeira opção, $t = 1,27$, $p = 0,20$, não apresentaram diferenças estatísticas significativas (Tabela 2). O resultado do teste t de *student* sugere que indivíduos que

cursaram ensino superior previamente apresentam escores de comprometimento com a carreira superiores ($M = 21,72$) quando comparados aos que não possuem esta experiência ($M = 20,34$), $t = 2,175$, $p = 0,03$. Também foi observada diferença significativa na comparação entre a situação ocupacional dos alunos, $t = 2,065$, $p = 0,04$, em que os estudantes que trabalham apresentaram escores mais altos de comprometimento com a carreira ($M = 20,88$) em comparação aos que não trabalham ($M = 20,12$).

Tabela 2 – Comparação entre grupos formados por variáveis sociodemográficas e o escore da Escala de Comprometimento com a Carreira

VARIÁVEIS	MÉDIA(DP)	MÉDIA(DP)	N DOS GRUPOS	T	P
	Engenharias	Tecnólogos			
CURSO	20,30 (2,94)	20,75 (2,73)	155/87	1,208	0,22
	Homem	Mulher			
GÊNERO	20,24 (2,73)	20,73 (3,02)	132/110	1,322	0,18
	Sim	Não			
ENSINO SUPERIOR	21,72 (3,14)	20,34 (2,81)	22/220	2,175	0,03*
	Sim	Não			
PRIMEIRA OPÇÃO	20,31 (2,81)	20,86 (3,01)	176/66	1,27	0,20
	Trabalha	Não trabalha			
SITUAÇÃO OCUPACIONAL	20,88 (3,03)	20,12 (2,69)	108/134	2,065	0,04*

Nota. Os valores com $p < 0,05$ foram destacados com negrito e asterisco (*)

DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que a dimensão motivos relacionados à carreira – da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) – apresentou correlação positiva e fraca com os valores da Escala de Comprometimento com a Carreira. Tal dimensão da M-ES avalia “[...] a força de motivos para evasão relacionados às preocupações ou às constatações a respeito da carreira futura tanto em relação à execução das tarefas em si quanto a aspectos do mercado de trabalho” (AMBIEL, 2017, p. 41).

Este resultado, que evidenciou entre os escores uma correlação positiva, embora fraca, apresenta-se diferente do esperado, uma vez que enquanto a Escala de Comprometimento com a Carreira informa sobre o quanto o estudante identifica-se e intenciona permanecer na profissão, a M-ES avalia o quanto um determinado conjunto de atividades é ou não um forte motivo para o estudante evadir do seu curso. Em função disso, a hipótese inicial apontava para correlações negativas e não positivas.

É preciso considerar, nesse sentido, que a M-ES avalia os motivos que levariam o estudante a se evadir, e não motivos que o levaram a evadir, o que evidencia o caráter prospectivo dos motivos avaliados (AMBIEL, 2015). Isso também é observado ao analisar-se que nas instruções para os respondentes, os verbos encontram-se no futuro do pretérito. Diante disso, pode-se analisar que os estudantes que apresentam maiores níveis de comprometimento com a carreira, caso percebam que o curso superior não esteja lhes proporcionando condições satisfatórias desejadas para o desenvolvimento de carreira, podem optar por abandoná-lo, por motivos relacionados à carreira, tais como os que a M-ES investiga.

Outra possível explicação para este achado pode estar relacionada ao fato de que uma parcela de 42% dos estudantes da amostra já trabalham, e constituem um grupo de trabalhadores-estudantes, ou seja, desempenham atividade laboral ao mesmo tempo que estudam (SOUSA; OLIVEIRA, 2008). Em decorrência, o trabalho remunerado, seja por necessidades financeiras ou outros fatores pessoais ou

relacionados ao mercado de trabalho, pode ser preponderante em relação à continuidade dos estudos. Estudos sobre a evasão do ensino superior têm indicado como principais motivos que influenciaram a evasão as dificuldades econômicas e financeiras e a incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho ou outras condições relacionadas ao trabalho (ASSIS, 2013; SCALI, 2009), de modo que a dificuldade de conciliar emprego e estudo tem levado muitos estudantes de instituições públicas a abandonarem seus cursos, mesmo depois de passarem pelo difícil processo de seleção (SOARES, 2002).

A explicação sugerida pode ser mais bem elucidada ao analisarem-se os itens que compõem a dimensão carreira da M-ES, quais sejam: "*A faixa salarial da profissão ser muito baixa*", "*Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar*", "*O mercado de trabalho é muito limitado*", "*Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego*", "*Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro*", "*Baixo reconhecimento profissional em longo prazo*". Como é possível observar, esta dimensão da M-ES aponta para potenciais motivos para evadir que envolvem inquietações relativas ao futuro da carreira (AMBIEL, 2017), ao passo em que a Escala de Comprometimento com a Carreira avalia o nível de identificação e intenção de permanecer na profissão escolhida.

Os dados também demonstraram que as variáveis relacionadas ao gênero, modalidade do curso (se graduação regular ou tecnológica) e escolha do curso primeira opção não apresentaram diferenças estatísticas significativas. No que tange ao gênero, o estudo realizado por Chung (2002) identificou maior nível de comprometimento com a carreira em mulheres, enquanto Bondan e Bardagi (2008) verificaram níveis mais elevados entre os estudantes do sexo masculino, independente do tipo de graduação realizado. Por outro lado, assim como neste estudo, Bardagi e Hutz (2010) não constataram diferenças significativas no comprometimento em função do gênero. No que se refere à modalidade do curso, Bondan e Bardagi (2008) também compararam estudantes de cursos regulares e tecnológicos quanto ao comprometimento com a carreira e, indo ao encontro dos achados deste estudo, não encontraram discrepâncias entre ambos.

Identificou-se, ainda, que indivíduos que cursaram ensino superior previamente apresentam escores superiores de comprometimento com a carreira quando comparados aos que não possuem esta experiência. Também observou-se diferença significativa na comparação entre a situação ocupacional dos estudantes, em que aqueles que trabalham apresentaram escores mais elevados de comprometimento com a carreira em comparação aos que não trabalham.

De modo geral, há escassez de estudos que abordem o construto comprometimento com a carreira no contexto universitário, haja vista que a presença deste construto se relaciona, na quase totalidade de vezes em que é estudado, em pesquisas que discutem o comprometimento com a carreira na visão de profissionais inseridos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a pesquisa realizada caracterizou-se como uma possibilidade de apresentar dados do construto em um contexto ainda pouco explorado.

É importante considerar, também, as limitações apresentadas neste estudo, dentre as quais figura a constituição da amostra que contou com estudantes de apenas uma instituição de ensino. Assim, a replicação de pesquisas que englobem esta temática em outras regiões geográficas, com amostras mais amplas, bem como em outros tipos de instituição de ensino superior, possibilitarão aumentar a precisão da avaliação dos construtos estudados.

Por fim, tendo em vista as informações analisadas, entende-se que estudos sobre comprometimento com a carreira e evasão no contexto do ensino superior podem auxiliar na elaboração de estratégias facilitadoras do desenvolvimento de carreira dos universitários. Deve-se considerar que as pesquisas com estudantes universitários que tem como foco a carreira e o desenvolvimento vocacional são ainda incipientes no Brasil (BONDAN; BARDAGI, 2008), fato que reforça a relevância de novas investigações neste contexto. Assim sendo, frente à escassez de estudos constatada neste âmbito, entende-se que outras pesquisas poderão auxiliar no entendimento das relações entre comprometimento com a carreira e permanência ou evasão do curso superior.



REFERÊNCIAS

- AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015.
- AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. **Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior: manual técnico**. São Paulo: Hogrefe, 2017.
- ASSIS, Cristiano Ferreira de. **Estudo dos fatores que influenciam a evasão de alunos nos Cursos Superiores de Tecnologia de uma Instituição de Ensino Superior Privada**. 2013. 102 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2013.
- BARDAGI, Marucia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 159-170, 2010.
- BLAU, Gary J. The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, [S.l.], v. 58, p. 277-288, 1985.
- BONDAN, Alzira Pimental; BARDAGI, Marucia Patta. Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia*, v. 18, n. 41, p. 581-590, 2008.
- CARSON, Kerry D.; CARSON, Paula Phillips; BEDEIAN, Arthur G. Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, [S.l.], v. 68, n. 4, p. 301-320, 1994.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 9-17, 2014.

CHUNG, Y. Barry. Career Decision-Making Self- Efficacy and Career Commitment: Gender and Ethnic Differences Among College Students. **Journal of Career Development**, [S.l.], v. 28, n. 4, p. 277-284, 2002.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. **Avaliação**, v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=739&path%5B%5D=751>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

LASSANCE, Maria Célia; GROCKS, A.; FRANCISCO, D. J. Escolha profissional em universitários: Estilo de escolha. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OCUPACIONAL, 1., 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientadores Profissionais, 1993.

LASSANCE, Maria Célia; SPARTA, Mônica. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 13-19, 2003.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Quinta demanda-chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a entender e enfrentar as múltiplas transições em sua carreira? Enfoque transicional. In: RIBEIRO, Marcelo Afonso; MELO-SILVA, Lucy Leal (Org.). **Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos (volume 1)**. São Paulo: Vetor, 2011. cap. 8, p. 195-224.

NORONHA, Ana Paula Porto; LAMAS, Karen Cristina Alves. Preditores do comprometimento com a carreira e sua relação com o desempenho acadêmico em universitários. **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 12, n. 2, p. 65-78, 2014.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre os seus determinantes**. 2009. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 1, p. 53-72, 2008.

O respeito à diversidade e
o combate ao bullying:
um projeto para o respeito
às diferenças com alunos
ingressantes no Ensino
Médio Profissionalizante
do IFAP

CAPÍTULO

3

*Adriana Barbosa Ribeiro
Chrissie Castro do Carmo*

Adriana Barbosa Ribeiro
Chrissie Castro do Carmo

O século XXI trouxe um avanço tecnológico impressionante, com novas formas de comunicação rápida e de amplo alcance. A tecnologia da informação pôde diminuir distâncias e ampliar o “contato” entre pessoas, contudo cada vez mais tem difundido e tornado público casos de preconceito, discriminação e violência de toda a natureza, expressando o machismo, a homofobia, o racismo e outras formas de violências contra grupos minoritários. Estes fatos demonstram que, apesar do desenvolvimento na ciência tecnológica, ainda é necessário o avanço no diálogo e na compreensão das relações humanas para que a resposta à diferença não leve a barbárie.

Assim, o debate sobre a diversidade humana – étnico/racial, de gênero, de orientação sexual, físico-intelectual, cultural, entre outras – está cada dia mais imprescindível nos mais diversos espaços sociais e, entre eles a escola. Por ser a escola um lugar propício para a discussão e a problematização de conceitos histórica e socialmente estabelecidos, na qual busca-se comprometimento com a aprendizagem, mas também é necessário que se busque o bem estar de todos que dela fazem parte sem distinção.

O Ministério da Educação (MEC) diante de seus Parâmetros Curriculares Nacionais e outras documentos⁶ orienta para o caráter inclusivo e respaldado nos direitos humanos, tanto no posicionamento educacional, quanto no que tange ao conteúdo programático desenvolvido na escola e pelo docente. No entanto, o contexto escolar, sendo reflexo da sociedade em que está inserido, tem mostrado ser um espaço, no qual surgem problemas sociais como: o preconceito, o sexismo, a

⁶ Constituição da República Federativa do Brasil - 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394/96; Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014; Diretrizes Básicas da Educação e também podemos citar acordos internacionais como a Declaração de Jontiem (1990) resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, entre outros documentos.

homofobia, o racismo, isto é, o desrespeito com a diversidade, bem como atos de violência física ou psicológica entre alunos. De modo que nos perguntamos: quais são as possibilidades da escola lidar com estas questões? Como tratar de temas que abordem a tolerância com a diversidade e questione os (pre)conceitos estabelecidos socialmente?

Pensou-se, diante de tal problemática, discutir sobre as questões da diversidade humana na escola, a problemática do bullying e compartilhar um relato de experiência do projeto desenvolvido com os alunos que ingressaram no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). O projeto intitulado "Aprendendo com a Diversidade", foi uma prática escolar desenvolvida multidisciplinarmente, que visou oportunizar a exposição e reflexão dos alunos do 1º ano do ensino médio profissionalizante sobre a temática da diversidade humana. Procurando sensibilizar para o respeito às diferenças individuais e sociais, a relação com a alteridade e a construção de uma cultura de convivência, combatendo a intolerância e o pre(conceito) estabelecidos socialmente.

VAMOS FALAR SOBRE A DIVERSIDADE HUMANA NA ESCOLA

O respeito e o reconhecimento das diferenças é um dos princípios fundamentais na construção de um sistema educacional inclusivo. Reconhecer o direito à diversidade em educação é dar respostas às diferentes necessidades educacionais que os sujeitos apresentam diante do fato educativo (MANTOAN, 1999). Dessa forma, o reconhecimento da alteridade e a cidadania são princípios que devem estar presentes na constituição de um projeto educacional inclusivo, perpassando a formulação e implementação das políticas planejadas para os sistemas de ensino.

Segundo Junqueira (2008) pensar o sistema educacional inclusivo também é pensar as formas de abordar a diversidade na relação com a educação, em que:



A educação na diversidade trabalha na perspectiva de incluir o outro (visa o seu pertencimento a todos os espaços sociais). A educação para a diversidade volta-se para a abertura em relação ao novo, o reconhecimento da legitimidade da diferença (e a reflexão acerca de sua produção). A educação pela diversidade vale-se das potencialidades oferecidas pela diversidade. (...) Ao educarmos na /para/pela diversidade, buscamos transformar a relação pedagógica: de algo tradicionalmente autoritário e conformista em um processo vivo, criativo e desafiador, dotado de alta dimensão dialógica, crítica e transformadora. (JUNQUEIRA, 2008. p217-218)

De fato, pensar à diversidade nos sistemas de ensino é um modo de garantir que a cidadania seja exercida e os vínculos sociais fortalecidos. Trata-se de uma atitude política para com as diferenças de classe, gênero, etnia, orientação sexual, capacidades, enfim, de atributos que fazem parte da identidade pessoal e coletiva de variados grupos e definem a condição do sujeito na cultura e na sociedade. O desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade tem a ver com o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade. Conforme Pierucci (1999, p. 7) “o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente”. Por isso mesmo, representa um grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino na construção das suas bases político-pedagógicas. (SACRISTAN, 2002)

O tema da convivência na escola inquieta educadores. O aumento de vários tipos de violência, de intolerância e de discriminação bem como o reconhecimento social desse quadro obrigam-nos a repensar a escola como um espaço de convivência e de reafirmação de direitos, observando o tratamento que ela vem dando a questões como relações raciais, relações de gênero, bem como o respeito à livre orientação sexual e à identidade de gênero. Esse reconhecimento conta com a contribuição do avanço do debate sobre os direitos humanos feito pelos movimentos sociais.

Mas, logo vem o questionamento apresentado pela equipe de formadores da Universidade Federal da Bahia:



como educar para a igualdade, se a temática da diversidade está fora da agenda escolar? Se alguns educadores são frutos de uma educação conservadora e não se sentem preparados para tratar tais temas, que se cristalizaram na cultura como verdadeiros tabus, a exemplo da questão homossexual? A iniciativa de governos anteriores de enfrentar tal hiato, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, foi importante, porém mal digerida, em decorrência da não participação da comunidade escolar de base na sua elaboração. Essa proposta chegou de forma verticalizada nas escolas, o que resultou em sua pouca incorporação à atividade pedagógica real dos educadores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010)

Contra uma cultura de violência, baseada na marginalização do outro, tido como diferente, inferior, faz-se necessário persistir na construção social de uma cultura da diversidade, tendo a escola pública de qualidade como principal indutor dessa construção. Essas são questões que temos o dever de resolver, se não quisermos perpetuar a cultura da violência, que inclui a violência simbólica – aquela que se pauta por negação de sujeitos, histórias e singularidades e se reproduz de forma subliminar, inclusive por cumplicidade das vítimas, inconscientes da sua condição de subjugadas.

É preciso levar em conta que vivemos numa sociedade historicamente determinada. Uma sociedade que teve a sua gênese marcada por relações de dominação racial explícita, colonialismo, escravismo e patriarcado. A cultura racista, machista e homofóbica se naturalizou no imaginário coletivo e, por mais avanços que tenham ocorrido ao longo dos anos, ainda é hegemônica (JUNQUEIRA, 2009).

Há de se considerar que a escola não é uma ilha. Ela sofre o impacto das violências exógenas que se realizam no seu entorno e também produz suas próprias violências. A negação de identidades – ou a discriminação das pessoas pela sua orientação sexual, ou pela cor da pele, entre outras variáveis – constitui uma violação dos direitos humanos. Entre os fenômenos que ocorrem no ambiente escolar como reflexo dessa intolerância com a diferença, vemos a ampliação da discussão sobre o *bullying* entre os estudantes nos meios de comunicação,

sobretudo relacionada as recorrentes situações de agressões que são registradas em celulares e lançadas em mídias sociais. (DREYER, 2015).

O BULLYING: UMA PROBLEMÁTICA A SER ENFRENTADA

A problemática do *bullying* caracteriza-se por ser uma questão mundial encontrada em todas as escolas, sejam elas privadas ou públicas, o que vem se expandindo nos últimos anos. A conduta *bullying* nas instituições de ensino tem sido um sério problema, pois gera um aumento significativo da propagação da violência entre os alunos.

A prática desse tipo de violência é vista pelos autores dedicados a esse assunto como “fenômeno *bullying*”. Tal fenômeno apresenta-se de forma velada, intencional e repetitiva, dentro de uma relação desigual de poder, por um longo período de tempo contra uma mesma vítima, sem motivos evidentes, adotando comportamentos cruéis, humilhantes e intimidadores, gerando consequências irreparáveis, sejam elas físicas, psíquicas, emocionais ou comportamentais (FANTE, 2005).

Entre crianças e adolescentes, levando em conta a faixa etária em que se encontram, a prática do *bullying* é causada pela necessidade que o sujeito tem de se impor sobre o outro, tanto para demonstração de poder, quanto para satisfação pessoal. Percebe-se que há uma necessidade de se auto-afirmarem a todo instante, perante si mesmos e em relação aos outros e para que isso ocorra, normalmente, o agressor se impõe sobre a vítima, considerada a parte mais frágil da relação e por ter a certeza de que ela não apresentará meios de defesa para reverter a situação (FELIZARDO, 2007).

Segundo Fante (2005) o termo *bullying* é derivado de uma palavra inglesa – *bully*, que traduzida significa valentão, tirano. Esse termo, normalmente, ocorre nas relações interpessoais, em que há uma relação desigual de poder, uma vez que, um lado da relação será caracterizado por alguém que está em condições de exercer o seu poder, através da intimidação, humilhação, atitudes agressivas sobre outra

pessoa ou até mesmo um grupo mais fraco.

Esse desequilíbrio de poder que há entre os protagonistas do *bullying* se dá pelo fato do agressor possuir algumas características, tais como, "idade superior a da vítima, [...] ter apoio dos demais amigos de classe, ser sociável entre os demais grupos da classe, tamanho superior". (LOPES NETO, 2010); tais atributos fazem com que a vítima se sinta inferior, não tendo condições de se defender diante das ofensas, sejam elas verbais ou físicas.

Diante do exposto, é necessário que as instituições escolares realizem o enfrentamento das diversas formas de intolerância e violências que coexistem no espaço educacional. Os participantes da comunidade escolar precisam sair do lugar de espectador do *bullying* para agentes de combate a violência gerado por esse fenômeno, por meio de propostas que façam parte do cotidiano escolar e dialogue com a temática.

O PROJETO "APRENDENDO COM A DIVERSIDADE" NO IFAP.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) é uma instituição educacional e profissionalizante que atua desde o ensino médio até a pós-graduação. Entre os cursos do ensino médio profissionalizante, estão os cursos técnicos de: Rede de Computadores, Alimentos, Edificações e Mineração, que duram 4 anos. Todos os anos são selecionados aproximadamente 160 alunos para ingressarem na instituição no ensino médio.

O projeto "Aprendendo com a Diversidade" foi desenvolvido por meio de uma ação interdisciplinar e multiprofissional entre professores da componente curricular de Língua Portuguesa, o setor de Psicologia e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Com a proposta de aprendizagem e discussão com todos os alunos do 1º ano do ensino médio profissionalizante que ingressaram no IFAP e que podem encontrar neste lugar um espaço aberto para colocar em pauta a discussão sobre as diferenças humanas. Procurou sensibilizar para o respeito às diferenças individuais e sociais, a relação

com a alteridade e a construção de uma cultura de convivência, combatendo a intolerância e o preconceito estabelecidos socialmente.

O foco foram estes alunos do ensino médio, uma vez que estes entram na instituição após processo seletivo e vêm de realidades socioeconômicas diversas e com pressupostos familiares e culturais dos mais variados, reunindo-se em uma instituição de educação que tem por meta formar profissionais de qualidades e cidadãos críticos diante das questões sociais. Também visou prevenir e debater sobre o *bullying* e intolerância na escola.

Para sua realização o projeto foi executado a partir das seguintes etapas: a) Proposta e sensibilização para os alunos sobre o tema da diversidade; b) Apresentação dos seminários temáticos; c) Oficina de reflexão coletiva e encerramento. Destaca-se que no planejamento foi pensado na possibilidade de multiplicação da atividade dos alunos do IFAP com uma escola da rede estadual de educação próxima a instituição, contudo não foi possível no período a parceria entre instituições.

A primeira etapa da execução do projeto a ser realizada foi a **proposta e sensibilização sobre o tema da diversidade**. Por meio do planejamento conjunto com os professores de Língua Portuguesa, foi apresentado para todas as turmas de 1º ano a proposta de desenvolver uma atividade bimestral que envolveria pesquisar sobre um tema, escolhido ou sorteado entre os grupos da sala, sobre a diversidade humana, diferenças individuais e sociais. Os grupos, em torno de 5 a 6 membros teriam que pesquisar, organizar um folder com o tema, sequenciar didaticamente a apresentação e realizar o debate sobre o tema com os outros alunos. Eram incentivados a usar recursos dos mais variados como entrevistas, fotos e vídeos, inclusive produzidos por eles. A criatividade e o incentivo ao debate eram critérios importantes para a atividade ser desenvolvida.

As sete temáticas relacionadas a diversidade humanas que foram apresentadas aos alunos foram:

- A) **DIVERSIDADE LINGUÍSTICA** – abordou a expressão linguística, diferenças regionais, sotaques e expressões populares;
- B) **DIVERSIDADE SEXUAL** – tratou das diferenças de gênero, conquistas femininas e orientação sexual;
- C) **DIVERSIDADE RACIAL/ÉTNICA** - tratou das questões relacionadas a diferenças raciais e culturais das comunidades negra, indígena e orientais;
- D) **DIVERSIDADE RELIGIOSA** – versou sobre as diferentes crenças religiosas cristianismo, espiritismo, islamismo, religiões de matriz afro-brasileiras e sobre ateísmo;
- E) **DIVERSIDADE SOCIAL** – abordou o diferenças sociais, relacionado as distinções de classes sociais, de poder de consumo e segregação socioespacial;
- F) **INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA** - versou sobre os limites, superação e preconceito com pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e as dificuldades sociais de pessoas com altas habilidades;
- G) **DIFERENÇAS GERACIONAIS** – tratou das diferenças entre os grupos geracionais e as preferências e culturas que envolvem principalmente adolescentes, jovens, adultos e idosos;

Cada uma das temáticas seguiu com alguns subtemas de orientação para nortear o aluno sobre o que poderia ser tratado. Em cada turma foram separados 7 grupos que pesquisaram, organizaram um seminário e a confecção de material para a sensibilização do tema, sob a orientação do professor e integrado à disciplina. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas também deu suporte e esclarecimentos sobre as temáticas no decorrer do processo de construção das apresentações.

A segunda etapa da execução aconteceu com a **apresentação dos seminários**

temáticos. Na qual os professores organizaram uma agenda de apresentação dos seminários que foi disponibilizada para todos os alunos, para o NAPNE e o setor de Psicologia. Assim, além dos alunos sempre havia a participação de um ou mais técnicos convidados em cada uma das turmas, os quais fizeram complementações com exemplos para propor a reflexão em todo o grupo. Toda a turma pôde fazer comentários, apresentar seus posicionamentos e perspectivas assumidas individualmente sobre as temáticas. A partir das falas dos alunos pôde-se debater questões controversas socialmente, refletindo sobre a importância da diversidade social e humana e se havia uma postura de respeito do grupo com os temas apresentados. A participação de todos foi permitida e incentivada, mas foi necessário o controle do tempo pelo professor, pois existem temas muito controversos e percebeu-se a necessidade de expressão

Por fim, a terceira etapa aconteceu com a realização das **oficina coletivas de reflexão com a Psicologia e com convidados externos.** Assim, após o encerramento das apresentações dos alunos em sala de aula foi marcada uma oficina de reflexão que reunia por turnos as salas de 1º ano do ensino médio profissionalizante. Essa atividade acabava envolvendo de 60 a 70 alunos em cada turno, mas também permitia uma integração e debate entre turmas, trazendo aspectos do que tinha sido apresentado em sala de aula e as questões polêmicas entre alunos.

Para a realização da oficina foi feito uma parceria com a Promotoria da Infância e Juventude do Ministério Público do Estado do Amapá para discutir sobre a temática da diversidade, combate ao *bullying* na escola e os direitos humanos. Dessa forma, houve uma aproximação com a psicóloga da promotoria que desenvolveu em conjunto com a psicóloga do IFAP a oficina de reflexão com o objetivo de que os alunos pensassem sobre as suas ações no cotidiano e como elas podem repercutir na vida do outro. Com o uso de texto e vídeo sobre a história de um adolescente, que sofre com a violência de um grupo de outros adolescentes, a discussão pôde ser conduzida com intuito de fazer com que os alunos construíssem empatia com o jovem da história e possam se perguntar sobre suas ações cotidianas e, se não estão estimulando comportamentos violentos ou *bullying*. Também foi proposto a construção de um painel que tem como slogan "Eu sou um agente transformador na

minha casa, na minha escola, na minha comunidade” e, para finalizar a oficina, foi apresentado um slide com um projeto escolar “Quem sou deixa marca” que deu a eles a tarefa de escolher três pessoas para as quais passar uma fita cetim azul em que está escrito, “quem sou deixa marca” e evidenciar para cada pessoa que ganhou a fita qual foi a marca que ela deixou na vida de quem está entregando.

Durante a finalização da oficina alguns alunos já realizaram a troca das fitas, entre eles, entre os professores e técnicos evidenciando a marca que o próprio projeto deixou na vida dos que participaram. Contudo, foi posteriormente que os alunos compartilharam com os professores como foi a experiência da entrega das fitas as pessoas escolhidas e como aquilo ganhou sentido para eles em relação as suas ações. Foram feitos diversos relatos sobre a vivência e também, alguns alunos que se sentiam fragilizados ou expostos conseguiram se aproximar dos professores para relatar suas histórias e também buscaram o setor de Psicologia. Alguns alunos, aproveitaram a oportunidade para falarem de seus avanços no trato das questões, assim como reconheceram que havia um entrave emocional para abordarem com mais clareza e academicamente os assuntos.

Segundo uma das professoras de Língua Portuguesa “o ato da entrega da fita às pessoas escolhidas pelos participantes deu sentido a essa experiência, pois gerou, de uma certa forma, a mudança de atitude de muitos que fizeram parte deste projeto. Percebeu-se que a fragilidade e a exposição dos alunos dava espaço a uma maior aproximação dos alunos com os professores e, com os próprios colegas de sala, a fim de relatarem suas histórias”. Assim, durante o processo percebeu-se o envolvimento de grande parte dos estudantes ingressantes no ensino médio profissionalizante, o que permitiu compartilharem histórias sobre situações de discriminação, preconceito e violência que sofreram, falar como se sentiram e, inclusive, enfatizar a importância do diálogo sobre o tema logo no início do ano letivo para que as situações não se repetissem na instituição que estão ingressando. Também foi possível a aproximação dos alunos com o setor de Psicologia e a diminuição das situações de bullying e conflitos relacionados a intolerância e preconceito nas turmas participantes da atividade, evidenciando resultados positivos e o reforço de que a atividade continue sendo realizada na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas relacionadas as violências, *bullying* e aos conflitos na escola afirmam que crianças e adolescentes que sofrem humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem ter queda do rendimento escolar, somatizar o sofrimento em doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie a autoimagem e vida pessoal (FANTE, 2005; BEAUDOIN, 2006). Desse modo, não se omitir em relação à temática abordada e pensar propostas de debates são importantes para não ocultar questões que estão nos mais diversos espaços sociais e que perpetuam as violências físicas, psicológicas e simbólicas. Algo que foi buscado com o desenvolvimento do projeto aprendendo com a diversidade, que é ainda uma pequena proposta frente aos grandes problemas cotidianos, mas que conseguiu a participação significativa dos alunos da Instituição, o maior diálogo com os estudantes que se sentiam excluídos ou perseguidos e o combate das brincadeiras por parte de toda a comunidade escolar. Trabalhar as questões das diferenças, também, gerou os relatos de vivências e experiências entre os alunos e a aproximação de histórias de violência e superação, assim como a exposição com modos de entender a sociedade que estão pautados em uma construção histórico-social. Verificou-se que temáticas como diversidade sexual, racial e religiosa ainda são muito controversas, devido aos (pre)conceitos e pressupostos que são difundidos socialmente. Entretanto, foram fundamentais as abordagens das temáticas, para fazerem com que os alunos refletissem sobre suas ações frente aos colegas em sala de aula e aos outros estudantes da instituição. São muitos os problemas enfrentados pela escola em relação aos diversos tipos de violência, contudo esse trabalho demonstrou que propiciar o diálogo entre os estudantes, professores e demais membros da instituição pode trazer uma grande contribuição para pensarmos uma escola mais pacífica e que aceite a todos os sujeitos sem distinção de orientação sexual, credo, raça, cor ou limitações das mais diversas.

Nessa perspectiva, é preciso que na formulação e implementação de políticas educacionais sejam assegurados os meios necessários para que a escola

possa tornar-se um espaço de convivência, de construção de vínculos sociais positivos e de reafirmação de direitos. Por isso, a escola é desafiada a ressignificar sua função social, ou seja, construir uma práxis educativa compreendendo a sua complexidade e partindo do princípio de que todos são sujeitos de direitos.



REFERÊNCIAS

BEAUDOIN, M.: **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** Artmed. Porto Alegre. 2006.

DREYER, D. **A brincadeira que não tem graça.** Portal Educacional. 2015. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/>. Acesso em Março de 2016.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 2ª edição. Campinas SP: Veros Editora, 2005.

FELIZARDO, M. **O Fenômeno Bullying como causa dos massacres em escolas. Iniciativa por um Ambiente Escolar Justo e Solidário.** 2007. Disponível em: http://www.diganaoabullying.com.br/secao_dicas/artigos/artigo_7_eua.htm. Acesso em: 23 julho de 2015.

JUNQUEIRA, R. D. **O reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento da homofobia no contexto escolar.** IN: GENTLE, Ivanilda M.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; GUIMARÃES, Valéria Maria G. (Orgs). **Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso.** In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande: UFMS, 2009, pp. 111-142.

LOPES NETO, A. A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.** **Jornal de Pediatria (Rio Janeiro)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. 164-172, Novembro 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 setembro 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola para todos. Labor Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>> Acesso em: 20 de dezembro em 2016.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, Rosa. et al. *Atenção à Diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 1, p. 13-33.

TOSI, G. (org.). **Direitos Humanos: História, Teoria e Prática**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Políticas Públicas para a Educação Brasileira: Diversidade e Inclusão na Escola - Aspectos Gerais**. Curso Experimental 06, Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: <<http://www.antigomoodle.ufba.br/mod/book/print.php?id=14677>>, Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

Psicologia Escolar e ações
afirmativas na Universidade
Federal do Maranhão:
possibilidades de
atuação

CAPÍTULO

4

Márcia Cristina Costa Pinto

Márcia Cristina Costa Pinto- UFMA

Fazendo uma análise histórica acerca da Psicologia Escolar e Educacional, enquanto campo de atuação e de produção científica, aponta-se para uma atuação mais consolidada acerca da interface da Psicologia e a área da Educação. Os psicólogos escolares têm se instrumentalizado e propondo alternativas de atuação nos mais diversos espaços educativos, com o intuito da otimização e do sucesso no desenvolvimento pessoal e coletivo dos atores sociais que estão inseridos nesses contextos.

Segundo Marinho-Araújo (2009), a escola, em sua função sociopolítica, se constitui como o contexto privilegiado para as reflexões e a atuação do psicólogo escolar. No entanto, podemos destacar que contextos emergentes de produção e atuação profissional podem se configurar como local privilegiado para a atuação do psicólogo escolar e educacional, destacando-se a Educação Superior.

As políticas educacionais na área da Educação Superior têm se pautado no paradigma da democratização do acesso e na qualidade da formação profissional. Lessa (2004), destaca que as ações relacionadas à democratização da Educação Superior não podem se limitar à ampliação no acesso ao número de vagas com o objetivo de atender a inclusão social de pessoas historicamente excluídas desse nível de ensino, mas também de analisar as condições de permanência dos discentes nesses espaços para que consigam realizar os seus estudos de forma efetiva, considerando tanto as condições socioeconômicas quanto os fatores socioculturais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Esse cenário contribuiu para a emergência de um público que antigamente não tinha acesso à Educação Superior, tais como, pessoas negras, indígenas, população em situação de vulnerabilidade socioeconômica e pessoas com

deficiência. Isso é possível por meio das leis número 12.711 (BRASIL, 2012) e número 7.853 (BRASIL, 1989). A primeira lei versa sobre a obrigação das instituições federais de educação superior reservarem no mínimo 50% de suas vagas (por curso e por turno) para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo 50% delas destinadas aos alunos provenientes de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita (BRASIL, 2012). Além disso, essas vagas deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas da população do estado brasileiro onde está instalada a instituição (BRASIL, 2012). Já a segunda lei dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, garantindo a oferta obrigatória e gratuita de educação técnica em estabelecimento público de ensino, o que inclui o ensino superior (BRASIL, 1989). Segundo Dias Sobrinho (2010), o atual momento da Educação Superior brasileira motiva a produção de conhecimento sobre o seu estudante com o objetivo de compreender os resultados da democratização do acesso, fator que favorece a geração de desafios que devem ser enfrentados energicamente. É importante ressaltar que essas transformações são carregadas de contradições, considerando-se a complexidade da educação, que é um fenômeno multideterminado, permeado por fatores sociais, políticos, históricos, dentre outros.

Compreende-se que esse panorama atual na Educação Superior é próspero para a atuação do psicólogo escolar, especialmente em relação às ações afirmativas⁷ que estão sendo implantadas nas universidades, com possibilidades e desafios que devem ser compreendidos e enfrentados através da produção de conhecimento e do desvelamento das questões subjacentes relacionadas à educação.

⁷ Para Bernardino (2002), ações afirmativas são consideradas políticas públicas que têm como objetivo a correção de desigualdades sociais e econômicas, decorrentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por determinados grupos de pessoas, como no caso das pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência. São estratégias que buscam conceder vantagens competitivas para os membros de grupos submetidos a situações de desvantagem e de inferioridade, visando a reversão dessas situações. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre grupos que compõem a sociedade (p. 257).

EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTO PROFISSIONAL PARA A PRODUÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL

O Ensino Superior é um contexto recente de inserção de psicólogos escolares no Brasil, existindo poucas orientações a respeito das possibilidades e limitações de intervenção que sustentem a ação do profissional (MATOS, SANTOS E DAZZANI, 2016). Portanto, cabe aos psicólogos e psicólogas escolares e educacionais compreenderem e estudarem esse contexto, caso queiram desenvolver pesquisas e atuarem nesse espaço.

A atuação da Psicologia Escolar e Educacional nas Instituições de Educação Superior (IES) está direcionada principalmente para a realização de intervenções consideradas tradicionais na educação, voltadas à orientação e ao atendimento de questões individuais centralizadas nos próprios discentes. Na maioria das vezes, essa atuação tem como foco o processo de adaptação e integração ao contexto universitário e às novas relações sociais; rendimento e desempenho acadêmico, a insatisfação com a escolha do curso e a profissão; compreensão da leitura e produção escrita, falta de motivação, desorganização e não-adaptação às metodologias de ensino (MARINHO-ARAÚJO, 2009; BISINOTO, MARINHO-ARAÚJO, 2011).

Percebe-se que ainda é esperado do psicólogo no contexto da Educação Superior uma atuação pautada no modelo clínico-terapêutico, ou seja, fundamentado em uma visão curativa e individualizada dos processos psicológicos e no binômio saúde-doença, “terapeutizando” os discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem e adequação ao contexto universitário. Segundo Marinho-Araújo (2010), a expansão do ensino superior criou demandas acríicas e equivocadas por atendimentos psicológicos voltados para a “adequação” dos novos estudantes às exigências do mundo acadêmico, desconsiderando os aspectos culturais, históricos e sociopolíticos e voltada apenas para resolver e minimizar conflitos, contribuindo para a segregação, estigmatização e cristalização de preconceitos no contexto universitário.

Ao contrário dessa tendência, devemos pensar em uma prática que podemos defender



[...] que os espaços abertos à psicologia escolar, a partir da democratização do ensino superior no país, devem ser ocupados, principalmente, nas brechas e rachaduras que as contradições impingem às ideologias hegemônicas. Essas rupturas devem ser alargadas, por meio de uma atuação pautada na ética e na criticidade, com fundamentações teórico-conceituais que instrumentalizem a transformação social, a conscientização e o empoderamento dos diversos atores desse contexto no protagonismo coletivo das mudanças institucionais (MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.227).

Bisinoto (2011), apreciou possíveis intervenções do psicólogo escolar e educacional em uma perspectiva mais ampla, elaborando através de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento uma proposta para os Serviços de Psicologia em Instituições de Educação Superior. Essas intervenções englobam propostas mais abrangentes, desenvolvidas com toda a comunidade acadêmica, ou seja, alunos, professores e funcionários. Tais ações são desempenhadas junto a instâncias institucionais menos tradicionais, como propostas pedagógicas, assessoria ao trabalho docente, formação continuada de professores e funcionários e autoavaliação institucional.

Na esfera institucional, a psicologia pode atuar na educação superior em três grandes dimensões: Na **gestão de políticas, programas e processos educacionais das IES; na elaboração de propostas pedagógicas e no funcionamento de cursos e no perfil do estudante**. Sobre a primeira dimensão, acredita-se que esse profissional pode assessorar ações ligadas à gestão institucional e aos diversos atores encarregados da gestão institucional. Na segunda dimensão, pretende-se que o psicólogo apoie o desenvolvimento de competências discentes e acompanhe o processo de ensino-aprendizagem. Já na terceira dimensão, indica-se que o psicólogo assessor e acompanhe os universitários, além disso, pode desenvolver pesquisas com o objetivo de conhecer o perfil do estudante, através da promoção

de estratégias de desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes (MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Não devemos desconsiderar que a atual conjuntura sociopolítica trouxe para o contexto universitário um novo perfil de aluno, que são decorrentes principalmente de uma situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou de segmentos minoritários que são historicamente excluídos na sociedade brasileira. Porém, essa realidade não deve motivar uma atuação do psicólogo pautada exclusivamente na adaptação individualizada dos discentes, levando o (a) profissional a repetir erros históricos de culpabilizar o estudante desconsiderando o contexto das relações institucionais.

Dessa forma, demonstra-se os desafios que são apresentados na inserção da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Superior, destacando-se o aumento de possibilidades de intervenções coletivas, institucionais e relacionais, contribuindo para o aprimoramento do processo educativo e para a otimização das relações institucionais.

PSICOLOGIA ESCOLAR E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMA: possibilidades de atuação

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), as ações afirmativas estão sob a responsabilidade do setor responsável pela execução das ações da assistência estudantil, que é a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) .Criada pela Resolução nº 193 de 13 de fevereiro de 2014, constituindo-se em um órgão auxiliar da Reitoria da UFMA, que tem por finalidade **propor, planejar, coordenar, executar e avaliar programas, projetos, serviços e ações que promovam a Assistência Estudantil na Universidade Federal do Maranhão** na perspectiva de garantir e ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal, atuando, para tanto em articulação com as representações estudantis e demais setores da Universidade (UFMA, 2017).

As ações de Assistência Estudantil são administradas pela supracitada Pró-Reitoria, por meio do Departamento de Assuntos Estudantis. Esse departamento é composto por cinco divisões: Divisão de Programas de Assistência Estudantil (DPAE), Divisão de Gestão Financeira (DFIN), Divisão de Atenção à Saúde do estudante (DAFE), Divisão de Apoio ao Estudante (DAES) e Divisão de Ações Afirmativas e Equidade (DAFE) (UFMA, 2017).

A Pró-Reitoria oferece diversos programas e projetos, dentre os quais destacamos: Programa de Moradia Estudantil, Programa de Alimentação, Programa Bolsa Permanência UFMA, Programa Bolsa Permanência MEC e Auxílio Acadêmico Odontologia, Programa de Atendimento Médico e Odontológico, Auxílio Organização de Eventos Acadêmicos e Científicos, Auxílio Participação em Eventos Acadêmicos e Científicos, Projeto Curso de Estudos de Idiomas e Programa de Atendimento Psicológico.

Estas ações da Assistência Estudantil são baseadas e estão em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, com o objetivo de atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, das IFES, visando a promover o apoio à permanência e conclusão dos alunos prioritariamente em condição de vulnerabilidade socioeconômica. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento.

Em relação ao Programa de Atendimento Psicológico, é importante destacar que este faz parte da Divisão de Atenção à Saúde do Estudante e possui como objetivo *prestar assistência psicológica ao estudante, visando minimizar as dificuldades inerentes à vida universitária, abrangendo os vários aspectos de suas escolhas: profissionais, emocionais e sociais* (UFMA, 2017).

Em entrevista ao site da UFMA, Segundo a diretora da Divisão de Assistência à Saúde do estudante,

Hoje a Psicologia trabalha com três ações: uma delas é a orientação psicológica. Os alunos são acolhidos, ouvidos e acompanhados por um período de até seis meses, podendo haver encaminhamento para o Hospital Universitário, ou para uma

especialidade específica como nutricionista ou psiquiatra (UFMA, 2017).

Em entrevista ao site da UFMA, um dos psicólogos que atuam no Programa de Atendimento Psicológico da PROAES complementa a atuação da Psicologia no setor com a seguinte fala:

[...] as principais demandas levadas pelos alunos são ansiedade, depressão e o próprio processo de ensino e aprendizagem, principalmente para os que estão encerrando o curso. A principal diferença entre um atendimento clínico e a orientação psicológica é a duração. Um atendimento clínico acaba durando anos, e a orientação é muito circunscrita, podendo ser de alguns encontros apenas, focada na demanda inicial trazida pelo aluno (UFMA, 2017).

Percebe-se através da fala da profissional que é diretora da Divisão de Atenção à Saúde do Estudante e do psicólogo do Programa de Atendimento Psicológico que a atuação da psicologia ainda está restrita às práticas tradicionais no âmbito da Educação (orientação, encaminhamento de alunos, transtornos mentais, dificuldades de aprendizagem, etc.). Provavelmente, essa postura dos psicólogos na política de assistência estudantil para lidar com questões do cotidiano acadêmico de universitários seja decorrente do modelo clínico de formação da maioria dos cursos de psicologia (VIERA, FIGUEIREDO, SOUZA, & FENNER, 2013). Esse modelo é pautado em uma visão curativa e individualizada dos processos psicológicos, em que provavelmente ocorre devido à adoção de uma formação focalizada em disciplinas que priorizam o psicodiagnóstico, as psicoterapias e as técnicas de exame psicológico na maioria dos cursos de graduação em psicologia.

Na PROAES existe uma Divisão de Ações Afirmativas e Equidade (DAFE), cujo objetivo seria o de desenvolver atividades que promovam as políticas afirmativas na UFMA. Em entrevista à pesquisadora, a diretora da citada divisão, que é Técnica em Assuntos Educacionais da universidade, afirmou que as atividades realizadas se restringem ao oferecimento de auxílios como Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o auxílio-alimentação:



Ainda não desenvolvemos nenhuma ação específica para os estudantes oriundos das ações afirmativas, isso porque primeiramente eu sou sozinha na Direção e já faço parte de outras divisões da Pró-Reitoria. Segundo porque a verba para a Divisão já foi destinada para outros programas existentes, mas estamos em busca de informações de como funciona em outras universidades públicas brasileiras. Ainda estamos muito envolvidos em trabalhos burocráticos e isso dificulta a nossa atuação, bem como a quantidade mínima de servidores em cada divisão (depoimento de diretora da DAFE)

Pode-se perceber, portanto, que na Universidade Federal do Maranhão não existe nenhuma ação e nem projeto específico para os estudantes oriundos de ações afirmativas, bem como não conta com a presença do profissional de psicologia na referida divisão, sendo que os três psicólogos que estão lotados na referida Pró-Reitoria fazem parte da Divisão de Atenção à Saúde. É necessário frisar que a política de acesso e permanência dos estudantes cotistas não ocorre de forma especificada para estes discentes, diluindo os alunos nas iniciativas gerais propostas pela universidade.

Com relação às possibilidades de atuação da Psicologia Escolar e Educacional nas políticas de ações afirmativas da UFMA, podemos destacar que é de suma importância que o profissional esteja inserido de forma efetiva na Divisão de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria, de forma que desenvolva ações e projetos destinados ao público-alvo da Divisão. Desta forma, podemos pensar em uma atuação voltada para uma perspectiva institucional, ou seja, direcionada para toda a comunidade acadêmica, por meio da integração de atividades individuais e coletivas que valorizam e intervêm nos aspectos contextuais.

O psicólogo que está inserido nesse campo precisa ter uma compreensão multideterminada acerca da Educação Superior e da realidade histórico-social brasileira, bem como ter uma visão ampliada acerca das políticas de assistência estudantil e das ações afirmativas. Esse conhecimento, segundo Matos, Santos e Dazzani (2016), é importante para o rompimento da ideia da individualização do fracasso escolar e da culpabilização exclusivamente do estudante em relação às

dificuldades de aprendizagem e abandono dos estudos, permitindo um olhar mais amplo sobre a realidade.

Dessa forma, ações como, realização de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes; avaliação dos acadêmicos com necessidades educativas específicas; acolher e acompanhar os alunos ingressantes por reserva de vagas; assessoria e suporte dos processos de gestão de planos, programas e projetos de ações afirmativas do Governo Federal no âmbito da universidade; assessoria às propostas, processos pedagógicos e às práticas de ensino; monitoramento e avaliação dos resultados das ações, identificando aspectos que prejudicam a eficiência das ações afirmativas; formação continuada aos docentes e técnicos-administrativos da universidade em relação ao perfil dos estudantes oriundos das ações afirmativas; Capacitações voltadas para a temática do racismo, a construção da identidade da pessoa negra no Brasil e estratégias de enfrentamento à discriminação racial, bem como de temas como diversidade, violência, necessidades educativas específicas, populações indígenas e quilombolas, dentre outros.

Um fator importante para uma prática efetiva do psicólogo nas políticas de ações afirmativas é a atuação em equipes multidisciplinares e interdisciplinares. Segundo Matos, Santos e Dazzani (2016), torna-se indispensável a contribuição de diversos campos de saber para uma aproximação esperada dos resultados em relação à assistência estudantil e às ações afirmativas. Os autores destacam ainda que uma atuação em equipe permite uma prática menos individualizada, considerando os aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos envolvidos na permanência e na conclusão do curso com qualidade pelo estudante.

Para Bisinoto (2011), o psicólogo escolar, ao compreender a função formativa da educação superior, poderá contribuir para a formação de profissionais e cidadãos empenhados em minimizar a desigualdade, a injustiça, o preconceito, a violência e a exclusão que norteiam a vida em sociedade. Sua prática se orientará pela promoção de desenvolvimento dos sujeitos: alunos, professores e demais trabalhadores da educação. Por conseguinte, é importante que o psicólogo se insira no espaço universitário e compreenda tanto o momento sócio-histórico por que passam as universidades quanto o impacto das políticas afirmativas na afetividade e

sociabilidade nesse ambiente. Dessa forma, ao refletir sobre o cotidiano acadêmico, pode ter condições de participar e incentivar reflexões, mudanças e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade, a diferença, as questões étnico-raciais, a deficiência e as necessidades educacionais específicas são temas complexos e multifacetados que envolvem também as representações do imaginário social coletivo. Portanto, demandam ações que vão muito mais além da implantação de políticas públicas e legislações, mas requerem o enfrentamento da desinformação e do preconceito instituído na sociedade e, conseqüentemente, também na universidade pública. É notório que inúmeras dificuldades estão presentes para atender às demandas e necessidades de uma educação superior a partir de critérios inclusivos e democráticos. Não se trata de considerá-la como um espaço de segregação e exclusão, mas como um local que apesar de contribuir para a formação intelectual e política no país, continua sendo um espaço restrito que privilegia uma minoria.

Com relação à Política Pública de Ações Afirmativas na UFMA, é perceptível que essa política se resume à adoção da modalidade de sistema de cotas, não sendo oferecidos outros programas, projetos e ações específicos para os estudantes que são público-alvo dessas políticas.

Acredita-se que a política de cotas pode servir para uma efetiva abertura discursiva no espaço acadêmico que contribua para reconfigurar as representações raciais dentro e fora da universidade. Todavia, conforme Pinto (2014), os efeitos das cotas na vida desses estudantes poderiam ser potencializados com a participação desses estudantes em programas, projetos e seminários em que, além do propósito de contribuir com a permanência desse estudante na instituição e para o término do curso almejado, também abordem a questão do preconceito, direitos humanos, relações raciais, favorecendo a utilização de estratégias de enfrentamento e viabilizando o fortalecimento da autoestima das pessoas negras, indígenas, com deficiência e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo que isto, por

sua vez, potencializa estes estudantes a serem multiplicadores na defesa das ações afirmativas. Dessa forma, podemos ressaltar que as ações afirmativas na UFMA não devem simplesmente se reduzir ao sistema de cotas, pois necessitam de avaliação quanto aos seus limites e possibilidades.

É importante frisar que inserir pessoas negras, indígenas, com deficiência e em situação de vulnerabilidade socioeconômica numa política pública de ação afirmativa para a educação superior é de suma importância, porém não é o suficiente para solucionar a questão da pouca presença destes nas universidades, mas é preciso que esta seja realmente conhecida e que a sociedade acredite no processo de construção de uma outra forma de viver e de se relacionar com o outro.

É preciso enfrentar nas universidades o debate sobre as ações afirmativas no Brasil, seus preceitos e conceitos, incentivando a pesquisa, seminários, conferências e concursos temáticos, com o objetivo de sensibilizar ainda mais o corpo docente e discente. Os estudos sobre as experiências concretas de enfrentamento e superação das desigualdades de categorias que são historicamente excluídas no Brasil não apenas constituem uma temática inovadora a ser explorada, mas também são uma contribuição poderosa para que essa população busque a afirmação de uma identidade positiva.

Além disso, se fazem necessários o debate sobre preconceito e discriminação na universidade sob uma ótica mais abrangente, pois estas precisam oferecer nas grades curriculares estudos sobre direitos humanos, diversidade e relações raciais. Este enfrentamento é primordial para se construir uma sociedade equânime e que tenha como princípio norteador o respeito à dignidade humana e o exercício pleno da cidadania.

Por fim, é preciso investir na formação inicial e continuada dos psicólogos escolares e educacionais que atuarão nesse contexto, com o intuito de contribuir para a qualidade da formação oferecida aos estudantes. A prática dos psicólogos escolares e educacionais deve se basear em aprofundamentos teórico-conceituais e em ações contextualizadas, construídas a partir de uma postura crítica e reflexiva perante a realidade na qual estão inseridos.



REFERÊNCIAS

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BISINOTO, C.E.O. **A atuação do psicólogo escolar na educação superior**: Proposta para os serviços de psicologia. Tese (doutorado em psicologia do Desenvolvimento), Universidade de Brasília, 2011.

BISINOTO, C.E.O, MARINHO-ARAÚJO, C.M. Psicologia Escolar na Educação Superior: Construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In GUZZO, R & MARINHO-ARAÚJO (Orgs). **Psicologia escolar**: Identificando e superando barreiras. Campinas: Alinea, 2011, pp.193-214.

BRASIL. Lei 7853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 11 nov 2016.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 11 nov. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES**. Avaliação, nº 15, v.1, 2010, pp.195-224.

FERES JÚNIOR, J. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade** –

experiências nacionais comparadas. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2006, p. 46-62.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 102, p. 57-65, 2002.

LESSA, C.M.R. Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil. In PEIXOTO, M.C.L. **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp.33-44.

MARINHO-ARAÚJO, C.M. Psicologia Escolar na Educação Superior: desafios e potencialidades. In GUZZO, R.S.L (Org). **Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na Educação Pública**. Campinas: Alínea, 2010, pp.219-239.

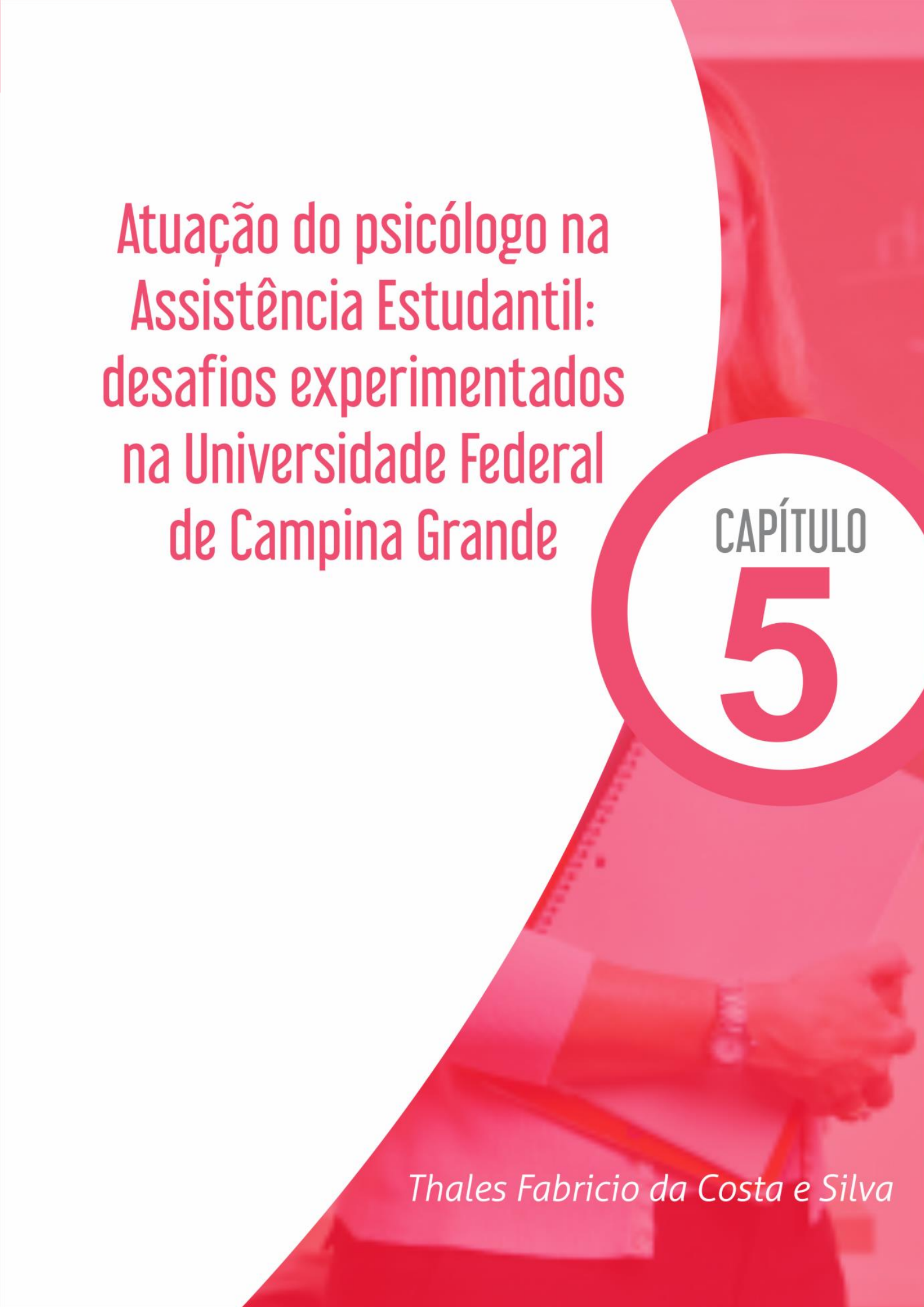
MARINHO-ARAÚJO, C.M. Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: _____. (Org.) **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009, pp.133-173.

MATOS, A.S de; SANTOS, J.V.B.K; DAZZANI, M.V.M. O Psicólogo Escolar na Educação Superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In DAZZANI, M.V; SOUZA, V.L.T. **Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016, pp. 115-125.

PINTO, M. C. C. **Efeitos da Política de Cotas Raciais na Universidade Federal do Maranhão: uma análise a partir da perspectiva de estudantes negros cotistas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Serviço psicológico prestado aos discentes é mantido nas dependências do Campus. Disponível em <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=49101>. Acesso em 13 jan 2017.

VIEIRA, R. C., FIGUEIREDO, E. R. F., SOUZA, L. G., & FENNER, M. C. A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. **Psicologia Escolar e Educacional**, nº17, v.2, 2013, pp. 239-248.



Atuação do psicólogo na
Assistência Estudantil:
desafios experimentados
na Universidade Federal
de Campina Grande

CAPÍTULO

5

Thales Fabricio da Costa e Silva

Thales Fabricio da Costa e Silva - UFCG

A expansão da Rede Federal de Educação Brasileira, através da criação dos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica e de novas Universidades, bem como a ampliação das já existentes, marca um novo tempo na educação pública brasileira, especialmente para a formação profissional. Atrelado a isso, visando a descentralização e regionalização do ensino, ocorreu um forte processo de interiorização das unidades educacionais em todos os estados do país, fazendo com que regiões distantes dos grandes centros urbanos também passassem a contar com unidades educacionais de formação técnica e superior.

Esta ampliação fez com que milhares de pessoas historicamente excluídas do processo educativo passassem a acessar as salas de aula em todo o território brasileiro, possibilitando uma nova vivência a adolescentes, jovens e adultos que buscam uma formação profissional. Além do acesso ao conteúdo formativo, os estudantes passam a ter também acesso a um cenário em que diversos profissionais estão disponíveis a auxiliá-los no processo de formação, entre eles os psicólogos.

A inserção do psicólogo nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) não é recente e, nos últimos anos, houve um aumento significativo do número destes profissionais. No entanto, este crescimento não foi proporcional à expansão da Rede, já que nem todas as IFES têm psicólogos em quantidade suficiente para atender a todos os campi.

Este é o caso da Universidade Federal de Campina Grande, que atualmente é composta por campus em sete cidades do estado da Paraíba, mas em apenas quatro deles é possível identificar psicólogos em atuação. Entre estes, destaca-se o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), localizado na cidade de Sousa, que recebeu recentemente um profissional de Psicologia para integrar seu corpo de técnicos-administrativos em educação.

Marcada pela ausência deste profissional em toda a sua história, a entrada do psicólogo no CCJS demarca um contexto de desafios profissionais. Deste modo, este artigo visa apresentar, a partir de relato de experiência, os desafios da inserção e atuação do psicólogo na Assistência Estudantil no CCJS/UFCG.

O desconhecimento acerca do papel do psicólogo escolar por parte de alunos e servidores (possivelmente justificado pela histórica ausência do psicólogo na instituição) e a fragilidade da formação da equipe multidisciplinar para atender as demandas da Assistência Estudantil, são alguns dos desafios encontrados pelo profissional ao ingressar no CCJS e que serão discutidos neste trabalho.

PSICOLOGIA ESCOLAR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DISCUSSÕES INICIAIS

O Sistema Conselhos de Psicologia definiu o ano de 2008 como sendo o ano das discussões dedicadas à educação, visto a necessidade de enfatizar a importante contribuição da Psicologia, enquanto ciência e profissão, na luta pela consolidação de uma educação para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social (VERONA, 2008).

No entanto, a relação entre Psicologia e Educação não é recente e passou/passa por constantes problematizações, o que é refletido na própria nomenclatura. Entre tantas conceituações e terminologias cunhadas historicamente – Psicologia Escolar, Psicologia Educacional, Psicologia na Educação, Psicologia da Educação, entre outras, é possível subtrair que essa diversidade reflete as múltiplas questões epistemológicas, ideológicas e políticas contidas na relação entre Psicologia e Educação (BARBOSA e SOUZA, 2012). Para as autoras, essas diferenciações estão relacionadas à definição desse campo em termos de objetos de interesse, finalidades e métodos de investigação e/ou intervenção, e que foram se modificando ao longo do tempo.

Ainda que a proposta deste artigo não seja discutir este percurso histórico, é indispensável apresentar brevemente como se constrói essa relação e porque

adotou a perspectiva “Psicologia Escolar e Educacional” para basear esta produção. Para tanto, partiu-se das discussões feitas por Antunes (2008), ao abordar a história, os compromissos e as perspectivas da Psicologia e a sua relação com a educação, fazendo uma breve diferenciação entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Para ela, a Psicologia Educacional pode ser entendida como subárea de conhecimento da Psicologia, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. A Psicologia Escolar, por sua vez, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem. Assim, fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação, por outras subáreas da Psicologia e por outras áreas de conhecimento. A autora, ao discutir essa relação tão aproximada entre Psicologia e Educação, aponta ainda que há



uma interdependência entre psicologia e educação, sobretudo pela via da pedagogia, a partir da articulação entre saberes teóricos e prática pedagógica. Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. (ANTUNES, 2008, p. 471)

O encontro entre a Psicologia e a Educação, datado do início do século XX, foi marcado inicialmente pela busca de explicações científicas para as diferenças de aprendizagem entre alunos, mas variou seu objeto de estudo ao longo do tempo, dadas as compreensões que marcaram cada período da sua história (SCHWEDE, 2016).

A partir dos anos 80, a Psicologia se volta para um novo objeto de estudo: o fracasso escolar. O tema do fracasso escolar guia os estudiosos ao contexto das relações estabelecidas no ambiente educacional, os processos de estigmatização e exclusão, as práticas educacionais, as desigualdades sociais e de gênero, a avaliação

e o diagnóstico dos processos escolares, o papel do psicólogo e o real lugar da Psicologia neste contexto. Neste sentido, a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar e Educacional insere um novo eixo de análise do processo de escolarização: o papel das políticas públicas educacionais (SOUZA e ROCHA, 2008).

Conceber a educação neste contexto é reconhecer que ela está sendo atravessada por diversas reformas educacionais, que incluem a organização escolar, o currículo, a democratização do acesso, a articulação com políticas públicas de outros segmentos, a qualificação profissional constante e, além de outros, a ampliação do acesso à educação superior.

Quanto à ampliação de acesso ao ensino superior, a discussão do papel da Psicologia é essencial, visto que demarca espaços em políticas públicas educacionais que contribuem para esta inserção e para a permanência do estudante na instituição escolar, como é o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A discussão é necessária por compreender que ainda há inúmeros desafios a serem ultrapassados quando se fala em atuação do psicólogo no PNAES – e é neste sentido que o autor propõe a discussão dos desafios enfrentados na sua inserção e atuação na Assistência Estudantil no CCJS/UFCG.

Dois momentos históricos recentes contribuem para a compreensão da atual conjuntura de democratização do acesso e permanência de estudantes na educação superior pública brasileira. O primeiro deles foi a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir do Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O segundo, diz respeito ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.



A promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público. (VASCONCELOS, 2010, p. 405)

Numa relação de complementaridade, os marcos legais apresentados fortaleceram o histórico caminho de lutas na busca do reconhecimento da educação como um direito de todos e dever do Estado, especialmente na garantia de reestruturação física e acadêmica, visando melhores condições de acesso e permanência, mobilidade estudantil, redução da retenção e evasão, e ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Nesta seara, o psicólogo é considerado um dos atores na implementação das políticas públicas educacionais vigentes no país. No entanto, os desafios de uma prática efetiva nestas políticas são diários, dadas as dificuldades da definição da identidade do psicólogo no âmbito do PNAES, fruto também das discussões acerca do papel do psicólogo no âmbito educacional.

Diante dessa problematização, discute-se, a partir de agora, a inserção do psicólogo no âmbito da Assistência Estudantil no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

INSERÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CCJS/UFCG

Criada em 2002, através da Lei nº 10.419/2002, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizada no estado da Paraíba, também compõe o cenário das novas instituições de ensino no país. O seu surgimento decorreu do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e atualmente conta com sete campi, localizados nas cidades de Campina Grande (atual sede), Cajazeiras,

Cuité, Patos, Pombal, Sousa e Sumé, ampliando e interiorizando a oferta da educação superior no estado da Paraíba.

Nesta instituição, por muitos anos, a presença do psicólogo ficou centralizada no campus sede, ficando os demais campi desassistidos da atuação deste profissional. Até pouco tempo, apenas os campus de Campina Grande, Cajazeiras e Cuité contavam com o psicólogo no seu quadro de técnicos-administrativos; apenas recentemente, foi possível destinar este profissional ao CCJS. No momento, com a realização do último concurso público, os demais campi receberão um psicólogo para compor seu quadro profissional. Deste modo, a instituição passa por um momento único no que se refere à atuação dos psicólogos, visto que é o primeiro momento em que todos os centros contarão com o profissional.

Atualmente, o CCJS oferta quatro cursos de graduação na modalidade presencial (Administração, Ciências Contábeis, Direito e Serviço Social), dois cursos de especialização e um mestrado profissional. Seu corpo discente é composto por cerca de 1.340 alunos regularmente matriculados; no que se refere ao corpo docente, o CCJS conta com 96 professores, nos diversos níveis de titulação; além desses, 126 servidores terceirizados e 41 técnicos-administrativos atuam na instituição.

Ao ingressar na instituição, o psicólogo se deparou com um campus em funcionamento há anos, mas que nunca teve o profissional de Psicologia no seu quadro de servidores (nem mesmo quando pertencia à UFPB). Até então, quando da necessidade, os psicólogos eram cedidos de outros centros e prestavam serviço temporário e de curto prazo, voltado ao atendimento psicológico individual.

Neste sentido, o primeiro desafio era entrar num espaço inabitado pela Psicologia e desbravar este campo profissional. Vale considerar que existia, há um tempo considerável, um movimento por parte de alguns estudantes e da gestão local do CCJS junto a Reitoria da UFCG para a ocupação deste cargo, dado o julgamento destes atores sobre a urgente necessidade deste profissional no campus.

Com a chegada do profissional, constatou-se que três alunos estavam em acompanhamento psicológico com uma profissional cedida de outro campus da UFCG, no intuito de proporcionar os cuidados em saúde mental necessários naquele momento. Além disso, muitos outros alunos já ansiavam a chegada do profissional, acreditando ser a oportunidade de “tratar” suas demandas psicológicas. Neste cenário, houve um estranhamento do profissional a respeito da imagem construída acerca do psicólogo dentro da escola, no entanto, compreensível, visto que historicamente a prática psi (e também a oferta do serviço dentro do CCJS, mesmo que temporariamente) foi pautada principalmente na “cura dos desajustes psicológicos”.

A exemplo da pesquisa realizada por Prediger e Silva (2014), na qual consultaram diversos psicólogos a respeito das suas experiências nos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica, há relatos de diversos profissionais a respeito das dificuldades da sua prática profissional. Segundo as autoras,



Surgem relatos de dificuldades frente às demandas de ajustamento que a escola colocava e do quanto persistia um modelo de patologização das questões escolares que se expressava pela expectativa de uma intervenção individualizada. Muitos psicólogos perceberam a necessidade de romper com os estereótipos ali presentes, propondo para a instituição novas possibilidades de intervenção. Criar novas demandas significa provocar rupturas no modo de olhar o contexto da instituição. É de modo lento, porém, que este processo parece ocorrer na maioria dos casos, demonstrando como são arraigados os estereótipos em relação ao trabalho do psicólogo. (p. 935)

É importante ressaltar que esta imagem também era compartilhada pela gestão local, percepção tida quando da primeira reunião realizada entre o psicólogo e a direção. Na oportunidade, ao escutar as queixas e anseios da instituição, através da figura da gestão, percebeu-se que a imagem do “psicólogo terapeuta” imperava no discurso. Deste modo, uma primeira intervenção se fazia urgente: esclarecer a todos a respeito de quem é o psicólogo dentro da instituição escolar. Prontamente, o

psicólogo abordou a temática junto a direção, usando, inclusive, de recurso teóricos para reafirmar o papel deste profissional neste espaço e fortalecer a prática profissional. A direção, por sua vez, reconheceu o desconhecimento a respeito da práxis e se propôs a colaborar nesta inserção do profissional no campo de trabalho.

Deste encontro e a partir de diálogos informais nos primeiros dias de trabalho, o profissional identificou diversos aspectos institucionais passíveis de intervenção, especialmente no que diz respeito ao seu fazer naquele espaço. Cabia, naquele momento, buscar compreender qual a percepção dos alunos a respeito da sua chegada e do seu exercício. Neste sentido, foi feito um levantamento junto aos alunos objetivando identificar aspectos gerais da vivência universitária e a percepção dos mesmos a respeito do papel do psicólogo dentro da instituição.

A pesquisa foi aplicada a 197 alunos, dos quatro cursos de graduação do CCJS, de todos os períodos (do 1º ao 11º período) e turnos (matutino, vespertino e noturno). Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário estruturado, disponibilizado por meio virtual, sendo enviado aos e-mails dos alunos cadastrados nas coordenações de curso. A amostra foi aleatória, já que o questionário foi disponibilizado a todos os alunos e a participação era voluntária.

O questionário era composto por questões que envolviam organização dos estudos, desempenho educacional, atuação dos professores e outros servidores, aspectos socioambientais, integração entre cursos, relações interpessoais, cultura e lazer, saúde, aspectos psicológicos e sociais, desenvolvimento pessoal e profissional, e a percepção dos alunos a respeito do papel do psicólogo e das suas possíveis ações na instituição.

O universo de respostas foi bastante heterogêneo e contribuiu significativamente para a construção de um plano de intervenção no âmbito da Assistência Estudantil. Ao mesmo tempo, foi contributivo para a reflexão acerca da atuação do psicólogo na instituição, já que a grande maioria dos respondentes vê o profissional como o responsável por “tratar problemas psicológicos” e “dá conselhos a respeito das demandas apresentadas”, o que revela uma visão minimalista e até deturpada acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar.

Somado ao que foi obtido no levantamento citado, o psicólogo se deparou com múltiplas demandas que englobavam intervenções também nos campos da psicologia organizacional, clínica e social, o que gerou bastante desconforto, visto que as necessidades são inúmeras e a capacidade de resolução diminuta. Naturalmente, as limitações do profissional e do próprio campo de atuação urgiram a construção de um plano de ação mais global, que incluísse parcerias na própria UFCG e em outras instituições da cidade de Sousa.

Pensando as parcerias e a construção de uma prática integrativa na UFCG, o psicólogo do CCJS acionou os colegas psicólogos dos demais centros a fim de estabelecer uma relação de proximidade e diálogo, já que a desarticulação entre os profissionais da categoria nos vários campi configurava outro grande desafio a ser superado. Ao conhecer um pouco da realidade de trabalho dos colegas, observou-se que todos os psicólogos enfrentavam os mesmos desafios de romper com a prática clínica tradicional, já que era a principal demanda que emergia nos espaços de trabalho.

Neste sentido, cada vez mais visível era a necessidade de legitimar o escopo da atuação do psicólogo neste ambiente de trabalho, especialmente que viesse cumprir as metas do PNAES. Deste modo, mais precisamente no âmbito do CCJS, outro desafio se instalava na prática do profissional: a formação de uma equipe de trabalho na Assistência Estudantil.

Como aponta o FONAPRACE (2007), a elaboração e implementação de programas vinculados a Assistência Estudantil estão relacionados ao trabalho integrado de profissionais em atuação nas diversas áreas do conhecimento. Deste modo, é fundamental que se envide todos os esforços no sentido de garantir a formação de equipes multidisciplinares que tenham como atribuição a construção e execução dos programas de Assistência Estudantil. Assim, faz-se premente a autorização de vagas para realização de concursos públicos de assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, dentre outros, atendendo as especificidades de cada região e instituição.

No CCJS, a equipe de Assistência Estudantil é mínima, visto que conta apenas com duas assistentes sociais e, agora, o psicólogo. Além destes, há

perspectiva da convocação do profissional de nutrição a partir do atual concurso público. Pelo exposto, é notória a dificuldade de implementar as ações nas diversas frentes de trabalho da PNAES quando se tem uma equipe muito reduzida, porém, era necessário demarcar um espaço de atuação dos profissionais da Assistência Estudantil enquanto equipe, já que até então ficava restrito à prática e à figura das assistentes sociais.

Neste sentido, a partir da Portaria GD/CCJS/UFCG N° 088/2016, foi criado o Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) do CCJS, composto por duas assistentes sociais e um psicólogo, episódio que contribuiu para o início da construção da identidade de um núcleo profissional que atue especificamente com as demandas de Assistência Estudantil. Pelo documento, responsabilidades como assistir aos estudantes carentes através de programas assistenciais, gerir o restaurante universitário e as residências universitárias e possibilitar suporte psicológico e social aos discentes compunham o rol de competências dos membros do NAE do CCJS.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR À LUZ DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O PNAES prevê que as ações de Assistência Estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010). Assim, é composto por quatro áreas estratégicas de atuação – permanência, desempenho acadêmico, cultura, lazer e esporte, e assuntos da juventude – e diversas linhas temáticas que norteiam o trabalho das equipes de Assistência Estudantil.

Neste sentido, a figura do psicólogo é de fundamental importância para a execução das ações no âmbito do PNAES, já que elas englobam as áreas de moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nesta seara, o psicólogo é convocado a atender demandas que perpassam quase todos os eixos do PNAES, inclusive, faz-se necessário que os profissionais que atuam no PNAES participem de forma ativa de todos os processos que envolvem os eixos de ação (respeitando as particularidades e competências de cada profissional), visando uma atuação coletiva e funcionando como uma verdadeira equipe de suporte às necessidades dos estudantes.

No CCJS, a partir da constituição do NAE, formou-se um novo cenário no que diz respeito às ações da Assistência Estudantil. Com a inclusão do psicólogo na equipe, foi possível ampliar as intervenções, já que antes eram limitadas às seleções, por parte dos assistentes sociais, dos candidatos aos programas da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC) da UFCG: Restaurante Universitário, Residência Universitária e Bolsa Auxílio ao Ensino de Graduação.

Atualmente, o NAE do CCJS busca realizar ações que atendam as necessidades dos alunos em todos os eixos do PNAES. É fato que as dificuldades para desempenhar este trabalho são inúmeras, como a equipe mínima, redução de investimentos financeiros, pouca estrutura física, entre outros aspectos que criam barreiras diárias.

No que diz respeito ao eixo “permanência”, que envolve moradia, alimentação, saúde e condições básicas para atender às pessoas com necessidades especiais, o NAE tem implementado ações até então inexistentes no CCJS. Destacam-se, entre essas, a participação do psicólogo nos processos de seleção dos beneficiários dos programas junto das assistentes sociais, visando um olhar integral acerca da história de vida e das condições socioeconômicas dos que pleiteiam um benefício da Assistência Estudantil. Além disso, a inserção do psicólogo na gestão das residências universitárias tem permitido a construção de uma nova forma de relação com os residentes, visando uma relação mais humanizada e menos institucionalizada; para tanto, visitas periódicas (não só na presença de problemas a serem resolvidos), momentos de conversa sobre temáticas específicas (através de palestras ou rodas de conversa), atividades grupais para a ambientação de novos

residentes, a comemoração de datas festivas e outras formas de contato informal no âmbito da instituição tem contribuído para construir uma relação mais produtiva com os residentes.

Ainda neste eixo, no que tange ao suprimento das necessidades básicas das pessoas com necessidades especiais, cabe destacar duas parcerias de grande relevância: a primeira, firmada entre o NAE e a direção do CCJS, para a implementação do projeto de acessibilidade no campus, e a segunda, entre o NAE, o Centro de Formação de Professores (campus da UFCG localizado na cidade de Cajazeiras) e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) no campus sede, para a formação de um NAI no CCJS. Neste tema, ainda é imperioso destacar o suporte psicossocial dado aos dois alunos com necessidades educacionais especiais que o CCJS tem no momento.

No que se refere à saúde física e mental dos alunos, o NAE atua na realização de campanhas de promoção e prevenção de saúde e acompanhamento de alunos que apresentam necessidades de saúde, especialmente as de ordem psicológica. Nestes casos, a articulação com a rede de saúde local (e em alguns casos com as instituições de saúde das cidades de origem desses alunos) é indispensável, já que o CCJS não suporta este tipo de demanda. Em contrapartida, ações que visam à promoção e prevenção de agravos em saúde mental são envidadas pelo NAE no próprio campus, a exemplo das oficinas de controle da ansiedade e prevenção ao suicídio.

A área estratégica “desempenho acadêmico”, que inclui acompanhamento psicopedagógico, é uma das mais prejudicadas pela ausência de uma equipe mais robusta, visto que são muitas demandas recebidas pelo psicólogo no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e que ultrapassam a sua capacidade técnica. Com vistas a amenizar as dificuldades apresentadas por alguns alunos, o psicólogo auxiliou alunos interessados no que diz respeito à identificação de estratégias de estudo e organização da rotina, visando melhorar o desempenho acadêmico.

No que se refere ao eixo “cultura, lazer e esporte”, o NAE também pode realizar contribuições significativas, especialmente quando consegue estabelecer parcerias fundamentais ao desempenho dessas ações. O CCJS conta com um ginásio

de esportes, que teve sua obra concluída nos últimos meses. O equipamento é de significativa relevância para o campus, especialmente para os alunos que residem no campus, funcionando como um espaço para a prática de esportes, interação e promoção de saúde dos alunos. Recentemente, foi realizada, por iniciativa da PRAC e do NAE do CCJS, a terceira edição dos Jogos das Residências Universitárias da UFCG, reunindo cerca de 180 atletas de todos os campi da UFCG. Além do esporte, o NAE incentiva ações culturais e de lazer no campus, a exemplo de eventos como “virada cultural”, “sarau poético” e a parceria com o coral da instituição, incentivando continuamente a participação dos alunos na composição do coro.

Quanto ao eixo “assuntos da juventude”, o NAE constitui um espaço privilegiado para a construção de ações que envolvam temáticas para a juventude, especialmente pela natureza psicossocial da sua atual composição. Através de palestras, rodas de conversa, comunicações nas redes sociais, e-mails informativos, cartazes e outras abordagens de natureza informativa, o NAE discute diversas temáticas, como desafios da vivência universitária, mercado de trabalho, sexualidade, igualdade de gênero, prática profissional, meio ambiente, entre outros temas de saúde e cidadania.

Além das possibilidades de atuação apresentadas, a composição de um NAE, com equipe multidisciplinar e empenhada na efetivação do PNAES, possibilita a ampliação desse escopo de atuação, fazendo surgir novas práticas no espaço escolar, que ultrapassem a visão reducionista da escola como espaço de transferência de conhecimento, mas de promoção da vida e cidadania. Como consta no PNAES (FONAPRACE, 2007), é fundamental articular ações ao processo educativo, para que a universidade brasileira, ao assumir as questões sociais no seu cotidiano, forme cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade e a com a sua transformação.

Mesmo que os desafios sejam contínuos, como aponta Antunes (2008), é preciso efetivar essa concepção de educação, pois remete ao compromisso com a concretização de políticas públicas de educação radicalmente empenhadas aos interesses das classes populares. Partindo do princípio de educação inclusiva para todos e não só aos que possuem necessidades especiais, essa concepção de

educação garante pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola, independentemente de suas condições, cabendo à escola transformar-se para possibilitar-lhes condições efetivas de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo em que a educação superior brasileira tem vivido uma expressiva expansão em termos de número de IFES e de alunos matriculados, ampliando o acesso da população a formação profissional, não houve expansão significativa da estrutura de trabalho nestes espaços, especialmente quanto à formação das equipes multidisciplinares para a efetivação do PNAES.

Na UFCG, verifica-se que as equipes que atuam na Assistência Estudantil são mínimas e incompletas na maioria dos sete campi que a integram. No CCJS, o NAE é formado atualmente por duas assistentes sociais e um psicólogo, com a futura chegada de uma nutricionista, revelando precariedade na efetivação das frentes de trabalho do PNAES.

No que diz respeito à figura do psicólogo, havia um consenso equivocado a respeito da sua práxis, já que alunos e servidores compartilhavam a ideia de um “terapeuta na escola” e que atuaria de forma individualizada; tal condição exigiu deste profissional um desafio inicial de, a partir da discussão e prática diária, transformar esta perspectiva reducionista a partir da construção da identidade do psicólogo escolar no CCJS.

Além disso, outros desafios foram postos de forma continuada, ao psicólogo de forma individual e ao NAE enquanto equipe multidisciplinar, já que as demandas apresentadas à Assistência Estudantil são, quase sempre, balizadoras da permanência ou saída do aluno da caminhada na formação profissional.

Sendo assim, é indispensável pensar o papel do psicólogo escolar que atua na Assistência Estudantil, considerando, assim como discute Santana, Pereira e Rodrigues (2014), que o processo educativo é um fenômeno complexo e multideterminado, que na Educação Superior se liga indissociavelmente à formação

e ao desenvolvimento profissional, engendrado por fatores de ordem econômica, política, social e cultural. Assim, para as autoras, a atuação do psicólogo escolar nesse cenário deve ir além do desempenho acadêmico dos sujeitos, focalizando também as especificidades da instituição de ensino, do processo educativo e da formação profissional.

Neste contexto, faz-se indispensável a constante discussão acerca da relação entre Psicologia e Educação, pensando o papel do psicólogo tanto nas construções teóricas quanto aplicações práticas no cotidiano da Assistência Estudantil, principalmente quando enviesada pela compreensão de que qualidade da formação não se reduz a uma formação estritamente técnica, mas se baseia num compromisso ético e político com a realidade histórica e social.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 12, n. 2, julho/dezembro de 2008: 469-475.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 16, n. 1, janeiro/junho de 2012: 163-173.

BRASIL. Lei Nº 10.419, de 9 de abril de 2002. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e dá outras providências.** Brasília. Publicado no DOU em 10 de abril de 2002.

_____. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília. Publicado no DOU em 25 de abril de 2007.

_____. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília. Publicado no DOU em 20 de julho de 2010.

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Portaria Nº 88 de 17 de outubro de 2016. **Designa servidores técnico-administrativos para comporem o Núcleo de Assistência Estudantil do CCJS.** Universidade Federal de Campina Grande. Publicada em 18 de outubro de 2016.

FONAPRACE. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Proposta do Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Federais, aprovado

pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Belém-PA, julho de 2007.

PREDIGER, Juliana; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. **Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional**. Rev. Psicologia: Ciência e Profissão, 2014, 34(4), 931-939.

SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; RODRIGUES, Larissa Goulart. **Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional**. Rev. Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 18, n. 2, maio/agosto de 2014: 229-237.

SCHWEDE, Gisele. **A prática do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade). – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. – São Paulo, 2016.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ROCHA, Marisa Lopes da. **Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática**. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação**. Cartilha. Brasília, 2008.

VASCONCELOS, Natália Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VERONA, Humberto. Apresentação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação**. Cartilha. Brasília, 2008.

Saúde mental discente:
reflexões a partir da
experiência como psicóloga
escolar no Instituto Federal
de Educação, Ciência
e Tecnologia de São Paulo

CAPÍTULO

6

Josiane de Paula Jorge

Josiane de Paula Jorge - IFSP



Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.⁸

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) se constituem como um novo campo de atuação para o(a) profissional psicólogo(a), sendo crescente a contratação de tais profissionais nesta instituição (PREDIGER, 2010). É neste contexto de educação profissional e tecnológica que a minha prática, enquanto psicóloga escolar, se insere.

A lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006, dispõe acerca da criação de cargos efetivos para a composição das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica. Ela permitiu a criação de 57 cargos de psicólogos(as) em instituições de educação profissional e tecnológica, em todo território nacional (PREDIGER, 2010).

A partir disso, fui convocada, em agosto de 2013, para o cargo de psicólogo(a) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), onde atuo na perspectiva da psicologia escolar/educacional. Perspectiva esta que abarca o espaço escolar como produtivo para o desenvolvimento do pesquisador, bem como do profissional que emprega os conhecimentos concebidos por essas pesquisas em seu contexto de atuação (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

No decorrer de três anos imersa neste campo de trabalho, em contato com discentes em processo de ensino-aprendizagem, desde os cursos técnicos integrados ao ensino médio à graduação, deparei-me com queixas escolares

⁸VEIGA-NETO, 2016, p. 26.

referentes a problemas de aprendizagem, comportamento e saúde mental dos alunos. Compreendo a produção de tais queixas escolares como emergentes de uma rede de relações, que tem como personagens principais todo o processo de escolarização e seus atores, ou seja, uma síntese de múltiplas determinações (SOUZA, 2010).

Chamou-me a atenção os diversos casos de alunos com diagnósticos psiquiátricos que chegam até a Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), setor em que estou lotada junto com outras profissionais, como assistente social, pedagogas, técnicas em assuntos educacionais e tradutora e intérprete de LIBRAS, cujo trabalho é desenvolvido de forma multidisciplinar. Como a figura do(a) psicólogo(a) dentro da instituição ainda é ligada a demanda por intervenção individual, ou seja, a demanda clínica - demanda esta que advém do imaginário da instituição sobre como deve ser a atuação do(a) psicólogo(a) na contexto escolar (PREDIGER, 2010) - estes casos com diagnósticos ou possibilidade de diagnósticos psiquiátricos são imediatamente encaminhados para a psicóloga da instituição.

Alunos diagnosticados com transtornos do humor (depressão), síndrome ou transtorno do pânico, esquizofrenia, retardo mental leve, além de outros diagnósticos mais específicos aos problemas de aprendizagem, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outros, são casos encaminhados, pelos diversos atores educacionais, para mim: a psicóloga escolar do campus. Procuro acolher, orientar e acompanhar estes alunos, sem perder de vista a perspectiva da psicologia escolar/educacional. Sou também demandada por orientações aos familiares e docentes acerca destes diagnósticos, mais especificamente, sobre a promoção destes alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Trabalho estas demandas em intervenções multi e interdisciplinares, envolvendo além da CSP, quando necessário e possível, a rede de saúde municipal e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), um grupo de trabalho aprovado pela Resolução Nº. 137, de 4 de novembro de 2014, que desenvolve as ações inclusivas dentro dos IFs, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, de

cujo núcleo sou parte integrante. Mesmo o NAPNE tendo seu público específico de atendimento descrito em sua resolução, que não inclui alunos com diagnósticos psiquiátricos, procuro envolvê-lo na construção de intervenções para alguns dos casos citados acima, respeitando a singularidade de cada estudante e preservando sua condição, sendo informado apenas o que é necessário para o bom andamento das atuações em equipe. Isto porque compreendo a educação inclusiva como um conjunto de ações que responde a “diversidade entre todos os estudantes” (SANCHES; OLIVEIRA, 2011, p. 411). Além disso, também busco refletir sobre esta temática com os docentes por meio da formação continuada de professores.

Diante deste cenário, um diagnóstico específico de esquizofrenia, que chegou ao meu conhecimento no primeiro semestre de 2016, despertou em mim o anseio de desenvolver um trabalho formativo e reflexivo em conjunto com os docentes, com o intuito de pensar sobre os diagnósticos psiquiátricos e a saúde mental discente no contexto escolar, a partir de um olhar crítico, cuja dinâmica estaria relacionada à promoção e aprimoramento tanto da prática docente, como da minha, no que se refere a questões de saúde mental discente na educação. Uma proposta em busca de uma atuação problematizadora do pensamento e do fazer educacional.

Neste contexto de trabalho e a partir das solicitações por atendimento psicológico aos alunos com diagnósticos psiquiátricos, bem como por orientações aos docentes, mostrou-se necessário refletir acerca destas demandas, questioná-las, problematizá-las dentro da perspectiva da psicologia escolar/educacional, em detrimento do viés clínico, bem como pensar sobre a produção e reprodução destes diagnósticos, sobre o processo histórico e social de construção destes e refletir sobre como trabalhar estas questões, com os docentes, no contexto escolar.

Para pensar estes pontos, e embasar uma proposta de caminho a ser trilhado para essa atuação, recorrer-se-á, a partir de agora, ao pensamento foucaultiano, o qual permite problematizar questões referentes à saúde mental, bem como aos espaços das instituições, como a escola (VEIGA-NETO, 2016). E é sobre este processo crítico e reflexivo que este capítulo versará, como uma possibilidade de embasamento teórico para o trabalho com a formação continuada de professores,

no que tange a saúde mental discente. As reflexões a seguir foram possíveis e emergiram em um período em que fui aluna especial, em uma universidade federal de São Paulo, de uma disciplina que tratava do pensamento de Michel Foucault, no segundo semestre de 2016.

FOUCAULT, LOUCURA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

As teorizações de Foucault (VEIGA-NETO, 2016) acerca da loucura⁹ e das instituições disciplinares¹⁰ permitem um exame e uma reflexão problematizadora da relação entre educação e saúde mental. O pensamento foucaultiano pode dar as bases para a compreensão sobre as problemáticas que envolvem o tema da saúde mental discente, principalmente no que se refere aos diagnósticos psiquiátricos.

A verdade sobre um objeto ou fenômeno, para Foucault (1975a), é um acontecimento produzido por regras e rituais historicamente datados. É uma verdade produzida por relações de poder. E assim o é, para Foucault (1975a), a produção da verdade na medicina e na psiquiatria. Foucault (1975a) analisa os discursos sobre a doença e o desenvolvimento das relações de poder médico-paciente. Mas não busca encontrar uma verdade, este não é seu objetivo (VEIGA-NETO, 2016).

No início do século XIX, a loucura é relacionada à desordem no agir, no querer, no sentir e no ser livre, ou seja, entendida a partir do que se percebe como

⁹As palavras loucura e louco são utilizadas neste texto como Foucault as utilizou em suas teorizações.

¹⁰Instituições disciplinares, em Foucault (1975c), são entendidas como espaços complexos hierárquicos, funcionais e/ou arquiteturais, organizados pelas disciplinas, as quais "(...) transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas" (p. 135). Segundo Foucault (1975c), a disciplina "(...) é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos (...) uma 'física' ou uma 'anatomia' do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições especializadas (as penitenciárias, ou as casa de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (um dia se precisará mostrar como as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, se 'disciplinaram', absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local de surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal), (...) seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (...) Pode-se falar, em suma, da formação de uma sociedade disciplinar (...) (p.177-178) Para maior compreensão, consultar: FOUCAULT, M. (1975). **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

uma conduta anormal e irregular, o que se coaduna com a prática do internamento do doente mental nesta época. Este internamento tornou-se o grande laboratório experimental da loucura, em que o próprio médico, de acordo com Foucault (1975a), contribui, em sua verdade, para a produção da doença mental¹¹. Esta "(...) passa a ser uma entidade 'produzida' e não uma verdade descoberta" (MACHADO, 2009, p. 219).

Emerge uma relação de dominação, em que a vontade do louco é submetida ao conhecimento médico (FOUCAULT, 1973). Com sua genealogia¹², Foucault (1973) nos revela que a verdade sobre a loucura é produzida em cada época, havendo a "imposição de uma verdade sobre outras, num embate travado no solo da ordem moral" (MACHADO, 2009, p. 226).

O saber médico e a internação psiquiátrica eram os instrumentos de poder da época, que criavam as fronteiras entre a loucura e a racionalidade, a oposição entre a razão e a desrazão, e desapropriavam a loucura de falar a verdade sobre si (FOUCAULT, 1975a). Produziam, portanto, o silenciamento moral da loucura: o sujeito desqualificado como louco, despojado de todo o poder e todo o saber. A loucura, um dia loquaz e socialmente manifesta, desaparece. Desapropriada de sua linguagem, não poderá falar de si mesma, entrando num longo período de silêncio (FOUCAULT, 1975b).

O movimento da antipsiquiatria, emergente no final do século XIX, reage contra esta concepção de loucura e contra as estruturas asilares psiquiátricas. Almeja apropriar o louco sobre a verdade de sua loucura e sobre o poder de produzi-la (FOUCAULT, 1975a).

¹¹ O hospital psiquiátrico do século XIX, segundo Foucault (1975a), é um "lugar de diagnóstico e classificação, retângulo botânico onde as espécies de doenças são divididas em compartimentos cuja disposição lembra uma vasta horta. Mas também espaço fechado para um confronto, lugar de uma disputa, campo institucional onde se trata de vitória e de submissão. O grande médico do asilo – seja ele Leuret, Charcot ou Kraepelin – é ao mesmo tempo aquele que pode dizer a verdade da doença pelo saber que dela tem, e aquele que pode produzir a doença em sua verdade e submetê-la, na realidade, pelo poder que sua vontade exerce sobre o próprio doente" (p122).

¹² Para Foucault (1971) a genealogia é oposta a pesquisa da origem dos acontecimentos. Ela marca a singularidade destes, "(...) longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (...)" (p. 15) Para maior compreensão, consultar FOUCAULT, M. (1971). Nietzsche, a genealogia e história. In: Microfísica do poder. RJ: Graal, 1979, p. 15-48.

Estas são noções do pensamento foucaultiano acerca da loucura que podem nos ajudar a pensar a saúde mental e os diagnósticos psiquiátricos em nossa atualidade e no contexto educacional. O saber sobre estas questões estão atreladas às relações de poder e podemos também tentar identificá-las em nossos contextos escolares. É pertinente pensar se estas teorizações de Foucault, sobre a loucura e sobre a verdade médica psiquiátrica, ainda reverberam sobre a atualidade quando trabalhamos com questões referentes à saúde mental, seja em qualquer espaço social e coletivo.

Foucault (1976) revela, com sua genealogia, os grupos dominados e marginalizados, como os loucos, os "saberes sujeitados" (p. 11), e reconhece suas resistências. Estas perspectivas foucaultianas podem clarificar nossa compreensão atual de saúde e doença mental e podem nos embasar para a elaboração de intervenções educativas mais problematizadas e críticas no ambiente escolar, no que concerne a saúde mental dos estudantes. Motivando a dar voz e espaço a estes saberes, talvez, sujeitados.

Em A Ordem do Discurso, Foucault (1970) supõe



que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p.8-p.9).

Foucault (1970), então, aponta os mecanismos de regulação do discurso e assinala o princípio de exclusão, dentre outros presentes em nossa sociedade, como "uma separação e uma rejeição" (FOUCAULT, 1970, p.10). Isto pode ser entendido ao se pensar sobre a razão e a loucura, em que, segundo Foucault (1970), o discurso do louco não poderia circular socialmente como os dos considerados não loucos. Era desprovido de validade. Rejeitado e desqualificado, não podia ser ouvido. Seu discurso servia apenas para identificar o louco.

Mas é preciso dar voz a esse discurso e exercitar a alteridade da loucura, em detrimento de sua inferioridade. Com base nesta perspectiva, é possível trabalhar

de forma crítica, debater e problematizar os discursos que envolvem a temática da saúde mental e dos diagnósticos discentes na escola. Isto é relevante porque, de acordo com Foucault (1970), o discurso produz uma materialidade. A maneira como percebemos um corpo, cria uma materialidade sobre ele. O corpo existe como uma materialidade, mas não o vemos sem um discurso (FOUCAULT, 1970). Por isso os nossos corpos se modificam a todo tempo a partir dos discursos produzidos. Não existe um corpo fora do universo linguístico, fora da história (FOUCAULT, 1971).

Para Foucault (1974a), estes corpos são controlados pela vigia, pela ordem, pela exclusão, pelas tecnologias do corpo social. O corpo do indivíduo é o de uma população. Um corpo social que é olhado em uma dimensão coletiva, como é o caso dos considerados loucos. Possuem uma representação que os desumanizam (FOUCAULT, 1974a). A partir disso, é possível problematizar e refletir, principalmente entre os educadores, sobre os discursos e mecanismos de poder que controlam, ordenam e excluem os corpos, os sujeitos sujeitados.

Uma lógica de controle dos corpos é a disciplina (FOUCAULT, 1975c). De acordo com Foucault (1974b), esta é uma tecnologia política e de poder caracterizada por um conjunto de procedimentos que surgem nas instituições, como hospitais, exército, fábricas e escolas, que seguem uma mesma lógica, a qual está ligada a um maior controle dos corpos (FOUCAULT, 1974b), bem como a uma distribuição destes corpos no espaço (FOUCAULT, 1975c). O louco ou o “doente mental” irá resistir a este modelo de controle psiquiátrico presente nos hospitais (FOUCAULT, 1974b). Ele irá desafiar e questionar essa disciplina, essa ordem, o que pode gerar receio e estranhamento aos profissionais. Este estranhamento referente à loucura ou aos transtornos mentais é específico aos espaços da saúde? Não reverbera nos demais espaços sociais?

O poder disciplinar exclui o louco (FOUCAULT, 1974b), pois está fora da norma. O louco está em local degradado na hierarquia de poder. O prisma da normalidade é uma ameaça constante a todos e a lógica disciplinar é onipresente (FOUCAULT, 1975c). Tendo isso como base para nossas reflexões, não é difícil perceber como estudantes que não condizem com a “normalidade” esperada, social e historicamente imposta, estão enquadrados no grupo dos anormais, sendo alvo

das ameaças, exclusões e controle. Isto porque o controle se exerce sobre o anormal, que emerge na educação como um caso, em que são destacadas suas problemáticas, dificuldades, ou seja, o aluno problema.

Neste sentido, para continuar com as problematizações e intervenções conscientes, a atuação do(a) psicólogo(a) escolar precisa dispor-se a uma pluralidade de ações e práticas diferenciadas, devendo possibilitar a participação de todos no processo de transformação da realidade e produzir ações concretas e significantes. O(a) psicólogo(a) é, então, situado como um mediador, que poderá proporcionar práticas transformadoras e comprometidas (MEIRA, 2009). É o que se espera configurar a partir destas reflexões, ao buscar promover a saúde mental discente: contribuir para a reflexão coletiva de educadores frente a esta temática.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 19 p.

FOUCAULT, M. (1970). **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. (1971). Nietzsche, a genealogia e história. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 15-48.

FOUCAULT, M. (1973). Aula de 7 de novembro de 1973. In: _____. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martin Fontes, 1999, p. 3-24.

FOUCAULT, M. (1974a). O nascimento da medicina social. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 79-98.

FOUCAULT, M. (1974b). O nascimento do hospital. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 99-111.

FOUCAULT, M. (1975a). A casa dos loucos. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 113-128.

FOUCAULT, M. (1975b). **Doença Mental e Psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

FOUCAULT, M. (1975c). Disciplina. In: _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 115-192.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. (1976). Aula de 7 de janeiro de 1976. In: _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 3-26.

MACHADO, S. B. Foucault: a loucura como figura histórica e sua delimitação nas práticas psiquiátricas e psicanalíticas. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2009.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2010.

MEIRA, M. E. M., Saúde mental e educação: o psicólogo como mediador no desenvolvimento de práticas educativas transformadoras. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: ABRAPSO, 2009. p. 1-8.

PREDIGER, J. **Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica**: quereres e fazeres. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANCHES, A. C. G.; OLIVEIRA, M. A. F. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 411-418, out./dez. 2011.

SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Releitura de uma experiência
de Psicologia Escolar no
Instituto Federal Fluminense
com viés sociológico: das
múltiplas reprovações à
permanência, um caminho
institucional possível

CAPÍTULO

7

*Rhena Schuler
Jovana Paiva Pereira
Gerson Carmo*

Rhena Schuler
Jovana Paiva Pereira
Gerson Carmo

O presente trabalho tem por propósito apresentar a releitura de uma experiência do campo da Psicologia Escolar realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), no início de 2014. Releitura é um termo comum no mundo das artes e da literatura, o qual tomamos emprestado com sentido semelhante, isto é, como nova interpretação feita com estilo próprio, mas sem fugir ao tema original da obra, em nosso caso, o tema original da experiência.

A releitura, numa perspectiva interdisciplinar, nos permitirá (re)ver uma experiência situada no campo da Pedagogia e da Psicologia Escolar, a partir de outro, o da Sociologia, sem fugir dos fatos presentes na experiência. Dessa forma, nosso caminho metodológico destaca as noções de envolvimento (TINTO, 1997, 2000, 2003), leitura positiva e leitura negativa (CHARLOT, 2000) – utilizadas por autores de duas vertentes sociológicas próximas, mas distintas¹³ –, a partir das quais faremos uma tessitura por entre os dados e as situações da experiência realizada, tomando os fenômenos escolares da evasão e da permanência como “pano de fundo” para recontextualizá-la no campo da Sociologia.

Justificamos a relevância do trabalho por dois motivos: o primeiro, fazemos parte do Núcleo de Estudos de Acesso e Permanência na Educação (Nucleape)¹⁴, fruto de uma parceria entre o IFF e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) que o constituiu como grupo de pesquisa CNPq, sediado no IFF, no final de 2014; e o outro, o Nucleape faz parte dos estudos que auxiliam a construção do Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes do IFF,

¹³ A Sociologia da Permanência de Vincent Tinto e a Sociologia das Diferenças de Bernard Charlot.

¹⁴NUCLEAPE O fortalecimento das relações institucionais do projeto Obeduc/ UENF com a Comissão PROEJA/IFFluminense tem como documento formalizador o Termo Aditivo 02/2014 ao Convênio n. 32/09 entre a UENF e o IFFluminense, publicado no Diário Oficial da União (DOU) n.176 de 12/09/2014.

fruto de uma política pública para a Rede Federal de Educação¹⁵. O resultado desse trabalho nos levou a concluir que essa política pública recente pode vir a ser uma releitura da cultura de combate à evasão ou das causas da evasão tão propaladas e que mais acentuam a cultura da culpabilização dos estudantes do que os faz permanecer estudando.

CONTEXTO QUE ANTECEDE O RELATO DA EXPERIÊNCIA: DA INDIGNAÇÃO DIANTE DE UMA LEITURA NEGATIVA, EM 2014, AO PROCESSO DE RELEMBRANÇA NA PERSPECTIVA DE UMA LEITURA POSITIVA, EM 2017

Este tópico, diferente dos outros, inicia com uma narrativa em primeira pessoa de forma a contextualizar o processo em que, depois de decorridos três anos, foi lembrado por uma das autoras.

Em setembro de 2017, aconteceu o XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE) em Salvador, onde tive a oportunidade de apresentar um trabalho sobre as práticas da psicologia nos *campi* Campos Centro e Campos Guarus do Instituto Federal Fluminense. Uma das participantes da sala de apresentação fazia parte do corpo editorial da revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e nos pontuou a possibilidade de mandar relatos de experiência para a revista, pois há uma insuficiência no envio desse tipo de texto para serem publicados.

Na volta do congresso, escrevi um pequeno relato sobre uma experiência de acompanhamento aos alunos, feita pela Coordenação de Assistência Estudantil¹⁶ (CAE) do *campus* Guarus do IFF em 2014, que culminou na permanência e conclusão de curso de seis alunos em situação crítica de reprovação. Enviei-o para meu orientador de mestrado avaliar a possibilidade de participação na revista ABRAPEE.

¹⁵ Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes pela Portaria MEC/SETEC, n. 23, de 10 de julho de 2015, a qual "institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências".

¹⁶ A CAE é um setor de atendimento interdisciplinar do IFF que, no *campus* Guarus, iniciou suas atividades em 2008, com uma assistente social e uma pedagoga. Hoje, além dessas servidoras, conta com uma nutricionista e uma pedagoga.

Ao fazer a leitura, o orientador perguntou-me o motivo de nunca ter comentado sobre essa experiência tão rica e próxima da temática da permanência, tendo em vista que faço parte do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape)¹⁷ há dois anos, “no qual a procura por experiências que incentivam os alunos a permanecerem na escola são buscadas com avidez”, disse ele.

Refleti que nunca havia pensado em conversar sobre essa experiência, porque ela estava no âmbito do exercício diário de trabalho na CAE, sendo parte das ações comuns, daquilo que é feito rotineiramente no acompanhamento dos alunos do campus. Simplesmente, é realizado e esquecido como tantas outras na diversidade de proposições e ações que a CAE do IFF Guarus empreende. Entretanto, lembrei que essa experiência possuía algo de diferente em relação a maioria das ações da CAE: o grau de indignação que a motivou e que se manteve vigoroso, desde o início.

A partir desses fatos é que a experiência começa a tomar visibilidade narrativa no coletivo e deixa de ser escrita na primeira pessoa do singular. Por isso, ressaltamos que, desse momento em diante, o texto passará a se referenciar ao “nós”, tanto porque essa experiência foi realizada por mais pessoas da CAE, quanto porque a releitura se dá através de uma escrita a seis mãos.

Dessa forma, a metodologia desse trabalho será a de, primeiro, lembrar a experiência a partir dos conhecimentos profissionais de Jovana Paiva, pedagoga, influenciada pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire, e de Rhena Schuler, psicóloga, especializada em terapia familiar sistêmica e, segundo, realizar uma releitura da experiência, sob a influência do viés sociológico de Gerson Carmo.

¹⁷ O Núcleo de Pesquisa de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE), cadastrado Diretório de Pesquisa/CNPq, em 11 de dezembro de 2014, foi criado a partir de uma parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a Universidade Estadual do Norte Fluminense, formalizada no Termo Aditivo 02/2014 ao Convênio n. 32/09, publicado no Diário Oficial da União n.176 de 12/09/2014, em função do “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos”, realizado entre março de 2014 e fevereiro de 2017, nos campi Campos Centro, Campos Guarus, Itaperuna, Macaé e Quissamã, com o apoio financeiro do Observatório da Educação/CAPES /projeto nº 16.787 Edital nº 49, 2012. Em 19 de abril de 2017, foi considerado grupo de assessoria do Plano Estratégico para Permanência e Êxito, conduzido pela Pró-Reitoria de Ensino do IFF. O plano estratégico é uma política pública da Rede Federal de Educação criada a partir da Portaria MEC/SETEC, n. 23, de 10 de julho de 2015, a qual “institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências.

Essa interface de três campos de conhecimento visa ao exercício interdisciplinar para a compreensão do fenômeno da permanência escolar – estudado de forma incipiente no campo da educação (CARMO;CARMO, 2014¹⁸) –, também, como objeto sociológico em confronto com a noção de evasão escolar entendida como objeto sociomediático (CARMO, 2016) favorável a uma leitura negativa (CHARLOT, 2000) sobre os estudantes, a escola e a própria educação pública nacional.

Antes de iniciar a narração da experiência é preciso destacar que foi dada especial importância ao impulso profissional de Jovana e Rhena para organizar o plano de trabalho de recuperação dos alunos reprovados. Tal impulso foi motivado por uma indignação após a realização do Conselho de Classe, da turma do primeiro ano, do Curso de Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, realizado em 01/04/2014 (calendário diferenciado pela greve).

No campo da educação e da psicologia escolar, é recomendado aos profissionais dessas áreas estarem presentes aos Conselhos de Classe das escolas. O Conselho de Classe é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa para os assuntos didático-pedagógicos da escola. É o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir e avaliar as ações educacionais sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Considerando que, no final de cada ano letivo, o Conselho decide quem será aprovado ou reprovado, em qual ou quais disciplinas, o clima entre os participantes pode ou não ser tenso, principalmente pelas diferenças e disputas de visão de mundo de cada disciplina – mais exata ou mais humana – a respeito do destino daqueles alunos em situação crítica ou no limiar da reprovação.

De fato, vários estudantes, justamente por dependerem do Conselho de Classe para ir para a série seguinte, temem por esse momento. Na época do último conselho, em que os professores ainda estão no clima das provas do último bimestre, é comum os conflitos aumentarem, tanto entre as áreas de conhecimento,

¹⁸ CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 22, p. 1-45, 2014.

quanto entre os profissionais de educação, em especial o setor pedagógico e o corpo docente.

A literatura acadêmica sobre esses conflitos nos Conselhos de Classe, sob o ponto de vista docente, é rara. Entretanto, em alguns pequenos textos produzidos por professores blogueiros, é possível encontrar explicitamente as disputas que ocorrem entre uma leitura negativa, geralmente feita pelos docentes, pautada no argumento da impunidade e da autoridade em sua disciplina, e uma leitura positiva geralmente feita por parte do setor pedagógico e da direção em relação a esses alunos, pautada no argumento da situação de cada aluno. Vejamos, por exemplo, o professor Luiz Eduardo Farias que publicou em seu blog "Gritos no Silêncio", no dia 17/12/2014, o texto "O que não aprendemos na faculdade sobre o Conselho de Classe?"¹⁹. Nesse texto, o professor declara-se estressado ao final do ano letivo e explicita seus argumentos contra a insistência da equipe diretiva/direção em um aluno:



Não é a primeira vez que escrevo sobre esse momento final do ano letivo. Aliás, ultimamente não tenho escrito quase nada, a não ser quando estou tão estressado que apenas o desabafo nos teclados aliviam a tensão. (...) Segunda coisa que me irrita: quando a equipe diretiva/direção (pelos motivos que todos sabem) insiste em algum aluno, o caso é aberto para o Conselho decidir. Mas, como assim, então um professor de Português tem o direito de aprovar um aluno que foi reprovado em Matemática? Então o trabalho que um professor fez ao longo do ano é jogado fora? Não serviu de nada?

O professor Luiz reproduz um cenário comum em muitos Conselhos de Classe, nos quais há um desacordo de pontos de vista em relação aos alunos que chegam ao final do ano letivo com maus resultados.

Procuramos, mas não conseguimos encontrar, exemplo semelhante de pedagogo ou psicólogo blogueiro para ilustrar o seu "estresse", no último Conselho de Classe, com o distanciamento que vários docentes têm em relação a

¹⁹ Texto digital de Luiz Eduardo Farias, publicado em 17/12/2014, no blog "Diário do Professor". Disponível em <http://diariodoprofessor.com/2014/12/17/o-que-nao-aprendemos-na-faculdade-sobre-o-conselho-de-classe/>

aprendizagem discente “pelos motivos que todos os pedagogos e diretores sabem”, conforme mencionado pelo professor Luiz em seu blog. Seria interessante confrontar os dois tipos de discurso.

O desacordo de pontos de vista nos Conselhos de Classe gera indignação tanto nos docentes, como na equipe pedagógica. É essa indignação que torna essa experiência relevante no âmbito das disputas de pontos de vista profissionais que, na maioria das vezes, nos Conselhos de Classe, se perdem num emaranhado discursivo deslocado do compromisso prático com a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, o caso dos seis alunos, em situação crítica de reprovação, não se aborda por meio dos “discursos” de parte a parte. Trata-se de uma temática complexa do “chão da escola” pouquíssimo abordada pela academia, que não cabe nesse momento justificar. Porém, a equipe saiu do referido Conselho de Classe decidida a confrontar o “discurso docente/conteúdo de disciplina” com uma *práxis* pedagógica/mobilização para o aprender, comprometida, a partir de uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) sobre capacidade de aprender desses estudantes.

O RELATO DA EXPERIÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDANTES, VIVENCIADA PELA EQUIPE DA CAE

Diariamente atendemos os alunos por demanda espontânea, encaminhados por professores ou coordenações, bimestralmente participamos dos Conselhos de Classe e, regularmente, fazemos o acompanhamento dos alunos do Programa de Assistência Estudantil, os bolsistas, via Q-acadêmico²⁰, para verificar a frequência e o rendimento. A experiência relatada neste trabalho se inicia em um Conselho de Classe, no final do ano letivo de 2013.

Tratava-se de alunos repetentes. A interpretação da equipe da CAE da fala dos professores (não todos) sobre os alunos reprovados foi a seguinte:

²⁰ O Q-Acadêmico é um site que aproxima o aluno da sua instituição, dos seus professores e da sua turma. É uma importante ferramenta que possibilita um universo de informações escolares ao estudante, como os diários, boletins, histórico, entre outros.

repleta de estigmas e estereótipos, responsabilizando apenas os alunos por sua repetência, inclusive com a fala de impossibilidade de continuidade do estudo, por eles não serem capazes de estar na escola, seja por dificuldade de aprendizagem, seja por comportamentos considerados inadequados para o espaço escolar. (Depoimento equipe CAE)

A partir desse momento de indignação, o contexto do início do ano letivo de 2014, era de 19 alunos reprovados, de um total de 85, no primeiro ano do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio. A equipe da CAE, então, elaborou uma proposta de trabalho específica destinada aos alunos reprovados, que seriam acompanhados semanalmente pela psicóloga do setor, além de terem um plano de estudos feito pela pedagoga, que seria refeito a cada bimestre.

A primeira etapa da proposta de intervenção juntos aos estudantes reprovados, não era diferente das já realizadas pela equipe: o de acompanhamento aos alunos junto aos profissionais da área de Pedagogia e Psicologia, através de conversas constantes na sala da CAE e em outros espaços da escola, como corredores, quiosque, pátio e quadra, assim como acompanhamento da frequência e desempenho dos estudantes pelo acesso *site* do sistema acadêmico, conversas com professores e coordenadores e participação nos Conselhos de Classe dos demais bimestres letivos. Também realizamos oficinas de relaxamento aberta a todos os alunos.

Na segunda fase, após o levantamento individual da disponibilidade de tempo e compatibilidade com a equipe da CAE, dos 19 alunos reprovados, seis firmaram o compromisso de dar seguimento a proposta de acompanhamento²¹, os demais foram acompanhados de outras formas. Três deles fariam o primeiro ano pela terceira vez no IFF e três pela segunda vez. Eram alunos com maior risco de desistir da escola.

A metodologia utilizada fundamentou-se na educação para a vida e a cidadania, que, na visão de Paulo Freire (2002), é a tarefa primeira da educação libertadora comprometida com a conscientização das massas em situação de

²¹ Os seis estudantes são aqui relacionados por nomes fictícios, em ordem alfabética, e pela idade real: André (18 anos), Fernando (16 anos), Luis (19 anos), Laís (17 anos), Marcos (18 anos) e Rodrigo (19 anos).

opressão. Seu desenvolvimento se deu a partir da participação semanal em roda de conversa, que, segundo Afonso e Abade (2008) são utilizadas nas metodologias participativas, tendo por objetivo a constituição de um espaço de reflexão acerca da relação do sujeito com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida.

Neste espaço buscamos criar possibilidades dos alunos se expressarem, objetivando superar seus próprios medos e dificuldades. Para auxiliá-los nesse processo e facilitar a comunicação e a interação, utilizamos técnicas de dinâmicas de grupo, com recursos lúdicos ou não. Acreditamos que nestes momentos o grupo é participante, é ele quem vivencia e direciona a técnica para seus objetivos.

Quanto ao desenvolvimento da proposta, no primeiro encontro do grupo foi feita a exposição da proposta do trabalho, composta de rodas de conversa, grupos de estudo e plano de estudo, enfatizando que a qualquer momento essas ações poderiam sofrer adequações a partir da opinião deles. Neste primeiro encontro também fizemos um trabalho com fotografia deles mesmos, no qual pedimos que cada um colocasse o colega na posição que seria significativa da personalidade de cada um. Eles participaram da dinâmica em um clima de descontração, aceitando a opinião dos colegas. Também fotografamos os componentes do grupo, sendo que a única menina do grupo foi quem organizou a posição de cada um deles.

No segundo encontro propusemos uma dinâmica que consistia em escrever, individualmente, o nome de uma pessoa que admirassem, uma que teve sucesso na vida, uma inteligente e uma que seria referência de carinho. Do outro lado da folha, escreveram um defeito e uma qualidade de si mesmos, um objetivo e como se imaginavam em cinco anos. Na avaliação das respostas, ficou evidenciada a falta de pessoas considerada modelo a ser seguido, entre os familiares mais próximos. Apenas como pessoa referência de carinho apareceu, em todas as respostas, um familiar. Nas outras perguntas, surgiram nomes de cantores que vieram de classes sociais desfavorecidas e com grande sucesso, jogadores de futebol, atores e jornalistas. Apenas um aluno, Luis, colocou familiares em todas as respostas.

Nos encontros seguintes foram propostas discussões sobre assuntos diversos, alguns trazidos por eles mesmos, como: uso/abuso de drogas, relacionamentos interpessoais e familiares, preconceito, violência, ações

institucionais, relação aluno – professor, futuro profissional, entre outros. Fizemos também a exibição do filme "Después de Lucía" (filme mexicano de Michel Franco, 2013), com debate sobre bullying e relações interpessoais. Nesses encontros, procurávamos deixá-los à vontade para expor seus pensamentos em relação ao assunto discutido. Nos primeiros encontros ficavam receosos e tentavam controlar o vocabulário, colocando mais opiniões do senso comum, ou aquilo que eles imaginavam que gostaríamos de ouvir. Passado algum tempo, eles começaram a se colocar sem tantos "filtros", utilizaram vocabulário próprio, sem receio de serem julgados em seus pensamentos e ações. Na discussão sobre o filme, que traz uma situação de abuso de uma adolescente pelo grupo de colegas, eles conseguiram refletir sobre o discurso que tinham e quais ações teriam realmente. Conseguiram, ao longo do tempo, fazer uma reflexão crítica de suas atitudes enquanto alunos e também na rotina diária.

O grupo de estudo era mediado pelo estagiário de psicologia com colaboração da pedagoga. No grupo, os estudantes eram estimulados a se organizar para estudar e estabelecer seu próprio método de estudo. Percebeu-se nessa fase, que, no decorrer dos encontros, os estudantes afirmavam que haviam descoberto suas potencialidades, que conseguiam ajudar outros nas disciplinas e poderiam se dedicar mais para alcançar melhores resultados nas avaliações. Também se articularam para estudar com colegas fora do grupo que sabiam mais as matérias, trazendo-os para o espaço do grupo de estudos, que geralmente aconteciam na biblioteca ou quiosque do *campus*.

Neste período, esses seis alunos passavam na sala da CAE pela manhã a nosso pedido para podermos estimulá-los a mais um dia de estudo. Era um bom dia com uma palavra de incentivo. Eles começaram a tomar o café do setor, em busca de ânimo para um novo dia de enfrentamento de sala de aula. Percebemos que esse café, além de acordá-los, era um momento de envolvimento, onde surgiam muitas falas importantes para nosso acompanhamento, e um momento em que a confiança entre nós servidores e os alunos se firmava.

Poder contar com os professores e ter o retorno positivo deles foi fundamental para o andamento da nossa proposta de trabalho. Três professoras

passavam na sala da CAE, semanalmente, para trazer notícias da sala de aula. Esse *feedback* era, também, um valioso estímulo.

A respeito de suas características, eram alunos bem diferentes uns dos outros. Em comum, brincadeiras, dificuldades sociais e autoestima baixa, camuflada por reações infantis frente aos problemas e respostas muitas vezes grosseiras. O que mais chamou a atenção dos membros da CAE foi a carência de afeto deles. Afeto como sentimento por alguém, ou algo, e, conseqüentemente, dificuldade em ser afetado por algo ou alguém.

Nas conversas iniciais conseguimos perceber nitidamente a tentativa deles em mostrar que nada tinha importância. Não tinham com o que se preocupar, pois os estudos, escola e o resto, não tinham importância. O que importava era o agora, o instante, mais nada. O imediatismo era onipresente. Demonstrar qualquer afeto, para eles, era sinônimo de fraqueza.

À medida que fomos criando laços no decorrer do trabalho com o grupo, vimos que alguns sentimentos emergiram e que afetos começaram a ser demonstrados. Como por exemplo, o ocorrido com Fernando, que diante da perda de um irmão, chorava copiosamente na sala da CAE, ao mesmo tempo em que sacudia os ombros e dizia: "Tudo bem!". Os outros 5 (cinco) se preocuparam com ele e procuraram a CAE como local de reunião, acolhimento e ajuda.

No penúltimo encontro repetimos a dinâmica das fotos. No último encontro, entregamos um papel com as fotos que tiraram no primeiro e no penúltimo encontro, com uma foto que simbolizava o objetivo que tinham colocado na dinâmica do segundo encontro e um espaço em branco para que pudessem colocar outros objetivos e sonhos. A reação deles foi interessante, comentando sobre como tinham mudado em pouco tempo.

Também fizemos a leitura de um texto confeccionado por nós com o nosso olhar sobre o crescimento que tiveram. No início da leitura, faziam as brincadeiras de sempre, um zoando o outro. Porém, quando começamos a ler sobre afeto eles fizeram silêncio. Ficamos felizes por termos conseguido afetá-los.

No final do ano letivo de 2014, percebemos, no Conselho de Classe, que os docentes haviam mudado a visão que tinham dos alunos, fazendo elogios e apontando para mudanças de comportamento.

Um dia após o conselho, fizemos um encontro para contar-lhes sobre o resultado do ano letivo, sobre a fala dos professores e firmar um novo acordo para o próximo ano. Os encontros não seriam programados, mas estávamos nos colocando à disposição para continuar ajudando-os no processo escolar.

No ano letivo seguinte, Luis tentou concluir o ensino médio mediante seu aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas não conseguiu por falta de documentação. Ele trabalha e continua desenvolvendo seu gosto pela música. Em contato recente com a equipe da CAE, disse que quer retornar a estudar no IFF.

Marcos não foi aprovado, mas concluiu o Ensino Médio fora do IFF e começou a trabalhar e tocar em bandas da cidade, além de se envolver ativamente em grupos de discussão e ações voltadas para a diminuição do racismo e preconceito.

Laís também terminou o ensino médio em 2016, está matriculada no Curso Superior de Pedagogia, sendo aluna frequente e motivada. Está trabalhando.

André e Rodrigo se formaram em técnicos em eletrônica no primeiro semestre de 2017 e estão estudando para prestar vestibular. André já estava trabalhando.

Fernando está no terceiro ano, com boa frequência, esforçando-se para alcançar boas notas e diariamente toma o café na CAE. Fez ENEM e vestibular e está aguardando resultado.

O objetivo que tínhamos enquanto equipe era ajudar os alunos a terem uma maior percepção de si mesmos, de suas atitudes (autoconhecimento), visando melhoria em sua autoestima e aprendizagem. Esse trabalho foi baseado na crença da escuta sensível (BARBIER, 1998) como método de trabalho, buscando sempre dar voz aos sujeitos, inclusive aos ditos incapazes e com comportamentos inadequados. Enfocamos o relacionamento deles entre si como forma de suporte para o enfrentamento das situações escolares adversas. Acreditamos que todos têm capacidade de resiliência e qualidades individuais.

Para a equipe da CAE o melhor resultado foi o crescimento de cada um desses alunos, sua possibilidade de criar objetivos para suas vidas e, principalmente,

buscar ativamente seu lugar no mundo. Cada um, ao seu modo, com suas perspectivas e desejos, está traçando seu caminho de vida com mais consciência de si mesmo.

A RELEITURA DA EXPERIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DAS NOÇÕES LEITURA POSITIVA E LEITURA NEGATIVA DE BERNARD CHARLOT

Embora, no relato da experiência, seja possível ler que “a primeira etapa da proposta de intervenção (...) não era diferente das já realizadas pela equipe”, é preciso destacar uma diferença, dessa experiência da CAE, em relação às ações rotineiras de acompanhamento de alunos: a disposição da equipe para envolver um grupo de amigos solidários na diversão, mobilizando alguns professores no processo de transformação que resulta em uma comunidade solidária de aprendizagem, no sentido de que os que dela participam se solidarizam tanto para minimizar as dificuldades financeiras e familiares quanto para maximizar as facilidades de cada um em relação às condições de presença, atraso, atenção, envolvimento com as aulas.

Nota-se que o resultado da experiência se dá de forma progressiva como um processo catalisador de instâncias educativas, antes distanciadas pelo discurso do “fracasso escolar” desses alunos. Professores, estudantes e equipe de acompanhamento se articulam, negociam, incentivam uma aproximação em torno do espaço da sala de aula, isto é, o espaço sócio acadêmico privilegiado dentro de uma escola (TINTO, 1997)²²

²² O sociólogo norteamericano, Vincent Tinto, por 40 anos, dedicou-se a estudar o abandono, primeiramente, e, posteriormente, dedicou-se à permanência de estudantes em universidades americanas, em especial estudantes de baixa renda e/ou de trabalhadores, para os quais dedicava especial atenção, a partir de seu ponto de vista de pesquisador, de que a instituição educacional tem por obrigação moral o “engajamento para todos estudantes, não apenas para alguns” (TINTO, 2003). Ao longo de doze meses, a equipe do Nucleape dedicou-se a traduzir dezoito artigos desse autor e concluiu que as “descobertas” de suas pesquisas, embora realizadas em universidades americanas, se aplicam a qualquer instituição de formação profissional sejam públicas ou privadas, sejam de ensino superior ou de ensino técnico (médio/superior).



Os encontros educativos que nela ocorrem são uma das principais características da experiência educacional do estudante (...) a sala de aula pode ser o único lugar onde os alunos e professores se encontram, onde a educação no sentido formal é experimentada. Para esses alunos, em particular, a sala de aula é a encruzilhada [no sentido de que é onde os caminhos se cruzam] onde o social e o acadêmico (docentes e afins) se encontram. Se o envolvimento acadêmico e social ou integração ocorrerem, estes devem ocorrer na sala de aula.

Nessa perspectiva, a sala de aula é um lugar privilegiado, no qual o pluralismo de ideias e as trocas cognitivas, afetivas e sociais vão gerando conhecimentos entre os participantes.

O quadro a seguir mostra de forma objetiva os dados relativos a esses seis estudantes em sua trajetória pelo IFF *campus* Campos Guarus:

Quadro 1 – Síntese de informações sobre os seis estudantes mencionados nesse trabalho

NOME FICTÍCIO	ANDRÉ	FERNANDO	LUIS	LAÍS	MARCOS	RODRIGO
IDADE ENTRADA	16	15	17	16	16	17
IDADE SAÍDA	20	permanece	21	19	20	21
ANO ENTRADA	2013	2013	2012	2012	2012	2013
ANO SAÍDA	2016	permanece	2016	2015	2016	2016
ONDE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO	IFF	permanece	Não concluiu	Supletivo Ens. Médio	Supletivo Ens. Médio	IFF
O QUE FAZ HOJE (SE POSSÍVEL)	Trabalha na área de eletrônica e aguardando resultado do ENEM e vestibular	Estuda no IFF, aguardando resultado do ENEM e vestibular	Trabalha e quer voltar a estudar no IFF	Cursa Pedagogia	Trabalha e fez ENEM	Estudando para o ENEM
REPROVAÇÕES	2013	2013 2015	2012 2013 2015	2012 2013 2015	2012 2013 2014 2015	2013

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

A partir dessas sínteses de trajetórias de indivíduos, que foram abordadas pela CAE como uma comunidade de aprendizagem, construiremos nossa releitura sociológica dessa experiência realizada durante o ano letivo de 2014, no IFF *campus* Campos Guarus. A releitura tem como fio condutor uma “leitura positiva” sobre estudantes geralmente nomeados de “fracassados” em Conselhos Escolares, seja de escolas públicas ou privadas.

A releitura analítica será feita a partir de uma situação que gera um rompimento, de certa forma, com o discurso cotidiano sobre o fracasso escolar. Discurso esse que, geralmente, se acirra mais nos Conselhos Escolares. Parte-se também do entendimento de que o tempo de permanência desses estudantes, sob o acompanhamento da CAE, pode ser analisado pela sociologia dado que a permanência escolar vem a ser um objeto sociológico, como qualquer outro que nos envolva ou nos inquiete²³.

Nas considerações iniciais da releitura, cabe o questionamento: se esses seis estudantes eram considerados fracassados, por que a experiência da CAE deu certo?

UMA NOTA SOBRE A EXPRESSÃO “FRACASSO ESCOLAR”

Muitos sociólogos explicam o fracasso escolar por meio do como alguns alunos são levados a ocupar essa ou aquela posição no espaço escolar. Esse foi o objetivo das sociologias ditas da reprodução que, sob formas diferenciadas, se desenvolveram nos anos 60 e 70, os mais conhecidos são Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Conforme Charlot (2000, p. 19) “É esse, ainda hoje, o principal objetivo de certos sociólogos da educação, quer se refiram à ideia de reprodução quer não”.

²³ De acordo com o sociólogo português, José Manuel Resende, “Tudo que faz parte do nosso mundo pode ser tratado como um objeto sociológico, isto é uma primeira consideração. Tudo que nos envolve, tudo que inquieta o ser humano, pela sua própria experiência consigo próprio ou na sua relação com outros, sejam quais forem esses outros, os objetos que eles trazem, o modo como se comportam, a maneira como olham ou não olham, escutam ou não escutam, a sua vinculação com os outros ou a sua desvinculação com os outros, tudo pode ser tratado sociologicamente ou antropológicamente, ou filosoficamente, isto é, tudo pode ser tratado como objeto na área das ciências sociais e das humanidades”. (RESENDE, 2017).

Bernard Charlot questiona esses sociólogos ao analisar a expressão fracasso escolar como um objeto "sociomediático", alertando os pesquisadores quanto ao seu poder "atrativo" e "ideológico". Afirma que o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso, e por isso indaga: "Por que estudarmos o fracasso escolar e, não, a relação dos alunos com o saber, visto ser ela que nos interessa diretamente?"

No entendimento de Charlot (2000) a expressão fracasso escolar se apoia em situações que de fato acontecem no cotidiano escolar:



Os docentes recebem diariamente em suas salas de aula alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, os dispositivos de inserção acolhem diariamente jovens sem diploma e às vezes sem pontos de referência: nessas condições, como negar a "realidade" do fracasso escolar? É verdade que esses jovens existem e que essas situações ocorrem (CHARLOT, 2000, p. 13).

A expressão fracasso escolar torna-se um modo de verbalizar a experiência, a vivência e a prática docente; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social de aprendizagem da escola. Desse modo, o êxito escolar é pensado só em termos de ter havido uma experiência escolar sempre bem sucedida (ou quase sempre), na qual a qualificação e a classificação escolar, através da nota e do diploma, são monitoradas como o êxtase dessa virtude: a de ter sido um bom ou uma boa aluna, sempre aplicado/a. O resto é o resto, lugar onde cabe tudo o que falta. Assim, a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir que o estudante "não têm base", a reprovação em um determinado ano escolar, a não-aquisição de certos conhecimentos ou o abandono da escola.

Como aponta Charlot (2000, p. 14), "A noção de fracasso escolar se tornou tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à desigualdade social, à ineficácia pedagógica dos docentes, à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia".

Poder-se-ia pensar: uma noção assim, que abrange tantas coisas, que se refere a tantos processos, situações e problemas, diferentes entre si, deveria aparecer como “confusa e vaga”. Mas, pelo contrário, o que ocorre é que a cada manifestação desse objeto “sociomediático”, por mais diferente que seja em relação a outras, confirma a “evidência” dessa noção. Sua evidência permite impor-se como categoria imediata de percepção da realidade social na escola, como uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo na sociedade. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 14) afirma:



Esses objetos de discurso que se transformaram em categorias “evidentes” de percepção do mundo e que funcionam como atrativos ideológicos tendem a impor-se ao pesquisador [ao professor]. Este corre constantemente o risco de ver-se “repassar” objetos sociomediáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que se faz “repassar” dinheiro falso. **(inserções de colchetes feito por nós)**

Nesse processo de pensar o discurso do fracasso escolar lembramo-nos de Goffman (1983), quando considera os atributos indesejados como estigmas. Para ele, o estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; que pode ser nomeado como “defeito”, “falha” ou desvantagem em relação ao outro. Para os estigmatizados, a sociedade reduz as oportunidades, esforços e movimentos, não atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade. O diferente passa a assumir a categoria de “nocivo”, “incapaz”, fora do parâmetro que a sociedade toma como padrão. Desta forma, a desqualificação é de tal maneira que a pessoa perde a identificação de si, perde as referências das suas próprias qualidades.

Nesse quadro de “leitura negativa” sobre os seis estudantes é que se pauta a situação-limite de rompimento com tal discurso, por parte da equipe da CAE, após a realização do último Conselho de Classe.

UMA NOTA SOBRE A “LEITURA POSITIVA” E “LEITURA NEGATIVA” ARTICULADA COM O “FRACASSO ESCOLAR”

Nesse trabalho, utilizamos intencionalmente a dicotomia “positivo – negativo” em relação ao ser e saber discente e docente, como uma postura epistemológica e metodológica para ler de outra maneira o *que é lido como falta* pela leitura negativa²⁴.

Na “leitura positiva”, o que não há, o que falta, não existe. Essa possibilidade só existe na perspectiva da leitura negativa, lugar onde cabe tudo o que falta. Considera-se que a leitura negativa reifica as relações para torná-las coisas, “explicando” o mundo por deslocamento das faltas e postulando uma causalidade da falta. Pode-se dizer que esse tipo de leitura gera expressões - “coisas” que são usadas como se fossem reflexos automáticos, como um “pisar no freio”. Quando, numa conversa, alguém ouve o colega falar: “Ontem encontrei o André do Técnico em Eletrônica...”, interrompe a fala para reconhecer o aluno: “Aquele da família desestruturada?”

Charlot compreende que a leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas. Em nosso ponto de vista, na releitura da experiência da CAE, a entendemos como um modo de estabelecer uma relação de força entre o conhecimento da disciplina “do professor” e o não-reconhecimento deste, por parte do aluno.

Por um lado, ante esses seis alunos que “fracassam” no aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação (coisificação). Raciocinando como se esse aluno fosse um “objeto” incompleto, o professor se coloca no ponto de vista de sujeito com autoridade, a partir de seu conhecimento especializado, que vê e que trata o aluno como algo sem solução.

Por outro, esses alunos que “fracassam” ano a ano, atrasando-se em sua escolaridade, que se veem em dificuldades na escola, podem ser “explicados” a

²⁴ Ideias calcadas em Charlot (2000, pp. 29 a 31) “Da leitura negativa à leitura positiva”.

partir do que ocorreu com eles, do que eles fizeram, do que pensaram e não, apenas, a partir do que não ocorreu com eles, do que eles não fizeram, do que ele não pensaram. Para Charlot (2000, p. 30) pensar e praticar uma leitura positiva



[...] é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso - o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. (...) O essencial, porém, não reside aí. A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o *que é lido como falta* pela leitura negativa. (...) Trata-se, insisto, de explicar de outra maneira uma situação na qual o aluno efetivamente fracassou, e não, ou não só, de invocar, de modo "otimista", o fato de ele ter tido sucesso em outra situação ou em outro momento.

Entendemos que a equipe da CAE praticou uma leitura positiva sobre esses seis alunos, recusando-se a pensá-los como "objetos passivos", "reproduzidos" pelas escolas anteriores que "não lhes deram base", completamente alienados e desinteressados em suas disposições psíquicas mais íntimas para aprender. Não incorreram na ingenuidade de pensá-los como incapazes de aprender. Em meio a essa contradição de distanciamentos e aproximações dos alunos é que se faz essa releitura da experiência da CAE.

O ENVOLVIMENTO COMO DIVISOR DE ÁGUAS ENTRE "LEITURA POSITIVA" E "LEITURA NEGATIVA"

Vincent Tinto foi um estudante de família de baixa renda, em cujas formações fez interface entre as áreas de Exatas e de Ciências Humanas Sociais: na graduação cursou Física-Filosofia, no mestrado Física-Matemática e no doutorado Educação-Sociologia. Essa formação "mestiça", tenha influenciado ou não, culmina

em uma constância de pesquisa, desde 1970, em torno dos objetos evasão (*school dropout, student attrition*) e permanência escolar (*student retention, student persistence*). A partir da tradução de dezoito artigos do pesquisador²⁵, pode-se dizer que ele enfatiza a evasão em uma primeira etapa e a permanência em uma segunda etapa de sua obra de quatro décadas.

Interessa-nos destacar a noção de “envolvimento” que Tinto constrói como um fio que tece relações entre as instâncias decisórias de aprendizagem profissional no ensino superior. Será por meio desse “fio” que faremos uma “costura” com situações e depoimentos docentes e discentes na experiência da CAE.

Tinto (1988) traz a noção de envolvimento escolar como similar à permanência quando estabelece que a “visão de que uma permanência eficaz e o envolvimento do indivíduo na vida social e intelectual da faculdade são iguais é uma coisa só.” (p. 18). Acreditamos que esse pensamento esteve presente nas ações da equipe da CAE, quando elaboraram o acompanhamento dos alunos focando o envolvimento deles com a instituição, com a sala de aula e com o grupo de colegas.

Outra proposição de Tinto (2015) é que esse envolvimento decorre da noção que o aluno tem de pertencer ao espaço escolar. É o aluno que tem que se sentir fazendo parte do processo de aprendizagem para que se envolva. E esse envolvimento pode ocorrer mesmo em contextos onde não é facilmente alcançado (TINTO, 1994). Os alunos dessa experiência estavam envolvidos apenas com a parte lúdica da escola (esporte, música, amigos), mas não com o processo de aprendizagem. E eram alunos que vieram de escolas menos favorecidas, com histórico de repetência, com famílias desestruturadas ou com a perda de um dos responsáveis e de situação socioeconômica vulnerável. É a partir da crença da equipe de que esses alunos eram capazes de ter sua autonomia e de se sentirem pertencentes ao processo de educação, que conseguimos criar momentos iniciais de envolvimento fora de sala de aula e, que se expandiram por todos os locais da instituição.

²⁵ As traduções foram realizadas pela equipe do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape) do IFF, em parceria com a UENF.

Tinto (2003), aponta cinco condições necessárias para a possibilidade de permanência escolar: expectativas, suporte, *feedback*, envolvimento e aprendizado. A equipe da CAE trabalhou com as expectativas dos alunos em relação aos estudos e aos seus objetivos na escola e após o término. A partir disso procurou dar suporte no acompanhamento pedagógico, através dos grupos de estudos, e psicológico, com rodas de conversa, além de procurar estabelecer parceria de trabalho com professores, coordenadores e diretores.

O *feedback* era feito constantemente nos grupos de estudos, tanto por parte da equipe, levando informações de como eles estavam em sala de aula (colhidas com os professores), como o retorno deles, de como estavam se sentindo e de dificuldades encontradas. Também havia o *feedback* aos docentes através dos conselhos de classe.

Outro ponto de atuação da equipe que convergiu com os estudos de Tinto, foi a crença na amizade como embrião para uma comunidade de aprendizagem e maior envolvimento em sala de aula. Segundo Tinto (1997), a sala de aula é tida como o local mais importante para a construção do envolvimento, assim como a relação com o professor. A partir do momento em que os seis alunos começaram a ver o resultado da mudança de suas atitudes refletido em suas notas, acreditaram mais em si mesmos e se envolveram mais no processo de aprendizagem. Começaram a procurar ajuda de outros colegas, além de frequentarem mais as aulas e fazerem as tarefas propostas pelos professores. A sala de aula passou a ser um local considerado positivo, onde começaram a se sentir pertencentes.

O enfoque no aluno, no que ele pensa, sente e em como age no seu processo de aprendizagem é preceito base da atuação da equipe da CAE. O compromisso da equipe com esses alunos propiciou o compromisso deles com o trabalho proposto. O café pela manhã era um ato simbólico de convite à aproximação. Naquele momento existiam as palavras de incentivo, um sorriso de bom dia, fazendo da sala da CAE um espaço onde eles poderiam se colocar sem receio de julgamentos, com compreensão e respeito.

Esse compromisso, também, colaborou para que a comunidade se envolvesse na aprendizagem desses alunos. Os professores perceberam a mudança

e modificaram sua forma de vê-los, transformando a sala de aula em um lugar mais acolhedor. Os funcionários da escola começaram a tratá-los de forma mais amigável, buscando na equipe um suporte para lidar com situações difíceis com alunos considerados “problema”. O envolvimento de toda comunidade é posto por Tinto (2003), como fundamental para o envolvimento e permanência dos estudantes.

ENTRE RELATO E RELEITURA UM PONTO DE INTERROGAÇÃO

Tal posicionamento da equipe da CAE parece-nos coerente e consequente com uma educação que se propõe inclusiva, o que é possível mostrar com duas conquistas históricas: a) o processo de naturalização do ato de matrícula dos indivíduos com idade escolar, mostrando que “a escola tem sido desde a segunda metade do século passado, uma instituição central, isto é, não dispensável” (RESENDE, 2010, p. 21) e; b) no caso do Brasil, a conquista da quase universalização do acesso à escola, a partir da década de 1990.

Além disso, não se pode ignorar que, após a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, toda a política pública sobre a educação pauta-se no ideal da igualdade de oportunidades, na extensão da escolaridade obrigatória, assim como na redução das desigualdades escolares, pensada na convicção de que esta redução acaba por reduzir também as desigualdades sociais. Por isso, assumimos com Resende (2015) uma pergunta central: “porque é que as políticas públicas e as pesquisas insistem na questão da evasão/abandono e não na da permanência escolar?”, denunciando uma



[...] escolarização que exclui, mas sem ter como contrapartida uma reflexão profunda e continuada sobre o que fazer para acelerar a inclusão, tornando a inclusão acelerada num problema público a suscitar debates e discussões públicas?

Desta relação condicional, derivam as perguntas mobilizadoras de Resende (2015), diante desta perplexidade: “porque é que a escolarização não promove a inclusão, a permanência na escola, o desejo de um retorno frequente à escola ou a

universidade? Porque é que as políticas públicas e os estudos das ciências humanas e sociais insistem na questão da evasão e não no da permanência escolar?” E mais: “a questão da permanência é ou não é, no Brasil, um problema público?”. Essa perplexidade é que conduz a nossa suspeita.

O fracasso escolar é definido em números, em prejuízos que comparam a trajetória escolar a uma passagem por gargalos sistêmicos com sucessivas retenções, que acabam por excluir uma massa de sujeitos da escola. Vários estudiosos demonstram que cansados dos reiterados fracassos, das multirrepetências, das humilhações que são vítimas, muitos abandonam a escola, por que não são acolhidos como iguais. Os estudos se amontoam sem que se pense com profundidade o problema e pouco ajudam na compreensão do “por que ficam os que ficam na escola”?

Entretanto, a evasão/abandono são insistentemente postos pelas políticas públicas e estudos em ciências sociais e humanas, como objeto, e nenhuma tentativa é realizada para a compreensão do fenômeno da permanência, no sentido em que considerando os muitos que se vão, muitos ficam, permanecem, insistem em seus percursos. De acordo com Paiva (2016, p.113),



esta parece-me a questão central, esgotadas as tentativas de entender a evasão como desafio às políticas públicas. Tal como Freire (1992), opto por deslocar-me da denúncia do que aparenta ser fracasso de estudantes brasileiros em uma escolarização que exclui, para o anúncio de que a contrapartida começa a se desenhar nas ciências humanas e sociais, ao se promoverem reflexões profundas e continuadas sobre o que se vem fazendo em matéria de inclusão escolar, atentos às soluções cotidianas e aos inventivos modos de fazer uma escola pública e popular, acelerando processos pela proposição de debates e de discussões públicas.

Em relação as questões que dinamizam os estudos, cabe levantar a seguinte suspeita: se a escolarização não promove a inclusão e nem a permanência na escola, como consegue promover o desejo constantemente renovado de retorno à escola?



REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

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

CARMO, Gerson T.; SILVA, Cristiana Barcelos da. Da evasão escolar como objeto sociomediático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: CARMO, Gerson Y(Org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, pp. 41-71.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil.. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 22, p. 1-45, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo. Ed: Paz e Terra, 2011.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.

PAES, Rhena S. S. Z.; BOVIO, J. L. P. . Permanência escolar: contribuições do trabalho da psicologia na Coordenação de Atendimento ao Educando. In: Fauston Negreiros, Marilene Proença Rabello de Souza. (Org.). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2017, v. 4, p. 51-65.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, Gerson (Org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, pp. 99-116.

RESENDE, José Manuel Vieira Soares de. *A sociedade contra a escola? – a socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

_____. *Mensagem por e-mail* a Gerson do Carmo. De: josemenator@gmail.com para: gtavares33@yahoo.com.br, em 25 nov. 2015.

_____. *A permanência pode ser vista como objeto sociológico?* Entrevista realizada por Cristiana Barcelos da Silva, Lisboa, mai./2017. Não publicada.

REZENDE, Caetana, PACHECO, Eliezer (Org.). Institutos Federais: um futuro por armar. *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal, RN: Editora IFRN, 2009.

TINTO, Vincent. Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research New York: *Columbia University, Teachers College*. Office of Planning, Budgeting and Evaluation, 99p., Jun 1973.

_____. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988

_____. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*. 68,6 (November/December): 599-623, 1997.

_____. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA journal*, v. 19, n. 2, p. 5-9, 1999.

_____. Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education monograph series*, v. 1, n. 8, 2000.

_____. Rethinking the first year of college. *Higher Education Monograph Series, Syracuse University*, 2001.

_____. Promoting student retention through classroom practice. *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. An international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, November 5-7, 2003.

_____. Student success and the building of involving educational communities. *Higher Education Monograph Series, Syracuse University*, v. 2, 2003b.

_____. Enhancing student success: taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, Vol. 3, Issue 1, pp. 1-8, March 2012.

_____. Through the eyes of students. *Journal of Collge Student Retention: Research, Theory & Practice*, Vol.9, Issue 3, December, 2015.

_____. Reflections on student persistence. *Student Success*, Vol. 8, Issue 2, pp.1-8, July 2017.

TINTO, Vincent; RUSSO, Pat. Coordinated studies programs: Their effect on student involvement at a community college. *Community college review*, v. 22, n. 2, p. 16-25, 1994

Violação de direitos dos
adolescentes: proposta de
uma política protetiva
no Instituto Federal
do Amapá

CAPÍTULO

8

*Maria Lúcia Fernandes Barroso
Ana Claudia de Azevedo Peixoto*

Maria Lúcia Fernandes Barroso- IFAP
Ana Claudia de Azevedo Peixoto – UFRJ

O fenômeno da violência é considerado um problema social e de saúde pública, por ser complexo e ser causado por multi fatores, sendo determinado por cada grupo de acordo com a influência de aspectos como cultura, gênero, período histórico, local onde vivem entre outros (Williams e Stelko-Pereira; 2013; OMS; 2002). A violência foi definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) como o “uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo na comunidade, que ocasiona ou tem probabilidade de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações”. Portanto, ao falarmos de violência pressupomos um fenômeno multifacetado que se estabelece nas relações sociais, em determinado contexto histórico, econômico, social e cultural, que ameaça valores como liberdade, dignidade, igualdade e justiça.

Uma das populações que mais sofre com o fenômeno da violência no Brasil é a população infanto-juvenil. Cinco casos de violência, a cada hora, são notificados no Brasil (UNICEF, 2016). O Brasil ocupa o 4º lugar no ranking em 99 países em homicídios de jovens. A violência, particularmente a praticada contra crianças e adolescentes ainda é um fenômeno recorrente e infelizmente, muitas vezes naturalizado e banalizado, exigindo assim que todos comprometam-se com a interrupção de ciclos que marcam negativamente a infância e adolescência de nosso país e colaboram para a formação de adultos, que por motivos pessoais, psicológicos, culturais e sociais continuam a reproduzi-la.

Por isso, em se tratando de violação de direitos da criança e do adolescente, trabalhar na prevenção é certamente o caminho mais prudente, embora mais árduo considerando o histórico social da infância. A qualidade do desenvolvimento na

primeira infância será refletida em anos posteriores na vida adulta, dessa forma, cabe aos profissionais da área da saúde e educação assumindo seu papel de co-responsáveis no processo de amadurecimento e desenvolvimento da criança, em termos emocionais, comportamentais e físicos. Neste escopo, identificar e possibilitar trabalhos de intervenção, e principalmente prevenção, pode extinguir ou diminuir fatores de risco para futuros problemas com a população. Sendo a escola um dos locais de mais acesso e convivência da criança, acreditamos que este ambiente seja bastante propício para a construção de uma rede protetiva, reduzindo riscos, potencializando os meios de proteção para o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e ampliando os estímulos ambientais que servem de estímulo à prevenção de psicopatologias, problemas de saúde de uma forma geral e questões de relacionamento. Desta forma, o objetivo principal deste artigo versa sobre um recorte da pesquisa de mestrado realizada no *Campus* Macapá do Instituto Federal do Amapá, onde entre as atividades desenvolvidas pela equipe multiprofissional da Seção de Gerenciamento de Assistência Estudantil – SEGAE, está o acompanhamento de diversos casos de alunos vitimados dentro e fora do instituto. A referida pesquisa buscou conhecer a concepção dos profissionais do IFAP (professores e técnicos) acerca do papel da escola no enfrentamento da violência. Levando em consideração os dados levantados, surgiu a ideia de proposição de uma política protetiva para o IFAP, que se volta para uma parte de seu público, quais sejam os alunos do ensino médio integrado, cuja faixa etária está majoritariamente dos 14 à 18 anos, embasada no arcabouço jurídico de proteção deste segmento.

OS SUJEITOS DE DIREITOS NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Nem sempre crianças e adolescentes foram vistos e tratados como sujeitos de direitos como nos dias de hoje. Nas sociedades tradicionais, segundo Ariès (1981) por terem vida breve, quando conseguiam superar os meses de vida, as crianças viviam no anonimato e geralmente eram criadas por terceiros. De acordo com Ariès (1981) à época predominava uma imagem da criança como sendo um

adulto em miniatura e comumente eram vítimas de infanticídio²⁶. Para o autor não existia o sentimento de infância como conhecemos hoje de modo que tão logo possuísse condições de viver sem os cuidados diretos da mãe a criança era inserida na sociedade adulta.

Segundo Andrade (2010), embora as crianças sempre tenham existido, a infância é uma categoria oriunda da modernidade, que surge a partir das mudanças na estrutura social, quando foram criadas representações sociais sobre este momento da vida do ser humano. Do mesmo modo, as políticas para proteção deste segmento social são recentes e datam do final do século passado. Durante o século XIX perdurou um modelo de assistência baseado no controle do Estado sobre as famílias, especialmente aquelas empobrecidas.

A mudança de paradigma da *situação irregular* para a *proteção integral*, no que diz respeito ao atendimento da infância e juventude, representa o grande avanço do século XX. Até então, pobreza e delinquência estavam diretamente relacionados. Estavam em *situação irregular* tanto aqueles que sofriam maus tratos, como os que não possuíam representante legal ou ainda os que praticavam atos contra a ordem pública. As heranças históricas de uma política de atendimento voltada a higienização da sociedade, livrando-a dos menores pobres, desvalidos e irregulares, associada a uma herança cultural que supervaloriza a figura masculina e adultocêntrica fragilizam a compreensão estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), e juntamente com as relações sociais desiguais, reforçam muitas vezes a violência como problema privado, familiar.

Portanto, o fortalecimento e a articulação entre as diversas políticas públicas, entre elas a educação, é fundamental para o fortalecimento da Rede de proteção prevista no ECA, uma vez que “as escolas estão inseridas no sistema de garantia devendo, pois, articularem-se com as demais instâncias, no intuito de aplicar os diplomas legais e de fazer funcionar os mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente.” (DIAS, 2014, p. 90)

²⁶ O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou salvá-las. (Ariès, 1973, prefácio XV).

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLAÇÃO DE DIREITOS

A escola é a representação da sociedade e, portanto, constituída de sujeitos pertencentes a diferentes classes, etnias, crenças e que vivenciam múltiplas realidades sociais, econômicas e culturais, congregando assim histórias de vida muitas vezes marcadas pela dor e sofrimento na adolescência.



Tal fato revela que na escola se manifestam não só os conceitos e vivências próprios de contextos sociais específicos, mas também, violências presentes em determinadas comunidades, como por exemplo advinda do tráfico de drogas, da exploração sexual infanto-juvenil e da brigas entre gangues, ou seja, na escola, conforme Charlot (2002m aquela que ocorre no ambiente escolar, mas não está ligada à natureza das atividades em ambiente escolar. (MIRANDA, 2012, P. 336)

Mediante o cenário de uma sociedade marcada historicamente pela violência em suas múltiplas apresentações, e considerando a mudança no papel social ocupado por crianças e adolescentes da doutrina da situação irregular para a doutrina da proteção integral é que a escola também precisou repensar princípios, diretrizes e metodologia, de modo que a educação, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) seja garantida como direito de todos e dever do Estado. (FRANCISCHINI, 2010, p. 33). Concordamos com a autora, ao afirmar que



Olhar esse novo aluno posiciona a Escola como responsável pela **educação** de crianças e adolescentes, o que não se resume ao processo ensino-aprendizagem. Assim, essa alteração social, política e legislativa, atinge a escola como um todo e, em especial, a formação do educador. Este tem diante de si, a partir do que a Lei regulamentou, uma condição diferenciada, que se traduz em dois aspectos: 1) a cidadania infanto-juvenil, ou seja, o aluno-cidadão (Ferreira, 2009); 2) de estar entre os responsáveis pela formação para o exercício da cidadania. (Francichini, 2010, p.34)

Assim, as mudanças na função social da escola, tornaram-na um local profícuo para a prevenção, identificação e enfretamento de situações de violência contra a criança e o adolescente, que ocorram interna ou externamente, desde que seus profissionais tenham compromisso com a proteção e defesa daqueles que estão em busca de conhecimento, formação humana e possibilidade de inserção no mundo do trabalho.



A escola é o outro espaço fundamental para detecção de abuso, por sua capacitação única para ajudar crianças: professores são muitas vezes os primeiros alertados para os sintomas físicos e emocionais provenientes dos maus-tratos. O professor frequentemente é sub utilizado na atenção aos maus-tratos, uma vez que ele tem acesso mais fácil às crianças, aos jovens e a suas famílias. É fundamental ainda que as ações de proteção alcancem uma dimensão intersetorial, envolvendo esforços para tornar os professores mais e melhor informados sobre o problema, melhorando, por conseguinte, o diagnóstico e o relato do caso, especialmente em crianças pequenas. Em posição análoga, estão, por exemplo, os agentes comunitários de saúde, outros membros das equipes do Programa Saúde da Família e o assistente social. (BRASIL, 2006, p.91)

A educação profissional, por sua vez, foco deste trabalho, instituída a princípio da necessidade que o Estado teve de responder a demanda dos *menores* excluídos socialmente, ou seja, foi pensada para os pobres e desvalidos, órfãos, que não deviam vagar pelas ruas e, portanto, permeada de um viés moralista e assistencialista (MOURA, 2010), também vivenciou diversas transformações até a Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Atualmente a política de educação, inclusive na modalidade educação profissional se encontra imbricada aos princípios de liberdade, respeito e dignidade estabelecidos pelo Estatuto da criança e do adolescente e conseqüentemente exige ações pedagógicas e práticas voltadas ao desenvolvimento social, com vistas a proporcionar uma formação integral do cidadão e conseqüentemente comprometida com um projeto societário de justiça social e combate a todas as formas de exclusão e violência, como afirma Frigotto (2012)

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o esmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao esmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo. (p.73)

UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PROTETIVA PARA O INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

A escolha do tema para pesquisa de mestrado surgiu da atuação na equipe multiprofissional da Seção de Gerenciamento de Assistência Estudantil – SEGAE do IFAP, *Campus* Macapá, onde entre as atividades desenvolvidas estão acompanhamento de diversos casos de alunos vitimados dentro e fora do instituto.

O Instituto Federal do Amapá, foi criado em 2007 e oferta educação profissional e tecnológica neste Estado desde 2011, e atualmente está em presente em seis municípios do Amapá. É uma instituição que ainda vive a “primeira infância”, e como toda criança tem muito a desenvolver-se, a aprender, mas sem dúvidas vem provocando mudanças significativas na realidade política e social dos espaços geográficos onde está instalado, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo corpo técnico e discente que o compõe.

Nesta perspectiva, os dados documentais levantados na pesquisa, através dos livros de registros de três dos principais setores de atendimento ao aluno (coordenação de turno, coordenação pedagógica e coordenação de apoio ao estudante) apontaram a vitimização de mais de cinquenta alunos adolescentes do *Campus* Macapá no triênio 2013/2015 pelas mais diversas e desastrosas formas de violência, conforme quadro abaixo:

Tabela 02: Tipos de violência identificados nos registros da Coordenação de Apoio ao estudante, Período: 2013 à 2015

TIPO DE VIOLÊNCIA	CASOS IDENTIFICADOS
Abandono afetivo/ Negligência	08
Auto mutilação	05
Violência psicológica	05
Bullyng	04
Violência física	03
Trabalho infanto-juvenil	03
Abuso sexual	03
Suicídio	01
TOTAL	32

Diante dos números, e principalmente das histórias de cada adolescente vitimizado, acredita-se na necessidade de fazer deste tema uma pauta necessária e urgente entre a comunidade escolar (profissionais, alunos, responsáveis e comunidade externa), buscando estratégias para o seu enfrentamento.

Como já dito anteriormente, as diversas formas como se apresenta a violência contra a criança e o adolescente é muitas vezes naturalizada e/ou banalizada, sem que os prejuízos a médio e longo prazo sejam considerados, não sendo tomadas iniciativas para sua interrupção, o que faz com que a prevenção ou mesmo a identificação seja fundamental para o combate a toda forma de violação por todos os membros da sociedade, inclusive os profissionais da educação.

A proposta de política protetiva para o IFAP está pautada em quatro pontos considerados principais e interdependentes, quais sejam: 1) Articulação com a Rede de proteção do município; 2) Formação continuada dos profissionais como fator de proteção 3) Existência da equipe multiprofissional e 4) Trabalho conjunto escola-família.

Mesmo reconhecendo a fragilidade das instituições que compõe o Sistema de Garantia dos Direitos da Crianças e do Adolescente, pela ausência de

investimentos nas políticas destinadas a garantir os direitos sociais básicos, acredita-se que atuação isoladas instituições que compõe a Rede, tende a agravar a situação e muitas vezes a revitimizar crianças e adolescentes, por falta de integração e até mesmo de concepções equivocadas dos profissionais.

Assim, cabe ao IFAP, conhecer e dialogar com outras instituições do município onde esteja instalado, pertencentes aos eixos de defesa, promoção e controle do SGDCA, para ações preventivas e interventivas. Instituições das áreas de saúde, educação, assistência social, segurança pública que possam ser demandas para garantir algum direito violado, com destaque para o Conselho Tutelar, responsável pela fiscalização dos direitos previstos no ECA.

Outro ponto relevante, quando se pensa na prevenção e enfrentamento da violação de direitos é a formação continuada dos profissionais, uma vez que a desinformação é certamente um dos grandes entraves, por parte dos responsáveis pela proteção das crianças e adolescentes.

Ao criar a Resolução 113/2006 o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente – CONANDA ressaltou a importância de capacitar os membros do sistema de garantia de direitos, pois o êxito em seu funcionamento ainda enfrentava à época, e certamente não é diferente dez anos depois, “dificuldades, inadequações e incompreensões de papéis e funções dos atores” que o compõe. (BRASIL, 2006)

O estudo de Martins e Ribeiro, também voltado para a compreensão da violência no espaço escolar ressalta



o quanto é necessária a capacitação dos educadores, para estarem preparados, pois as diversas situações que contemplam as relações do cotidiano escolar, envolvem conhecimento que vão além do aprendizado da graduação. As ofensas proferidas, por leves que sejam, poderão marcar a toda vida. Principalmente quando vêm daqueles (pais ou responsáveis) de quem as crianças e jovens esperam carinho e atenção. (2011, p.92)

Os dados da realidade do IFAP, levantados em 2016, apontaram quase 70% dos profissionais não se sente preparada para intervir em situações de violência e

alguns temas foram propostos pelos sujeitos da pesquisa, que podem ser inclusos em futuras capacitações, com vistas a amenizar essa dificuldade, estando entre os mais citados: Adolescência; Bullying; Violência Sexual, Psicológica e física; Estatuto da Criança e do Adolescente e o Papel do Educador; Violência contra Mulher; Prevenção ao Uso de Drogas; Preconceito e Discriminação; A relação Escola e Família; Relações de Gênero; S.G.D.: maneiras de intervenção em situação de violência e Instituição de uma cultura da Paz nas escolas.

A partir da capacitação, que deve ocorrer de forma continuada, os profissionais poderão tornar-se multiplicadores elaborando estratégias de levar as temáticas e reflexões para os demais sujeitos da comunidade escolar: alunos e pais, que muitas vezes não sabem a quem recorrer em situações de violência, ou quando não, sentem-se envergonhados, principalmente quando a violência envolve membros da família como agressores. Tais capacitações podem ser executadas pelos próprios profissionais especializados do IFAP ou por profissionais habilitados do Município.

Considerando que o aluno, antes de ingressar no sistema educacional, já pertence a um núcleo familiar e comunitário, trabalhar para que o grupo familiar seja potencializado a colaborar na formação cidadã desses adolescentes é uma ferramenta que a escola não pode desconsiderar. O trabalho conjunto escola-família torna-se um desafio proposto ao IFAP, na busca pela ampliação cada vez mais da aproximação com as famílias, independentemente de sua configuração, principalmente dos alunos do ensino médio integrado, oportunizando momentos de discussões e reflexões sobre temas que envolvem o bem-estar e desenvolvimento saudável dos adolescentes, contribuindo para que os responsáveis legais e afetivos dos estudantes desempenhem a árdua tarefa de educar sem violência.

Reiteramos novamente que a prevenção, por meio de ações e projetos, com temáticas relacionadas à violência ocorrida dentro e fora do ambiente escolar é fundamental e precisa se dar de forma contínua. A Assembleia Geral das Nações Unidas (2006) propôs que a prevenção deve ser priorizada no enfrentamento das causas da violência. Dentre os diferentes tipos de prevenção, destacamos a

prevenção primária que visa evitar a ocorrência da violência. Não apenas o espaço da sala de aula é profícuo, mas toda dinâmica que envolve o processo educativo, incluindo projetos de pesquisa e extensão e ações de diversos setores da Instituição. A exemplo dessas ações, e considerando o grande número de suicídios entre os jovens no Amapá, a seção de gerenciamento de assistência estudantil do Campus Macapá vem realizando desde 2015 uma programação alusiva ao movimento mundial realizado há alguns anos no Brasil e no mundo, estimulado por entidades médicas e pela Associação Internacional para Prevenção do Suicídio e ações de valorização da vida.

Em 2016, tendo em vista o crescimento da identificação de casos de violência contra mulher envolvendo alunas ou familiares das mesmas, foi realizada no mês de março, em parceria com o Abrigo para mulher Fátima Diniz palestra sobre a temática.

Por esta razão, baseado nas reflexões teóricas, nos dados levantados nesta pesquisa e também na práxis durante os três anos de atuação no IFAP, *Campus Macapá*, acreditamos que em alguns casos será necessária a intervenção, sendo essencial o processo de identificação e tentativa de interrupção.

Segundo Ferreira (2012) a violência é um fenômeno prevenível e evitável, e por isso, pode ser superado. Para tanto, exigirá ações coordenadas de todos os setores e profissionais que convivem com as crianças e adolescentes. Por se tratar de um problema social e multicausal, será necessário uma intervenção conjunta e dialogada entre os diferentes setores e profissionais que compõem a rede de trabalho de proteção à criança e ao adolescente. Tais setores incluem a justiça, saúde pública, escola, os equipamento sócio-assistencial e a sociedade civil e governamental. Os diferentes profissionais aplicarão estratégias e possibilidades de intervenções de forma a promover e fortalecer nos diferentes âmbitos, sejam eles individuais ou coletivos, os laços entre o indivíduo e a comunidade, bem como da comunidade com a rede de proteção.

FLUXO INSTITUCIONAL DE ENCAMINHAMENTO PARA OS CASOS DE ADOLESCENTES VITIMIZADOS

Além dos pontos descritos anteriormente, acredita-se que a definição de fluxo de encaminhamento para os casos de violação de direitos identificados pelos profissionais (Figura 03), poderá contribuir para interrupção, responsabilização dos agressores e principalmente atendimento à vítima. Considera-se que o mesmo se inicia com a *suspeita ou identificação* de que o(a) aluno(a)adolescente seja vítima de algum tipo de violência, dentro ou fora da instituição, sendo que quaisquer profissionais do IFAP, com destaque para os docentes pelo tempo de convivência com os alunos, podem dar início a esse protocolo de atendimento.

A suspeita ou identificação poderá surgir mediante a observação de alguns sinais que podem indicar a vitimização, quais sejam: faltas excessivas injustificadas, isolamento, apatia, dificuldade no estabelecimento de vínculos, mudança repentina de comportamento, entre outros. Nem sempre as marcas físicas estarão presentes, mas outros indícios mencionados devem alertar os profissionais. Assim, mediante a observação destes indicativos o profissional precisa estar aberto a criar um vínculo com o aluno, por meio do qual consiga estabelecer um diálogo que permita perceber se os comportamentos e/ou relatos confirmam a suspeita, para então seguir a próxima etapa do fluxo, definida como *Acolhimento e Escuta Qualificada*. Nessa etapa é fundamental para a vítima sentir que o profissional busca conhecer o fato em atitude de respeito ao direito de ser protegido(a), portanto sem julgamentos, de forma ética e sigilosa. Ouvir com atenção e tentando compreender os pontos mais significativos ajudará a equipe multiprofissional a posteriormente pensar nas ações necessárias a cada situação. Dispor de um ambiente acolhedor para esse momento de escuta também é fundamental porque em alguns casos serão relatos permeados de dolorosas lembranças, desabafos e pedido de ajuda, portanto o uso de uma Sala de atendimento específica garante a privacidade e favorece também o acolhimento.

Após a confirmação, que nem sempre ocorrerá na primeira conversa com o aluno, o profissional que identificou deve conversar com a vítima sobre a

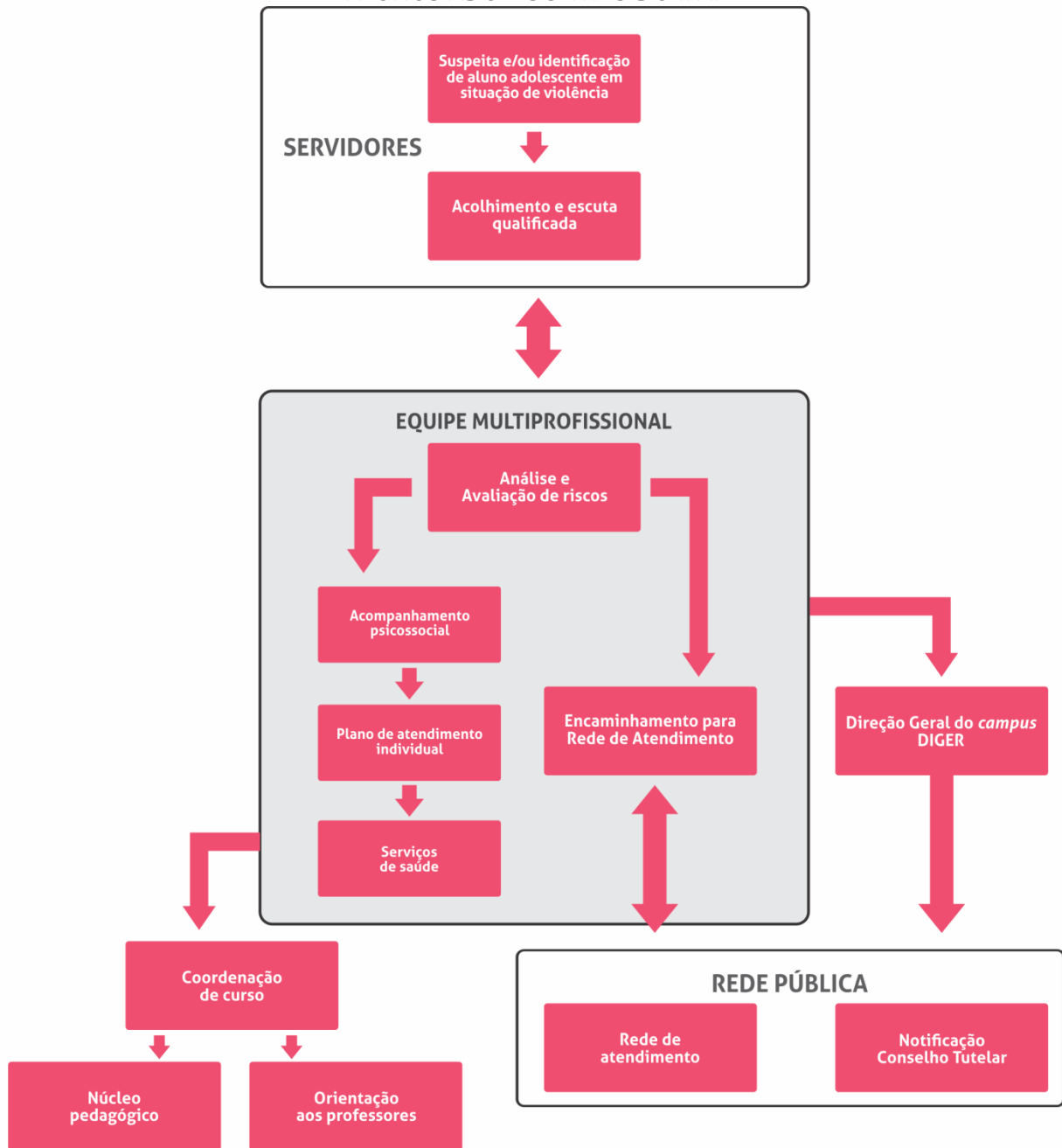
importância de que a equipe multiprofissional tome conhecimento e possa assim acompanhar o caso, propondo medidas internas junto demais setores da instituição e, se necessário também externas, que garantam a integridade física e psicológica do aluno. Nesse momento é necessária a comunicação da situação ao Gestor da equipe multiprofissional, e em seguida a equipe deve proceder a *análise do caso e avaliação dos riscos* que o aluno possa estar correndo mediante variáveis como: tipo de violência, tempo decorrido, vínculo com agressor, entre outros. Caso verifique a necessidade de notificação ao Conselho Tutelar, a equipe faz então a devolutiva para o gestor, mediante relatório psicossocial, o qual por sua vez, deve solicitar à *Direção Geral do Campus* a referida notificação.

A equipe multiprofissional compete ainda o *acompanhamento psicossocial* do caso; a elaboração, com a participação do adolescente e sempre que possível, da família de um *plano de atendimento individualizado*; a articulação outros setores da instituição para o acompanhamento do desempenho escolar do(a) aluno(a); o *encaminhamento ao Serviço de Saúde* do IFAP, e quando necessário à *Rede de Atendimento* do município. Essas ações já ocorrem nos casos que chegam até a Seção de Gerenciamento de Assistência Estudantil - SEGAE, entretanto a implementação do fluxo poderá contribuir na sistematização dos dados referentes aos tipos mais comuns de violência, ao perfil das vítimas e agressores, permitindo que a prevenção e intervenção sejam cada vez mais organizadas no cotidiano escolar do IFAP.

A *Coordenação do Curso* por sua vez terá a responsabilidade de comunicar aos professores do colegiado de curso que o aluno está sendo atendido e acompanhado pela equipe multiprofissional, e com apoio do Núcleo pedagógico, proceder a orientação de demandas específicas em cada caso.

O funcionamento do Fluxo compreende primordialmente a capacitação de todos os profissionais nas temáticas citadas anteriormente, e a sensibilização para com o comprometimento diante de casos de violação de direitos.

Figura 03 - FLUXO DE ENCAMINHAMENTO PARA CASOS DE VIOLÊNCIA ENVOLVENDO ALUNOS ADOLESCENTES DO IFAP



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos a violência é um fenômeno complexo e resultado da interação de muitos fatores, sendo que entender cada um deles, bem como a contribuição dos

sistemas que envolvem a criança e do adolescente, será de vital importância para a construção de políticas públicas que servirão de enfrentamento aos graves problemas gerados por essa situação.

É função da escola promover o conhecimento formal e estimular o desenvolvimento saudável nas diferentes esferas que compõem a vida do ser humano. O conjunto normativo de promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes destaca a importância e a necessidade da escola exercer um papel ativo e atuante no cenário de garantia dos direitos e de proteção de crianças e adolescentes. Portanto, abordar a violação de direitos como problema da escola, implica provocar novas exigências que são, ao mesmo tempo, indispensáveis e inquietantes, exigindo dos profissionais de educação a indignação e o compromisso ético irrenunciáveis de agir, no cotidiano de suas vivências profissionais, para a prevenção e o combate à violação de direitos contra os alunos adolescentes direcionando o Instituto Federal do Amapá ao compromisso de orientar e sensibilizar seus profissionais quanto aos direitos dos adolescentes enquanto respeito aos valores sociais e humanos.

Compreendendo a educação como prática social e a escola, portanto, permeada pela possibilidade de desempenhar uma práxis alicerçada no compromisso com a humanização dos profissionais que nela atuam, compreendidos como determinantes no processo de construção humana, ética, social, cultural, política dos educandos (CORRÊA, 2012), acredita-se que refletir e propor formas de prevenção e enfrentamento a violação de direitos humanos de adolescentes no IFAP possibilita a garantia da luta pela defesa intransigente de tais direitos, bem como, demarca o compromisso de imprimir uma direção política que altere as relações de exclusão e violência que marcam a sociedade nos dias atuais.



REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. 23 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

ÀRIES, P. História Social da Criança e da Família. Tradução: Dora Flaksman. Segunda Edição. Editora LTC. Rio de Janeiro, 1981.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8.069, de 13-07-1990.

_____, *Decreto nº 113/2006, de 19 de abril de 2006* Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

_____, *Lei Federal 11.892/2008, 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.

_____, *Resolução nº 112, de 27 de março de 2006*, Dispõe sobre os parâmetros para a formação continuada dos operadores do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente.

CONANDA. Parâmetros para formação continuada de atores do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DIAS, R.R. Efetivação do Sistema de Garantias: uma abordagem interativa e necessária entre educadores e a rede de proteção no combate à violência infanto-juvenil. In *Violência e Educação: em busca de novos olhares*. Organização Vilmar Malacarne [et.al]. 1 ed. Curitiba, PR: CRV 2014

FALEIROS, V.P; Faleiros, E.S. ESCOLA QUE PROTEGE: enfrentando a violência contra crianças. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição, 2008..

FERREIRA, F. R. A prevenção da violência e a promoção da cultura de Paz: o papel da saúde pública. Trabalho individual da Fundação Getúlio Vargas, 2012.

FRANCISCHINI, R. Direitos da Criança e do Adolescente: a legislação e a educação. Revista Educação em foco. v.15, n.1, p.29-36. Juiz de Fora, 2010.

MIRANDA, A.C. Escola espaço de promoção da cultura de paz. In: Adolescência e Violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Liber Livro e Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2012

MOURA, H.D. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades, p. 59-79, Porto Alegre, 2010.

Organização Mundial de Saúde. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva, World Health Organization, 2002.

RIBEIRO, M.M : MARTINS, R.B. Violência Doméstica contra a criança e o adolescente: a realidade velada e desvelada no ambiente escolar.7ª impressão, Curitiba, 2011.

WILLIAMS, L.C. A...: STELKO-PEREIRA, A.C. Violência nota zero: como aprimorar as relações na escola. São Paulo: EDUFSCAR, 2013.

Trabalho e qualidade de vida:
um estudo sobre os
servidores da reitoria
do Instituto Federal do
Norte de Minas Gerais
IFNMG

CAPÍTULO

9

*Mara Christiani Pimenta
Elizabeth Moreira Gomes
Rafael Farias Gonçalves*

Mara Christiani Pimenta. IFNMG
Elizabeth Moreira Gomes. IFNMG
Rafael Farias Gonçalves. IFNMG

As organizações contemporâneas vivem momentos de grandes transformações em decorrência, principalmente, do célere desenvolvimento tecnológico e da necessidade da sobrevivência em um cenário altamente competitivo. Nesse contexto, o tema qualidade de vida no trabalho (QVT) vem sendo discutido nas organizações, uma vez que as mesmas começam a perceber que a qualidade de vida de seus funcionários é um gatilho para melhoria da produtividade.

Dessa forma, tornam-se imprescindíveis para a sobrevivência das organizações o investimento constante em tecnologia, qualificação profissional e capital humano ou intelectual. Torna-se, portanto, um dos grandes desafios das organizações manter um equilíbrio entre melhorar o seu desempenho e aumentar a QVT de seus colaboradores, uma vez que as pessoas que trabalham nas organizações são responsáveis por conduzir e produzir resultados (ODEBRECH e PEDROSO, 2010).

Para Chiavenato (2004), a qualidade de vida é um fator importante para as organizações e está diretamente relacionada à maximização do potencial humano, e isso apresenta uma relação diretamente proporcional à qualidade das relações no interior das instituições, lócus de trabalho desses sujeitos. Assim, as organizações devem buscar por ações voltadas para a atenção e cuidado com a saúde e satisfação de seus colaboradores, pois estão inteiramente relacionados à performance da organização. Ainda segundo esse autor, colaboradores motivados têm maior disposição e capacidade para desempenharem suas atividades laborais.

Esse cenário não é diferente para os servidores da Reitoria do IFNMG. Portanto, a pesquisa intitulada "Saúde e qualidade de vida: conhecer para agir", norteou-se pela busca de conhecimentos acerca da saúde e da qualidade de vida de servidores do IFNMG que trabalham na Reitoria dessa Instituição, com vistas a

construir e efetivar processos de mensuração da QVT a partir do emprego de um modelo de avaliação proposto por Freitas e Souza (2009). Nesse processo, tomou-se como base o modelo de questionário produzido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (2013), tendo sido o mesmo adaptado, com vistas à elaboração de um diagnóstico que pudesse subsidiar propostas futuras de atuação da área de gestão de pessoas do IFNMG na promoção, prevenção e vigilância na saúde e qualidade de vida desses servidores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Surge em meados da década de 1950, na Inglaterra, o movimento QVT a partir do trabalho do psicólogo Eric Trist, que à época, destacava-se na área de desenvolvimento organizacional com estudos que buscavam compreender a relação existente entre trabalhador e organização. Seus estudos tinham como aspectos fundamentais os fatores que levavam o indivíduo a realizar suas atividades, satisfatoriamente, dentro da empresa.

Na década de 60 (século XX), o movimento ganha impulsos e significados, uma vez que os trabalhadores se encontravam interessados no seu próprio bem-estar e as empresas já buscavam maneiras de reduzir os efeitos negativos em relação à saúde física e mental de seus colaboradores. Mas, somente na década de 70, desse mesmo século, o tema “qualidade de vida no trabalho (QVT)” é publicamente introduzido pelo professor Louis Davis (UCLA, Los Angeles). As discussões sobre o tema surgiram no momento em que desenvolvia estudos sobre delineamento de cargos. A partir daí, o movimento QVT tornou-se conhecido mundialmente e a preocupação com a saúde e qualidade de vida do trabalhador se intensificou.

O programa QVT visa facilitar e satisfazer as necessidades dos colaboradores durante o desenvolvimento de suas atividades no ambiente de trabalho, tendo como aspecto principal, o fato de que a motivação dos mesmos está inteiramente ligada a sua satisfação com a organização.

Para França (1997) a qualidade de vida no trabalho é um conjunto de ações de uma organização que envolve implantações de melhorias e inovações tecnológicas no ambiente de trabalho. Para Feigenbaum (1994) o comprometimento e a motivação do colaborador ocorrem de maneira mais natural em ambientes que eles tenham a liberdade de interagir com as decisões da organização e participar de atividades propostas que transmitam prazer e satisfação. Já para Rodrigues (1994) “o empregado que possui uma vida familiar insatisfatória, tem o trabalho como único ou maior meio para obter a satisfação de muitas de suas necessidades, principalmente, as sociais”. Dessa forma, o trabalho torna-se muito importante na vida pessoal e profissional do colaborador.

Segundo Chiavenato (2010) a qualidade de vida está em criar, manter e melhorar o ambiente de trabalho, seja em suas condições físicas, psicológicas e sociais, resultando em um ambiente de trabalho agradável, amigável, proporcionando uma melhora na qualidade de vida das pessoas nas organizações.

O referido autor afirma que a qualidade de vida no trabalho é um construto complexo que envolve uma constelação de fatores, tais como: satisfação com o trabalho executado, possibilidades de futuro nas organizações, reconhecimento pelos resultados alcançados, salário percebido, benefícios auferidos, o relacionamento humano dentro da equipe e da organização, ambiente psicológico e físico de trabalho, liberdade de atuar, responsabilidade para a tomada de decisões e possibilidade de engajamento e participação ativa na organização.

Para Fernandes (1996) a qualidade de vida no trabalho pode ser vista como uma estratégia, cuja finalidade é aliar interesses individuais ao da organização para atingir um bem comum. De acordo com Campos (1992) o conceito mais importante para o programa de qualidade de vida no trabalho centra-se na questão da mensuração; pois somente se melhora o que se pode medir sendo, portanto, de fundamental importância a sistematização e a frequência de avaliações que deem pistas do nível de satisfação dos profissionais de uma organização, detectando ainda aspectos relativos à saúde do trabalhador.

Nesse sentido, obvia-se a importância da realização da pesquisa em tela, qual

seja: “Conhecer para agir 2016”, realizada na Reitoria do IFNMG, cujo objetivo central é detectar a percepção dos servidores sobre os fatores intervenientes na qualidade de vida na sua instituição. Essa pesquisa compõe-se de dois grandes momentos: um primeiro, já realizado, e sobre o qual se discorre neste trabalho, que tratou de processos de avaliação (construção de questionário, aplicação do mesmo, sistematização inicial dos dados) e um segundo momento, em que serão traçadas metas e propostas de intervenção, a partir dos dados obtidos no momento inicial.

METODOLOGIA

Em relação à metodologia, a pesquisa foi realizada na Reitoria do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, com sede na cidade de Montes Claros. Os servidores da Reitoria desempenham importantes funções para toda a instituição, tendo em vista o caráter executivo desta unidade, que no momento coordena a atuação de 11 (onze) *campi*.

O estudo foi realizado com servidores técnico-administrativos e docentes em exercício na Reitoria do IFNMG e teve como instrumento de coleta de dados um questionário eletrônico aplicado por meio do sistema *limesurvey* e enviado link por e-mail aos servidores. A Reitoria compunha-se de 131 (centro e trinta e um) servidores, e, desse total de servidores 60 (sessenta) responderam ao questionário, sendo essa amostra composta de 06 (seis) docentes e 54 (cinquenta e quatro) técnico-administrativos. O tempo de disponibilização do instrumento de coleta de dados (*online*) foi de três semanas para que o servidor pudesse respondê-lo.

Para avaliação da qualidade de vida no trabalho dos servidores optou-se em utilizar o modelo de avaliação de QVT proposto por Freitas e Souza (2009) fundamentado nas dimensões da QVT estabelecidas por Walton (1973); Hackman e Oldham (1975); Westley (1979) e Davis e Werther (1983). O modelo foi estruturado em oito dimensões conforme quadro 1.

Quadro 1: Breve descrição das dimensões e aspectos abordados

DIMENSÕES	ASPECTOS CONSIDERADOS
D1. Integração social na organização	Relacionamento pessoal entre pares no mesmo departamento, com outros departamentos e com superiores em termos de igualitarismo, ausência de preconceitos, facilidade de mobilidade social, apoio social, e condições de abertura interpessoal.
D2. Utilização da capacidade humana	Condições de uso da capacidade do servidor em termos de autonomia, uso de habilidades múltiplas, quantidade e qualidade de informações recebidas, execução de tarefas completas, planejamento do trabalho, e <i>feedback</i> (comentários a respeito do trabalho realizado).
D3. Segurança e saúde nas condições de trabalho	Condições físicas, ambientais e psicológicas que podem afetar o bem-estar do servidor em termos de: horários; condições de segurança; limites de idade para o trabalho; qualidade e quantidade de recursos materiais, e; condições psicológicas.
D4. Constitucionalismo	Direitos e deveres do servidor em termos de privacidade, livre expressão, igualdade de tratamento e possibilidade de recurso a decisões da organização.
D5. Trabalho e espaço de vida	Horas extras, tempo com a família, e realização de atividades cívicas beneficentes.
D6. Compensação	Relação entre o pagamento e a contribuição do servidor para com a organização (esforço, experiência, habilidades e qualificações) e relação existente entre o salário e o cargo ocupado.
D7. Oportunidade de carreira e garantia profissional	Oportunidade de continuidade dos estudos, incentivos ou investimentos em cursos complementares ou de especialização, estabilidade no emprego ou renda e oportunidade de expansão na carreira.
D8. Relevância social do trabalho	Prestígio obtido pela organização por ser socialmente responsável e pelos benefícios proporcionados à comunidade na qual está inserida.

Fonte: Freitas e Souza (2009)

Importante ressaltar que o instrumento de coleta de dados desenvolvido por Freitas e Souza (2009), ainda não foi validado.

O questionário eletrônico utilizado para a coleta de dados, adaptado de Freitas e Souza (2009), é composto de três partes:

PARTE I

Perfil demográfico e profissiográfico.

PARTE II

Dimensões decompostas em 46 questões distribuídas com 23 questões para avaliar a QVT segundo o desempenho da instituição e também com 23 questões para avaliar a QVT segundo a ocorrência de fatores na instituição. Para tanto, foram consideradas duas escalas de mensuração com 5 pontos.

Quadro 2: Escalas utilizadas para avaliação da QVT

MUITO RUIM	RUIM	REGULAR	BOM	MUITO BOM
Nunca	Raramente	Moderadamente	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

Fonte: Adaptado de Freitas, Souza e Quintella (2013)

PARTE III

Espaço para conceituar qualidade de vida no trabalho e/ou fora dele e para observações/sugestões acerca da QVT.

As respostas dos servidores foram agregadas em índices e, os valores resultantes comparados com valores que as delimitam, conforme Freitas e Souza (2009). A tabela abaixo apresenta cinco categorias de classificação.

Tabela 1: Categorias e Limites para classificação da QVT

CATEGORIA (CONCEITO)	LIMITES
A (MUITO BOM)	$4,50 \leq QVT \leq 5,00$
B (BOM)	$4,00 \leq QVT < 4,50$
C (REGULAR)	$3,00 \leq QVT < 4,00$
D (RUIM)	$2,00 < QVT < 3,00$
E (MUITO RUIM)	$1,00 \leq QVT \leq 2,00$

Fonte: Adaptado de Freitas e Souza (2009).

Para mensuração da saúde física e mental dos servidores, foi utilizado questionário eletrônico elaborado pelo Instituto Federal Rio Grande do Norte – IFRN com algumas adaptações, composto de 10 (dez) questões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 2 aponta que a amostra foi composta de 60 (sessenta) responderam ao questionário, sendo essa amostra composta de 06 (seis) docentes e 54 (cinquenta e quatro) técnico-administrativos, a maior parte dos respondentes foram do gênero masculino, a idade predominante foi de 26 a 35 anos de idade, grande parte, mais da metade dos respondentes estão casados ou em união estável. A maior parte possui especialização, boa parte já possui mestrado e doutorado.

Tabela 2: Caracterização dos respondentes

RESPONDENTES: 60 SERVIDORES: 06 DOCENTES /54 TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	
GÊNERO	Masc.: 53,33 % Fem.: 43,33%
IDADE PREDOMINANTE	26 a 35 anos : 43,33% 36 a 45 anos : 35%
ESTADO CIVIL	Casado/União Estável: 63,33 % Solteiro : 25 %
ESCOLARIDADE	Especialização: 60 % Mestrado: 18,33%Doutorado: 6,67

Fonte: autoria própria

AVALIAÇÃO DA QVT

A tabela abaixo aponta as categorias (conceitos) obtidas nas 8 (oito) dimensões.

Tabela 3: Resumo dos resultados da avaliação da QVT segundo o grau de desempenho da Instituição e a ocorrência de fatores na Instituição.

DIMENSÕES ASPECTOS CONSIDERADOS		GRAU DESEMPENHO DA IE			
		REITORIA	IFNMG	REITORIA	UFVJM
D1. Integração social na organização	Relacionamento pessoal entre pares no mesmo departamento, com outros departamentos e com superiores em termos de igualitarismo, ausência de preconceitos, facilidade de mobilidade social, apoio social, e condições de abertura interpessoal.	BOM	BOM	-	-
D2. Utilização da capacidade humana	Condições de uso da capacidade do servidor em termos de autonomia, uso de habilidades múltiplas, quantidade e qualidade de informações recebidas, execução de tarefas completas, planejamento do trabalho e <i>feedback</i> .	REGULAR	REGULAR	MODERADO	MODERADO
D3. segurança e saúde nas condições de trabalho	Condições físicas, ambientais e psicológicas que podem afetar o bem-estar do servidor em termos de horários; condições de segurança; limites de idade para o trabalho; qualidade e quantidade de recursos materiais, e; condições psicológicas.	REGULAR	REGULAR	RARAMENTE	MODERADO
D4. Constitucionalismo	Direitos e deveres do servidor em termos de privacidade, livre expressão, igualdade de tratamento e possibilidade de recurso a decisões da organização.	REGULAR	REGULAR	MODERADO	MODERADO
D5. Trabalho e espaço de vida	Horas extras, tempo com a família e realização de atividades cívicas beneficentes.	REGULAR	REGULAR	RARAMENTE	MODERADO
D6. Compensação adequada e justa	Relação entre o pagamento e a contribuição do servidor para com a organização (esforço, experiência, habilidade e qualificações) e relação existente entre o salário e o cargo ocupado).	REGULAR	REGULAR	NUNCA	NUNCA
D7. Oportunidade de carreira e garantia profissional	Oportunidade de continuidade dos estudos, incentivos ou investimentos em curso complementares ou de especialização, estabilidade no emprego ou renda e oportunidade de expansão na carreira.	-	-	RARAMENTE	RARAMENTE
D8. Relevância social do trabalho	Prestígio obtido pela organização por ser socialmente responsável e pelos benefícios proporcionados à comunidade na qual está inserida.	REGULAR	BOM	MODERADO	MODERADO

Fonte: Autoria própria (2017)

A seguir, detalhamos os resultados observados em cada uma das dimensões avaliadas:

Dimensão 1 - Integração social na organização, quando perguntados sobre relacionamento com os servidores do mesmo nível hierárquico, com seu superior, com servidores de outros setores e sobre a cooperação entre colegas, os dados apontam que o desempenho da instituição é considerado BOM. O grau de interação entre a equipe é satisfatório e denota um ambiente em que as pessoas veem a existência de igualdade de oportunidades, em busca de um mesmo objetivo. Em relação ao relacionamento com o superior apenas 1% disseram ser ruim, 2% dos respondentes consideram muito ruim, 41% bom e 32% muito bom. Observa-se ainda, que há cooperação entre os servidores do mesmo setor e servidores de outros setores para execução de seu trabalho.

Dimensão 2 - Utilização da capacidade humana, O desempenho da instituição é considerado predominantemente REGULAR. Quando questionados em termos de intervenções dos superiores nos trabalhos com observações construtivas (BOM) e realizadas de maneira que propiciam o desenvolvimento do potencial e da criatividade do servidor (REGULAR). O grau de independência para realização do trabalho e da participação do servidor no planejamento das atividades (REGULAR). O nível de complexidade para realização das atividades em termos de conhecimento, habilidade e talento (REGULAR). A quantidade e a qualidade das informações disponíveis para realização do trabalho (REGULAR).

Dimensão 3 – Segurança e saúde nas condições de trabalho, o desempenho da instituição é considerado predominantemente REGULAR nas condições ambientais de trabalho – iluminação, higiene, ventilação e organização, recursos materiais, necessários, oferecidos para a realização do trabalho. Em relação às condições psicológicas relacionadas a preocupação e aborrecimentos no trabalho o desempenho foi considerado MODERADO. Tratamento dos superiores de forma a causar humilhação ou transtornos perante os colegas foi considerado que NUNCA ocorre. Quanto à realização de exames periódico para acompanhamento da saúde do servidor, NUNCA ocorre.

Dimensão 4 – Constitucionalismo - O desempenho da instituição é considerado como REGULAR. Em relação à preservação da privacidade do servidor dentro da instituição, na possibilidade de recursos em decisões tomadas na instituição e em relação à ocorrência de fatores ocorridos na instituição, a percepção do servidor, quanto ao tratamento para com os mesmos - independentemente de sexo, idade ou cargo ocupado - é igualitário e sem preconceitos e é considerado como MODERADO. A liberdade de expressão também é considerada MODERADA.

Dimensão 5 – Trabalho e espaço de vida - O desempenho da instituição é considerado como REGULAR em relação ao nível de interferência dos assuntos relacionados ao trabalho no ambiente familiar e o grau de impacto causado pela atividade exercida pelo servidor na instituição na vida de outras pessoas dentro ou fora da mesma. Quanto à ocorrência de fatores na instituição em relação à realização de hora extra o conceito foi de FREQUENTEMENTE. Em relação a trabalhos realizados em casa – RARAMENTE, quanto à influência do trabalho na vida familiar – MODERADA. Tempo para lazer com servidores e suas famílias – MODERADO. Realização de confraternização pela instituição – RARAMENTE.

Dimensão 6 – Compensação adequada e justa- O desempenho da instituição é considerado como REGULAR em relação às atividades realizadas e o valor pago pela instituição. O desempenho da instituição é considerado como RUIM, quando o valor do salário pago pela instituição é comparado ao valor pago por outras instituições, aos Benefícios recebidos – auxílio-alimentação e assistência à saúde. Em relação à ocorrência de fatores na instituição quanto a gratificações ou bonificações de acordo com a produtividade teve categoria NUNCA.

Dimensão 7 – Oportunidade de carreira e garantia profissional - Em relação a fatores ocorridos na instituição, em relação a investimentos na carreira através de oferecimento de cursos ou estímulo à continuidade dos estudos por meio de cursos complementares, de graduação, pós-graduação ou de especialização foi considerado MODERADO.

Dimensão 8 – Relevância social do trabalho - O desempenho da instituição é considerado como REGULAR em relação a imagem da instituição perante a

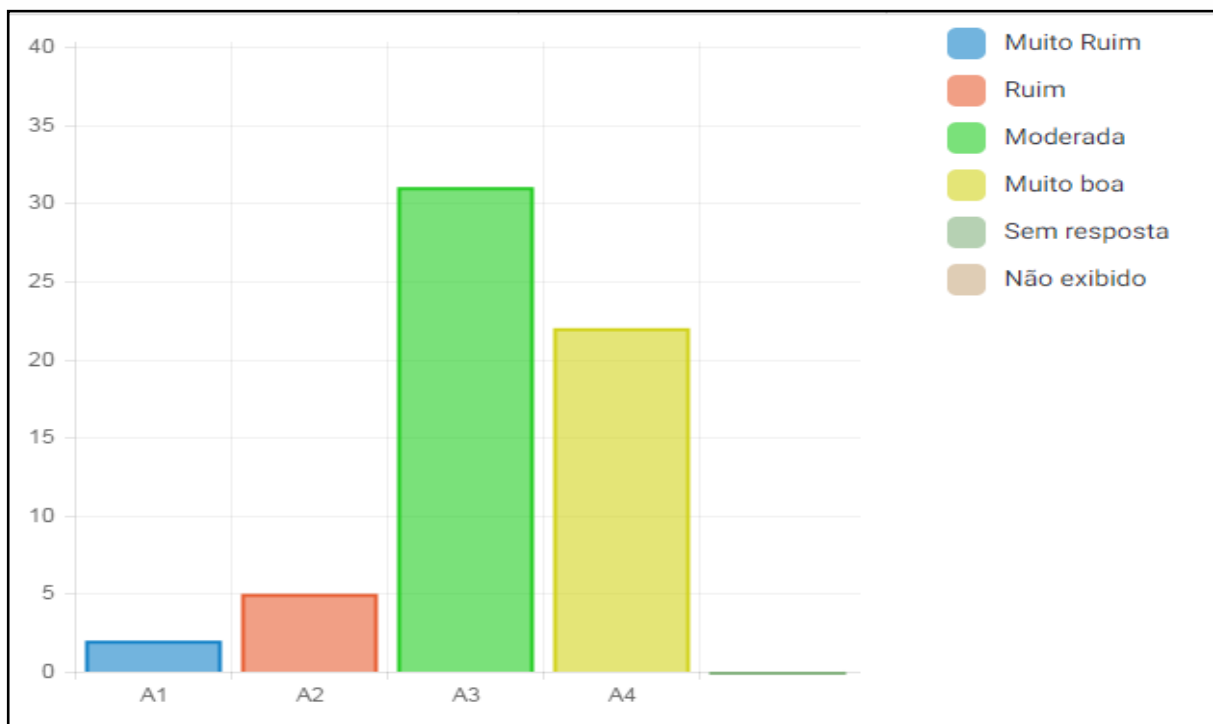
comunidade local. Para a maior parte dos respondentes a instituição é FREQUENTEMENTE reconhecida, FREQUENTEMENTE sentem orgulho de dizer onde trabalham e RARAMENTE participam de projeto social da instituição junto à comunidade.

Os dados apontam que não há evidências de comprometimentos nas dimensões estudadas. A reitoria encontra-se em um processo de transição – “entrelugar” em relação à qualidade de vida de seus servidores.

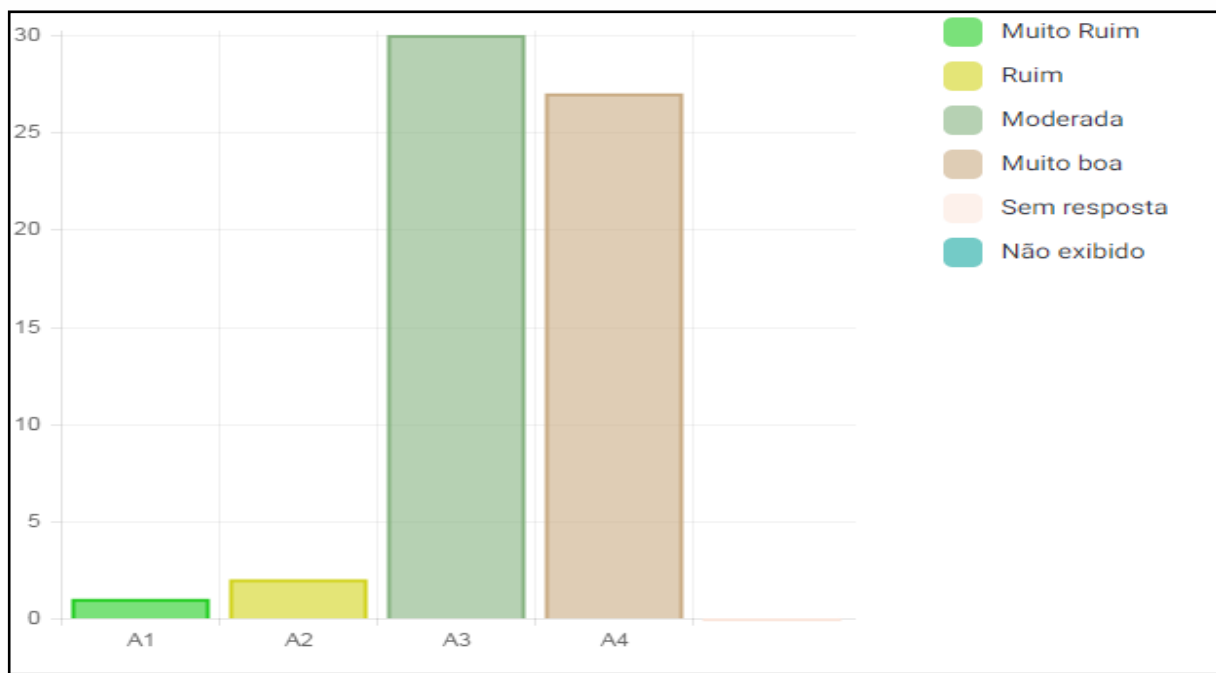
AVALIAÇÃO DA SAÚDE FÍSICA E MENTAL DOS SERVIDORES

Quando perguntados sobre como o servidor avalia a sua saúde física nos últimos seis meses e como avaliam sua saúde mental nos últimos seis meses obtêm-se os resultados apresentados nos **Gráficos 1 e 2**.

Gráfico 1: Como você avalia a sua saúde física nos últimos seis meses?



Fonte: Autoria própria

Gráfico 2: Como você avalia a sua saúde física nos últimos seis meses?

Fonte: Autoria própria

Os gráficos acima apontam que a maior parte dos respondentes encontra-se com a saúde física e mental MODERADA e MUITO BOA e pequena parte encontra-se com a saúde física e mental muito ruim e ruim.

Verifica-se que não há evidências de comprometimentos sérios em relação à saúde física e mental. A reitoria encontra-se em um processo de transição – “entrelugar”, assim como na avaliação da qualidade de vida. Mas, apresenta um agravante – possível processo de adoecimento, pois quando questionados sobre como andam em relação ao estresse, à depressão, ao esgotamento e a ansiedade, verifica-se que os respondentes encontram-se em situações que, se não tratadas, poderão seguir para um prognóstico ruim, sendo, portanto, necessária uma intervenção para que essa situação venha a melhorar. Vejam-se os gráficos 03,04, 05 e 06 abaixo.

Gráfico 3: Ansioso

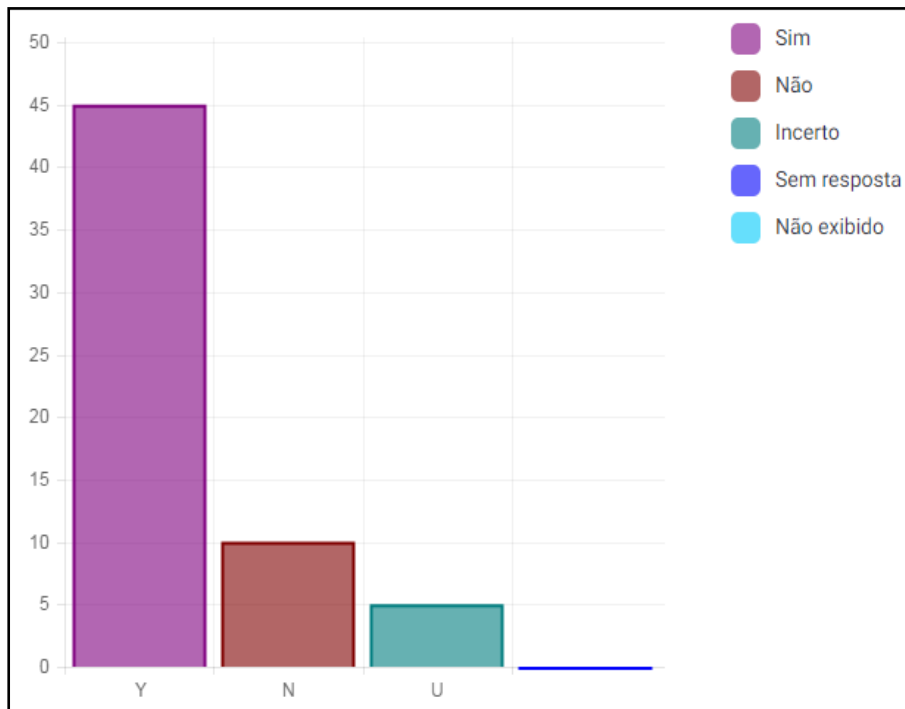


Gráfico 4: Estressado

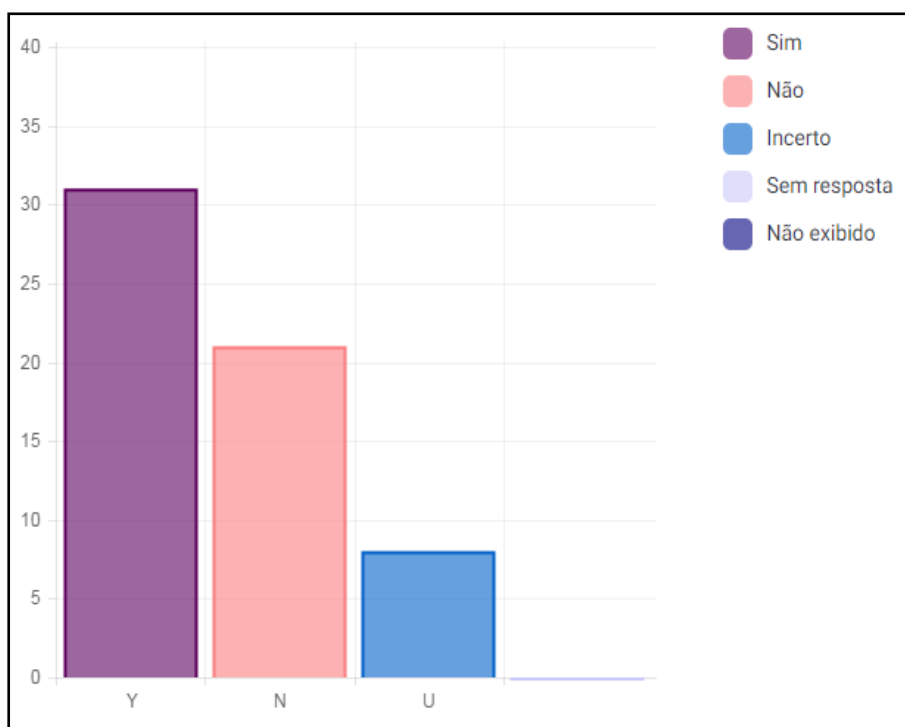


Gráfico 5: Deprimido

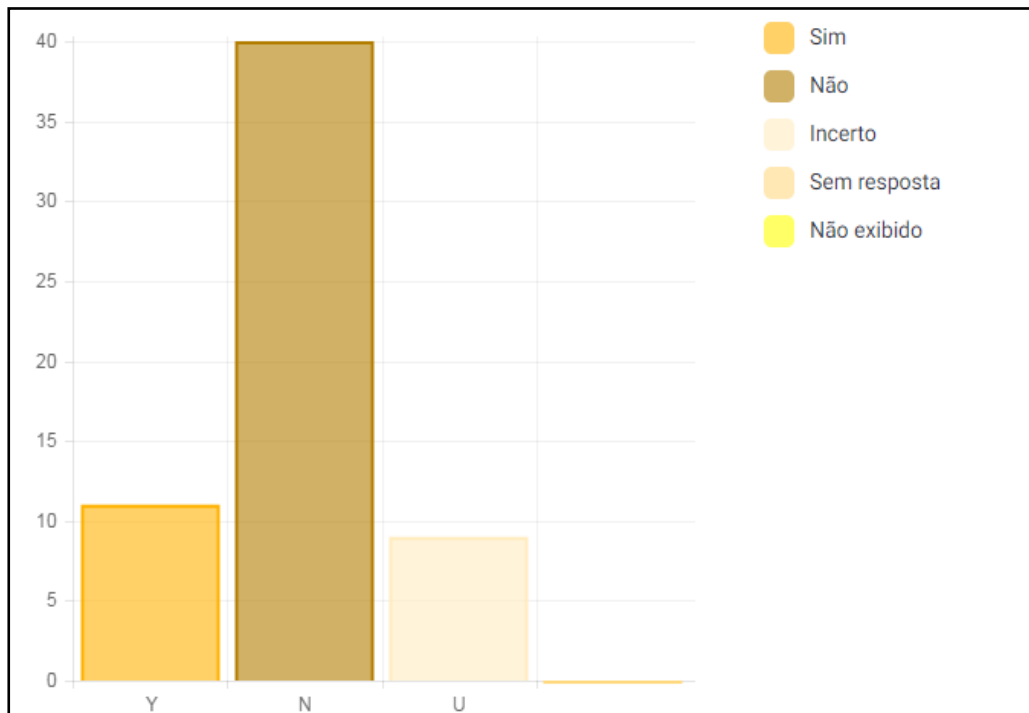
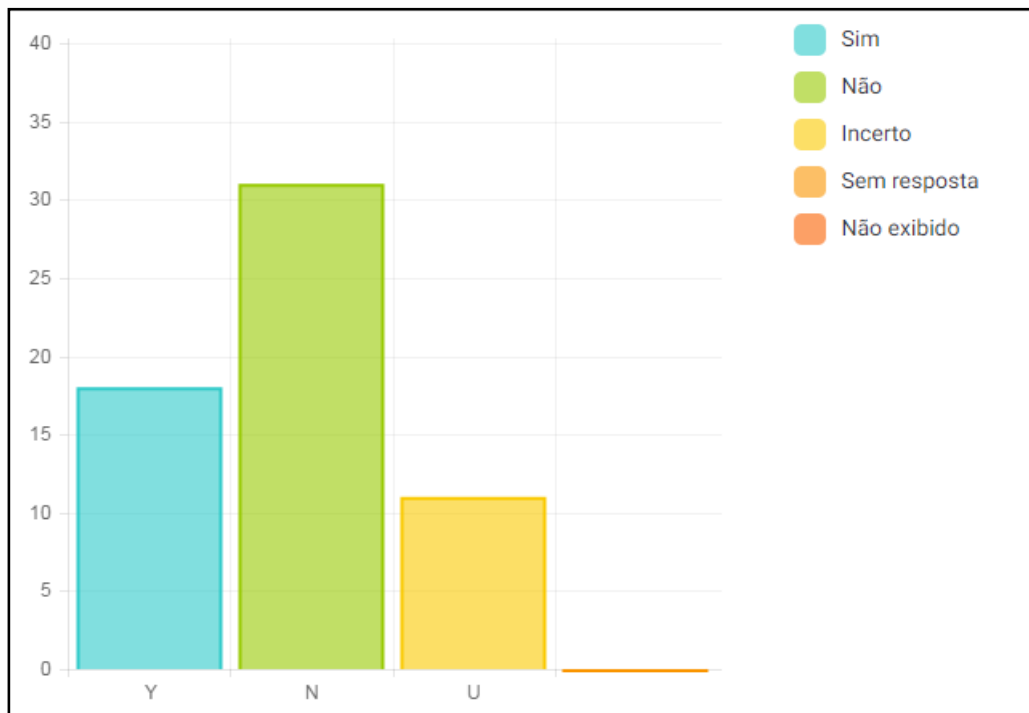


Gráfico 6: Esgotado



Fonte: Autoria própria

Os dados acima apontam que a maior parte dos respondentes encontra-se ansiosos (45%), estressados (32%) e esgotados (31%) e uma parte considerável (11%) encontra-se deprimido. Estes dados somados a uma qualidade de vida regular podem ser indicativos de que há um processo de adoecimento desses servidores uma vez que se encontram em uma categoria regular e moderada, em um “entrelugar”, podendo seguir para o caminho de uma boa saúde e qualidade de vida ou para uma saúde ruim e qualidade de vida ruim, chegando a transtornos mentais e distúrbios físicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa primeira etapa da pesquisa que vem sendo desenvolvida no interior da Reitoria do IFNMG revela que se faz urgente a tomada de medidas preventivas, no sentido de minorar problemas de saúde que possam advir das relações de trabalho desempenhadas pelo servidor. Os altos índices de servidores com sintomas (autodeclarados) de ansiedade, estresse e depressão alcançam juntos mais de 70% de servidores respondentes; daí que esses dados os colocam em o que no trabalho se denominou “entrelugar” pois embora a Instituição não esteja ainda em um nível crítico, observa-se uma forte tendência à perda da qualidade de vida.

Esses dados necessitam ser revisitados pela Instituição, principalmente pela área gestão de pessoas e, em seu interior, os serviços de Psicologia Institucional, no sentido de repensar práticas e relações institucionais motivadoras dos quadros de estresse e ansiedade. Assim, a pesquisa revela uma realidade preocupante, cuja necessidade de intervenção a partir de ações se faz premente.

Embora o mundo moderno se configure como altamente competitivo, também a contemporaneidade se encaminha na busca da autorrealização e autossatisfação de trabalhadores, visto que esses têm conquistado a manutenção de direitos básicos e de qualidade de vida. A própria produtividade do trabalhador pode ficar comprometida, caso as organizações públicas ou privadas não se atenham a esses processos.

E, por fim, ressalte-se o papel que a equipe da unidade de gestão de pessoas pode desempenhar no sentido de construir, junto a trabalhadores e gestores, estratégias que busquem minorar tal quadro de ansiedade, sem implicar a perda da qualidade do serviço a ser executado. Foi nesse sentido que se realizou a pesquisa e se buscou entender a situação de um grupo de servidores da reitoria do IFNMG, objetivando detectar indicativos organizacionais reveladores de uma situação/contexto de trabalho; ainda, realce-se a necessidade de continuidade desse trabalho e de construção de estratégias que possam vir a retardar/sanar essas insatisfações, antes que tais possam vir a se tornarem problemas institucionais.



REFERÊNCIAS

- CAMPOS, V. F. **TQC: Controle da qualidade total**. 2. ed. São Paulo: Bloch, 1992.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- FRANÇA, A. C. Limong. **Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras**. Vol. 1. Rio de Janeiro: 1997.
- FEIGENBAUM, A. **Controle da qualidade total**. São Paulo: Makron Books, 1994. v. 1.
- FERNANDES, Eda. **Qualidade de vida no trabalho; como medir para melhorar**. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.
- FREITAS, Luís Policani. SOUZA, Rennata Guarino Bastos. **Qualidade de vida no trabalho do técnico administrativo em IES pública: uma análise exploratória**. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/1382/974>>. Acesso em: 20 de set 2016.
- IFRN. **Diagnóstico de Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/mossoro/noticias/ifrn-realiza-pesquisa-sobre-qualidade-de-vida>>. Acesso 12 de out de 2016.
- ODEBRECH, T. A. C.; PEDROSO, R. **Qualidade de Vida no Trabalho: Diferentes percepções de um mesmo processo**. Revista Olhar Científico- Faculdades Associadas de Ariquemes, V. 01, n.1, Ago./Dez. 2010.
- RODRIGUES, Marcus Vinicius Carvalho. **Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Presenteísmo e a saúde do
servidor no Instituto
Federal de Goiás - IFG:
um novo fenômeno da
contemporaneidade

CAPÍTULO

10

*Rose Helen Shimabuku
Maria Tereza Tomé de Godoy
Helenides Mendonça*

Rose Helen Shimabuku – IFG
Maria Tereza Tomé de Godoy – UFG
Helenides Mendonça – PUC-GO

A SAÚDE NO SERVIÇO PÚBLICO

As constantes mudanças da sociedade exigiram que o trabalho no serviço público convergisse cada vez mais para o desenvolvimento de competências de interação, flexibilidade e responsabilidade pessoal, objetivando contrabalancear a exclusiva racionalidade técnica, burocrática e normativa existente até então. Para adequar o trabalho na administração pública funcional às exigências do mundo contemporâneo, foi necessário estimular o desenvolvimento de características de cooperação, participação e autonomia no trabalhador (SILVA; LICÓRIO; SIENA, 2014).

A crescente preocupação com a saúde e a qualidade de vida no serviço público modifica o foco de intervenções que possibilitem lançar mão de instrumentos de combate aos efeitos da precarização do trabalho do serviço público e de prevenção a acidentes, doenças físicas ou psicológicas, assédios, relações conflituosas em pares e chefes e outras pelas quais passam os trabalhadores no desempenho de suas atividades.

Tem-se percebido, contudo, que outros fatores se apresentam na relação entre o trabalho, a saúde e a produtividade do trabalhador, a saber: o tipo de trabalho, a cultura e o clima organizacional, as condições de trabalho e a condição física e mental do trabalhador, entre outras (HEMP, 2004; JOHNS, 2010; RIBEIRO, 2011).

Nessa ótica, a saúde do servidor público deve ser entendida levando-se em consideração traços particulares da administração pública. Os diversos cargos e funções e sua multiplicidade de riscos, as tensões existentes entre exigências burocráticas e demandas políticas, a descontinuidade administrativa, a instabilidade relacionada às mudanças políticas e a interferência dos órgãos de comunicação de

massa são algumas características que permeiam o serviço público e impactam diretamente a saúde do trabalhador. Somado a isso, o serviço público tem sido marcado pela heterogeneidade dos trabalhadores que adentram por concurso, a falta de capacidade técnica, a pressão por produtividade e eficiência balizada pelo setor privado, o conflito entre os poderes burocrático, técnico e político, e ainda, a imagem depreciativa do servidor público perante a sociedade (CARNEIRO, 2011; TRAESEL; MELO, 2014; NOGUEIRA, ANDRADE; GOMES, 2014).

No que concerne às instituições públicas de ensino, acrescentam-se ainda outras especificidades. Problemas com a violência nas escolas e os conflitos entre alunos e professores engrossam a lista de fatores relacionados ao trabalho que impactam na saúde desses trabalhadores e devem ser considerados nas discussões sobre intervenções para a melhor qualidade de vida no serviço público (NOGUEIRA; ANDRADE; GOMES, 2014).

À luz dos estudos empíricos, um recente e importante fenômeno pode relacionar a saúde do trabalhador e a produtividade: o presenteísmo. O conceito de presenteísmo é apresentado na literatura científica como fator psicossocial de grande relevância na atualidade, uma vez que compreende efeitos e motivações comportamentais diversas e estabelece estreita relação com os fatores organizacionais já mencionados (ANTÔNIO GARCIA, 2011; BORGES, 2011; DE PAULA LIMA, ASSUNÇÃO & BARRETO, 2015).

Nesse sentido, em busca de se obter maior repertório científico que possibilite embasar ações de promoção à saúde e qualidade de vida no trabalho, é necessário melhor entendimento e maior esclarecimento do fenômeno do presenteísmo.

O QUE É PRESENTEÍSMO?

O termo presenteísmo foi utilizado de forma pejorativa ao ser referenciado como o comportamento de estar somente de corpo presente no trabalho (ARAÚJO, 2012). Smith (1970) foi um dos pioneiros a diferenciar presenteísmo e absenteísmo.

Cooper (1990) inaugura nas pesquisas científicas o conceito de presenteísmo com a conotação de que o trabalhador estaria propenso a permanecer mais tempo no local de trabalho por temor à perda do emprego, quando deveria ausentar-se por questões de doença ou outras consequências decorrentes do excesso de trabalho (COOPER; DEWE; O'DRISCOLL, 2001).

A partir de Cooper (1990), outras definições foram criadas, ampliando e aperfeiçoando seu significado. Acredita-se que os antecedentes e consequentes do presenteísmo devam ser estudados empiricamente, e não apenas de forma conceitual. Sendo assim, para este estudo será utilizado o conceito de presenteísmo como o comportamento de se estar presente no trabalho mesmo se sentindo doente física e/ou psicologicamente (ARONSSON, GUSTAFSSON; DALLER, 2000; BOKERMAN; LAUKKANEN, 2010).

Estudos apontam estar o presenteísmo associado à precarização da força de trabalho, à extensas jornadas e altas cargas de trabalho, assim como ao grau de comprometimento e de satisfação com a vida e com o trabalho (VIEIRA, 2014; GARCIA, 2011; SILVA, ZANNATA; LUCCA, 2017).

O reconhecimento prévio de problemas de saúde física e mental e estresse proporciona a identificação alguns dos fatores psicossociais de risco fortemente associados a maiores índices de presenteísmo (JOHNS, 2010). Nesse sentido, salienta-se que até se tornar presenteísta, o trabalhador já foi submetido a uma série de circunstâncias que exigiram esforço de adaptação e que impactaram em sua saúde de ordem geral.

O trabalhador presenteísta geralmente está acometido por uma doença aguda, episódica ou crônica (gripe, enxaqueca ou diabetes, por exemplo). Percebe-se que existe uma relação estreita entre o presenteísmo e as alergias sazonais, enxaqueca, asma, dores diversas, artrite, distúrbios gastrointestinais e depressão. Doenças consideradas mais graves exigem que o trabalhador se ausente do trabalho, geralmente por longos períodos, impedindo assim a ocorrência do presenteísmo (JOHNS, 2010). Problemas de saúde considerados mais comuns geralmente não são tratados e são levados para o trabalho, podendo perdurar por

anos de vida produtiva e gerar altos custos indiretos e invisíveis para os empregadores (HEMP, 2004; DA SILVA; SASSI, 2014).

A insatisfação com a vida e com o trabalho é um fator pessoal que também pode influenciar o presenteísmo (HANSEN; ANDERSEN, 2008; DO NASCIMENTO ZARPELÃO; DE MARTINO, 2014). Trabalhadores que estão insatisfeitos com sua vida podem optar por comparecer doentes ao trabalho a ficar em casa. Por outro lado, servidores insatisfeitos com seu local de trabalho tendem a ser presenteístas pelo receio de enfrentar a hostilidade no ambiente laboral tanto por parte da chefia quanto de seus colegas de trabalho (MENDES, 2008). O sentimento de culpa, o receio de ser julgado e a insatisfação com o trabalho contribuem para que o trabalhador muitas vezes trabalhe silenciando sua dor e se torne presenteísta.

Comparecer ao trabalho mesmo se sentindo doente é um dano que se estende para além dos prejuízos para as organizações. O trabalhador que se submete a essa condição tem como efeito o comprometimento de seu bem-estar físico, psicológico e social (FERREIRA et al, 2012; BORGES, 2011; CANCELLIERE et al, 2011). O presenteísmo é, portanto, um risco silencioso à própria saúde do trabalhador que, por falta de descanso e a adequada recuperação, acaba por prolongar algumas doenças e se coloca em situação de riscos maiores, como a geração de outras doenças (TALOYAN et al, 2012).

Para a organização, o presenteísmo está relacionado à perda de produtividade com o esforço do indivíduo em se manter no trabalho mesmo sem condições de saúde (FLORES-SANDI, 2006). Entretanto, o presenteísmo pode ser difícil de ser identificado pelos gestores e pela organização uma vez que se, em geral, é um comportamento velado e que compromete a identificação das causas da perda de produtividade (ARECHAVALETA, 2008).

O impacto na produtividade, decorrente do presenteísmo, ocorre tanto em termos de qualidade quanto de quantidade, seja pela diminuição do rendimento físico e mental, ou pela qualidade do trabalho, pela possibilidade de erros ou rebaixamento da concentração no exercício das atividades (HEMP, 2004; CAMARGO,

2017). O desgaste provocado pela impossibilidade de se ausentar para tratamento de saúde provoca adoecimento físico e mental ainda maior com o passar do tempo, tornando o presenteísmo um dos fatores que podem anteceder o esgotamento físico e mental, a exaustão, a síndrome de *burnout*, o estresse e a depressão (FRANCO; DURCK; SELIGMANN-SILVA, 2010)

Estudos mostram que algumas instituições são mais suscetíveis ao alto índice de presenteísmo devido à natureza do trabalho que desenvolvem. Trabalhadores que lidam diretamente ou indiretamente com atividades de cuidar e educar tendem a desenvolver um comportamento de lealdade e preocupação com a sua atividade e para com aqueles que são assistidos por sua força de trabalho, como enfermos e alunos, por exemplo (JOHNS, 2010).

Trabalhadores de instituições de educação, especificamente, carregam consigo autocobrança e sentimento de culpa originários da percepção de que seu desempenho potencialmente impacta na aprendizagem do aluno. Esses comportamentos provocam adoecimento e sofrimento, os quais muitas vezes são negligenciados pelas instituições e pelo próprio trabalhador, uma vez que este tenta dar uma resposta a sua cobrança pessoal dedicando-se ainda mais ao trabalho (ARAÚJO et al, 2006).

Muitos servidores trabalham com queixas diversas em relação a sua saúde e continuam presentes no trabalho, mantendo inclusive sua produtividade (FLORES-SANDI, 2006; CAMARGO, 2017). Nesse contexto, o presenteísmo acaba sendo institucionalizado e vinculado ao sentimento de utilidade e responsabilidade social diante da profissão, validado diante da precariedade na atuação, principalmente na rede pública de ensino (BORGES DOS REIS et al, 2006).

A autocobrança e a responsabilidade social, em especial a dedicada às instituições públicas de ensino, são características presentes na atuação do servidor público, que reconhece em si a importância de sua contribuição e do significado de seu trabalho para a sociedade (VARGE, 2015). Estudos realizados com servidores públicos mostram que os motivos do presenteísmo estão relacionados ao contexto organizacional e à motivação (RIBEIRO, 2011). Por envolver questões individuais e institucionais, é difícil identificar os fatores que levam ao aumento do presenteísmo;

as características do contexto do trabalho parecem ser um dos fatores que demonstram potencializar esse tipo de comportamento (PASCHOALIN, 2012). Pesquisas demonstram que a exaustão emocional em servidores públicos também é um forte elemento que decorre do presenteísmo, o que influencia significativamente a percepção de eficácia no trabalho (FARIAS, 2017).

RELAÇÕES ENTRE PRESENTEÍSMO E ÍNDICE DE ADOECIMENTO DOS SERVIDORES

O comportamento de estar presente no trabalho mesmo se sentindo doente sofre influência significativa de fatores relacionados à saúde, às condições do trabalho na instituição e aos aspectos pessoais/individuais do servidor da educação. O objetivo deste estudo foi analisar as relações entre presenteísmo e saúde do servidor do Instituto Federal de Goiás - IFG. Tais relações são cotejadas com os dados sociodemográficos e funcionais e os índices de adoecimento levantados a partir de pesquisa realizada com servidores técnico-administrativos. As informações sobre o presenteísmo foram coletadas a partir da Escala de Presenteísmo de Stanford - SPS6, sendo esta traduzida e validada para o Brasil por Paschoalin (2013).

Os resultados das análises descritivas e de correlação indicam que os índices de adoecimento estão positivamente associados à idade, ao sexo e ao tempo no serviço público, conforme apresentado na **Tabela 1**.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas e de correlação entre as variáveis do estudo

	VARIÁVEL	1	2	3	4	5	6	7
1	IDADE	--						
2	SEXO	,012						
3	ÍNDICE DE SAÚDE	,270**	,272**					
4	PRESENTEÍSMO	,150*	,075	,308**				
5	TEMPO DE IF	,750**	,048	,151*	,146*			
6	SATISFAÇÃO	-,057	,001	,163*	,210**	-,043		
7	ESTRESSANTE	,030	-,051	-,136	-,202**	,022	-,307**	--

Nota: **. Correlação é significativa no nível de 0,01.

*. Correlação é significativa no nível de 0,05.

Também foram identificadas correlações positivas entre o presenteísmo, o nível de satisfação ($r = .210$) e o índice de saúde ($r = .308$). Os resultados confirmam a literatura científica, uma vez que o presenteísmo, caracterizado pelo ato de comparecer ao trabalho mesmo se sentindo doente, está associado aos problemas de saúde advindos da exposição contínua a situações hostis no ambiente de trabalho (FRANCO, DRUCK; SELIGMAN-SILVA, 2010). Tratando-se do trabalho numa instituição de ensino, a natureza do trabalho por si só já traz particularidades, autocobrança e excesso de autorresponsabilização que tencionam o ambiente laboral mesmo para aqueles que não atuam diretamente no exercício da docência, como os servidores técnico-administrativos. De acordo com as análises, as mulheres apresentam maior índice de adoecimento do que os homens.

Em ambientes de insatisfação, o trabalhador se sente obrigado a comparecer ao trabalho mesmo se sentindo doente, objetivando evitar aborrecimentos, constrangimentos e humilhações por parte da chefia e de seus colegas de trabalho (DEW; KEEFE; SMALL, 2005). Para além disso, assim como neste estudo, Camargo (2017) encontrou resultados nos quais a insatisfação com o trabalho também é

responsável pela presença de sofrimento e de somatizações psíquicas que promovem o presenteísmo.

Johnson, Hall e Theorell (1989) indicam que profissionais que possuem poucas possibilidades de realizar escolhas, de ter autonomia e de ser criativos em seu trabalho sofrem impactos significativos em sua saúde. Além dos impactos na saúde física, esses fatores também impactam a desestimulação do trabalhador a ponto de potencializar a insatisfação profissional, intensificar o estresse e promover a diminuição da sensação de bem-estar no trabalho (FILHA et al, 2013) os quais, por sua vez, favorecem o presenteísmo. Foram encontrados resultados que relacionam o presenteísmo e a satisfação ao estresse no trabalho ($r = -.202$; e $r = -.307$, respectivamente). Ressalte-se que as instituições de ensino são consideradas culturas organizacionais que favorecem ao presenteísmo, uma vez que os trabalhadores que ali atuam se submetem continuamente às intempéries provocadas pelas altas demanda de trabalho em razão do senso de responsabilização advindo da elevada exigência física, cognitiva e/ou social que impõem os cargos que ocupam (JOHNS, 2010).

Os resultados demonstraram também uma correlação positiva envolvendo a idade do trabalhador e o presenteísmo ($r = .150$). Esses achados reforçam que trabalhadores mais velhos e com mais tempo de serviço tendem a ser mais presenteístas, provavelmente pela maior propensão a problemas de saúde crônicos (HANSEN; ANDERSEN, 2008; FERREIRA et al., 2012).

Através de uma análise de regressão simples, buscou-se mensurar em que nível as variáveis contextuais explicam o presenteísmo nos servidores técnico-administrativos do Instituto Federal de Goiás. Os dados obtidos demonstram que o sexo e a idade, associados à satisfação do trabalho e o presenteísmo, explicam 22% da variância associada ao índice de adoecimento dos servidores técnico-administrativos da instituição de ensino.

CONCLUSÃO

O objetivo deste capítulo foi apresentar o conceito de presenteísmo à luz da literatura científica atual, bem como expor os resultados de algumas análises da relação entre presenteísmo e saúde do servidor público do Instituto Federal de Goiás - IFG.

Trata-se o presenteísmo de um fenômeno recente evidenciado nos contextos organizacionais e ainda raras investigações, principalmente nas administrações públicas. Uma vez que se trata de um fenômeno psicossocial de grande impacto para a saúde do servidor, é de fundamental importância seu estudo e a consideração de toda rede nomológica que o envolve. Compreender o fenômeno do presenteísmo, seus antecedentes e conseqüentes pode contribuir para que os gestores implementem ações que minimizem o próprio fenômeno, assim como seus efeitos para as organizações de trabalho, em especial para os Institutos Federais.

Espera-se que as reflexões provenientes do estudo apresentado possam favorecer a formulação de programas de desenvolvimento profissional e a adoção de práticas de gestão que empoderem os servidores no que se refere a sua saúde. Outrossim, que elas possam embasar ações individuais e organizacionais promotoras de saúde e de qualidade de vida no serviço público, a fim de que o trabalho possa ser percebido como fonte de prazer e bem-estar.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jane Pereira. Afastamento do trabalho: absenteísmo e presenteísmo em uma instituição federal de ensino superior. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ARECHA VALETA, Fernanda. O fantasma do presenteísmo. **Revista Amanhã**, ed. 2008.

ARONSSON, Gunnar; GUSTAFSSON, Klas; DALLNER, Margareta. Sick but yet at work. An empirical study of sickness presenteeism. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 54, n. 7, p. 502-509, 2000.

BÖCKERMAN, Petri; LAUKKANEN, Erkki. Predictors of sickness absence and presenteeism: does the pattern differ by a respondent's health?. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, v. 52, n. 3, p. 332-335, 2010.

BORGES, Joana Maria Rodrigues - Importância da análise do presentismo em instituições de saúde [Em linha]. Lisboa: ISCTE, 2011. Dissertação de mestrado.

BORGES DOS REIS, Eduardo JF et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, 2006.

CAMARGO, Mario Lázaro. Presenteísmo: denúncia do mal-estar nos contextos organizacionais de trabalho e de riscos à saúde do trabalhador. **R. Laborativa**, v. 6, n. 1 (especial), p. 125- 146, abr./2017. Disponível em: . Acesso em: 8 set. 2017.

CANCELLIERE, Carol et al. Are work place health promotion programs effective at improving presenteeism in workers? A systematic review and Best evidence synthesis of the literature. **BMC public health**, v. 11, n. 1, p. 395, 2011.

CARNEIRO, Sérgio Antonio Martins. Saúde do servidor: Uma questão para a gestão de pessoas. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 4, 2011, Brasília. Anais

COOPER, Cary L.; DEWE, Philip J.; O'DRISCOLL, Michael P. Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications. Sage, 2001.

DA SILVA, Andréa Martiniano; SASSI, Renato José. Monitoramento do Presenteísmo Através da Tecnologia da Informação. In: **Proceedings of Safety, Health and Environment World Congress**.2014.

DE PAULA LIMA, Eduardo; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; BARRETO, Sandhi Maria. Prevalência de depressão em bombeiros Prevalence of depression among fire fighters Prevalencia de depresión em bomberos. **Cad. Saúde Pública**, v. 31, n. 4, p. 733-743, 2015.

DEW, Kevin; KEEFE, Vera; SMALL, Keitha. 'Choosing' to work when sick: work place presenteeism. **Social science & medicine**, v. 60, n. 10, p. 2273-2282, 2005.

DO NASCIMENTO ZARPELAO, Roberta Zaninelli; DE MARTINO, Milva Maria Figueiredo. DEMANDA CONTROLE EM TRABALHADORES HIPERTENSOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL. **InterfacEHS**, v. 9, n. 1, 2014.

FARIAS, Elisabete Felix et al. Síndrome de Burnout, presenteísmo e a qualidade de vida no trabalho de gestores de uma instituição judiciária federal. Cidade: Editora, 2017.

FERREIRA, Roberta Carolina et al. Abordagem multifatorial do absenteísmo por doença em trabalhadores de enfermagem. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 2, p. 259-268, 2012

FILHA, Mariza Miranda Theme et al. Estresse ocupacional e auto avaliação de saúde entre profissionais de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 21, n. 2, p. 475-483, 2013.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, n. 122, 2010.

GARCIA, Antonio et al. Problemática multifactorial del absentismo laboral, el presentismo y la procrastinación em las estructuras en que se desenvuelve el trabajador. **Medicina y Seguridad Del Trabajo**, v. 57, n. 223, p. 111-120, 2011.

HANSEN, Claus D.; ANDERSEN, Johan H. Goingill to work—What personal circumstances, attitudes and work-related factors are associated with sickness presenteeism?. **Social science & medicine**, v. 67, n. 6, p. 956-964, 2008.

HEMP, Paul. Presenteeism: atwork-but out of it. **Harvard business review**, v. 82, n. 10, p. 49-58, 2004.

JOHNS, Gary. Presenteeism in the workplace: A review and research agenda. **Journal of Organizational Behavior**, v. 31, n. 4, p. 519-542, 2010.

JOHNSON, Jeffrey V.; HALL, Ellen M.; THEORELL, Töres. Combined effects of job strain and social isolation on cardiovascular disease morbidity and mortality in a random sample of the Swedish male working population. **Scandinavian journal of work, environment & health**, p. 271-279, 1989.

MENDES, Ana. Magnólia. A organização do trabalho como produto da cultura e a prevenção do estresse ocupacional: O olhar da psicodinâmica do trabalho. **Estresse e Cultura Organizacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

NOGUEIRA, Carla Valéria; ANDRADE, Thayná Neri; GOMES, Bruna Gadelhar. Grupo de atenção à saúde do trabalhador como estratégia de enfrentamento do sofrimento psíquico relacionado ao trabalho em servidores públicos: a experiência do governo do Ceará. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 7, 2014, Brasília. Anais...

PALHA, C. D. *O presentismo em enfermagem* (Tese). Escola Superior de Enfermagem do Porto, 2014.

PASCHOALIN, Heloisa Campos. **Presente no trabalho, mesmo doente: o presenteísmo na enfermagem**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Enfermagem Anna Nery.

PASCHOALIN, Heloisa Campos et al. Adaptação transcultural e validação para o português brasileiro do Stanford Presenteeism Scale para avaliação do presenteísmo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 21, n. 1, 2013.

RIBEIRO, Hussnubanu Alibhai. O presentismo e a motivação na Administração Pública. 2011. Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos da ISCE Business School Instituto Nacional de Lisboa.

TALOYAN, Marina et al. Sickness presenteeism predicts suboptimal self-rated health and sickness absence: a nationally representative study of the Swedish working population. **PloS one**, v. 7, n. 9, p. e44721, 2012.

TRAESEL, Elisete Soares; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. "Somos sobreviventes": vivências de servidores públicos de uma instituição de seguridade social diante dos novos modos de gestão e a precarização do trabalho na reforma gerencial do serviço público. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 2, p. 224-238, 2014.

VARGE, Caroline Martins. Significados do trabalho para servidores técnicos e administrativos de uma instituição pública de ensino superior no interior paulista. 2015.

VIEIRA, Manoel Luís Cardoso. **Presenteísmo na enfermagem: repercussões para a saúde do trabalhador e a organização hospitalar**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O conselho de classe
como ferramenta de
gestão da indisciplina no
Instituto Federal da
Paraíba Campus
Campina Grande:
um estudo avaliativo

CAPÍTULO

11

*Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
Maria José Andreza Gomes*

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues (IFPB)
Maria José Andreza Gomes (IFPB)

Comportar-se de modo diferente das regras de convivência e pedagógicas é um fato comum nas instituições de ensino e exerce influência sobre a vida educacional. Neste quesito, Vasconcellos (2009) destaca que o tema disciplina escolar é presente na vida dos pais, estudantes, professores, gestores educacionais e na mídia, assim como, representa uma das maiores reivindicações de professores para capacitação no que tange à formação continuada.

Surge, portanto, a necessidade de se discutir, também, sobre a gestão do comportamento no espaço escolar. Neste contexto, Gotzens (2003) afirma que a disciplina escolar contribui tanto para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, quanto para o convívio social, em situações que transcendam o ambiente escolar.

Ultrapassando a visão focada no estudante, compreende-se que a indisciplina também pode estar presente nas relações pessoais e nas práticas pedagógicas de todos os atores educacionais (professores, estudantes, familiares, equipe técnica e demais servidores/funcionários). Portanto a indisciplina será abordada, neste trabalho, em uma visão ampliada e multifatorial.

Logo, essa pesquisa parte do pressuposto que compete à instituição escolar, em sua totalidade, a missão de gerir a (in)disciplina discente, já que os comportamentos dos atores educacionais interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem que é a incumbência principal da escola. Neste âmbito, apresenta-se o Conselho de Classe que, dentre outras funções, destaca-se como mecanismo coletivo de gestão da (in)disciplina.

Para tanto, este artigo tem como objetivo central investigar como 12 membros da equipe gerencial do conselho de classe do IFPB – câmpus Campina Grande avaliam a atuação dos setores que compõem o referido conselho, e se este

colegiado atinge os fins a que se destina. Por isto, esse trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada *A Interferência dos Processos de Gestão do Conselho de Classe na Gestão da Indisciplina: estudo no Instituto Federal da Paraíba – câmpus Campina Grande*, aprovada e fomentada pelo Programa Interconecta/IFPB (2017).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa pode ser definida como uma pesquisa explicativa que, de acordo com Gil (1999), tem como objetivo identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Sobre o calendário de pesquisa, esta é caracterizada como transversal, pois a coleta de dados está inserida em um período delimitado (entre maio e junho de 2017). Neste âmbito Gray (2012) afirma que no estudo transversal os dados são coletados em um momento específico como uma espécie de fotografia.

Por abordar, de modo complementar, a perspectiva quantitativa – que possibilita o cômputo e a generalização dos resultados – e a qualitativa – que permite uma interpretação rica e uma análise de dados com profundidade, este trabalho também é caracterizado como qualitativo e quantitativo (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Quanto aos procedimentos, definiu-se metodologicamente como uma pesquisa de campo, já que, segundo Severino (2007), o objeto da pesquisa é abordado nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem.

O estudo tem como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – câmpus Campina Grande. A população deste estudo é formada por 12 educadores que representam os setores gerenciais que compõem o Conselho de Classe do câmpus supracitado (Diretoria de Desenvolvimento de Ensino (DDE); Departamento de Ensino Técnico (DET); Coordenação Pedagógica (COPED); Coordenação de Assistência ao Estudante (CAEST) e Coordenações de Curso). Foram incluídos na pesquisa todos os servidores

que preencheram e assinaram devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por conseguinte, neste estudo são levados em consideração os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos. Assim, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, de acordo com o parecer 1.982.714, de 25 de março de 2017 (CAAE 65700417.9.0000.5185).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas aplicado de modo impresso e também via e-mail, mediante autorização do servidor. O questionário consiste num conjunto ordenado de perguntas sobre variáveis e situações que se deseja medir ou descrever (MARTINS, 2016).

As perguntas do questionário objetivaram identificar a organização e execução dos conselhos de classe; os aspectos positivos e as possíveis falhas nas etapas que o compõe, assim como quais seriam as sugestões para melhorar este processo; bem como se há algum tipo de acompanhamento no pós-conselho, além de procurar saber que setor faz esse referido acompanhamento; também propôs uma avaliação sobre a atuação de cada setor que compõe este conselho; buscou também investigar se os objetivos a que se destinam o conselho são atingidos e se o colegiado em questão exerce alguma interferência no rendimento acadêmico ou comportamento dos discentes.

Os dados coletados foram apurados por intermédio da soma e do processamento estatísticos e foram analisados com base na Análise de Conteúdo, método que compreende um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, sejam eles quantitativos ou não, que possibilitam a inferência de conhecimentos concernentes às condições de produção ou recepção dessas mensagens. Este método permitiu a identificação de categorias de análise compostas pelo agrupamento de elementos do conteúdo dos questionários (BARDIN, 2016).

O CONSELHO DE CLASSE COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E DISCIPLINAR

Configurando-se como uma temática bastante presente no cotidiano educacional, a indisciplina atinge instituições públicas e privadas, além de interferir na prática de diferentes agentes educacionais, e na instituição escolar como um todo.

Para se pesquisar sobre a indisciplina no espaço escolar é necessário compreender alguns pontos que a permeiam. A forma que a disciplina tem sido administrada e as contribuições da gestão da (in)disciplina no contexto escolar se apresentam como pontos essenciais a serem destacados. Parte-se da concepção de Foucault (2004) sobre o que ele considera como aspectos negativos da disciplina escolar, quando tece críticas sobre o processo disciplinar observado nas instituições escolares, considerando-o como um instrumento de docilização dos corpos e das mentes dos sujeitos, além de ser utilizado como ferramenta de discriminação entre os pares, por meio das punições e avaliações.

Entretanto, de modo oposto, Morin (2000) aborda como função da escola a educação para a compreensão humana, por intermédio do ensino da compreensão entre as pessoas, a fim de propiciar condições para a solidariedade intelectual e moral da humanidade. O autor afirma que ao não se executar essa missão, abre-se espaço para o desenvolvimento do egocentrismo e do etnocentrismo que resultam na incompreensão de si próprio ou do grupo a que pertence, mascarando as próprias fraquezas e ressaltando, conseqüentemente, as fraquezas dos outros. Eles têm como causa o afrouxamento da disciplina, pois esta promove a renúncia dos desejos individuais (MORIN, 2000). Ressalta-se, portanto, o valor da disciplina como meio eficaz de socialização, já que desvia o foco de si mesmo para a existência do outro.

Então, cabe também destacar sobre como gerir essa demanda escolar, partindo da definição do termo gestão e sua inserção na temática da (in)disciplina escolar. Cury (2007) enfatiza que a escola assume a missão de oferecer o ensino como um bem público. O autor define o termo gestão como levar sobre si, carregar,

executar, gerar, comparando a ação de gerir com a de gestão, pois ambas trazem dentro de si um novo ente. Deste modo, a gestão da instituição escolar deve ser caracterizada pela gestão democrática, tendo o diálogo como ferramenta basal. Assim, a gestão escolar precisa assumir uma postura metodológica que abrange um ou mais interlocutores, que se interrogam com paciência na busca por respostas para o exercício da arte de gerir (CURY, 2007).

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. Enfoca 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.

Assim, Paro (2010) discorre que a coordenação das ações escolares pode ser também executada por meio de conselhos e representantes. Reforça-se, então, o Conselho de Classe como uma instância coletiva e democrática para a gestão das questões escolares, neste caso a (in)disciplina.

Mediante as definições e a aplicação do termo gestão, compreende-se que a gestão/administração da (in)disciplina não é equivalente à repressão ou ao autoritarismo, de modo a desconsiderar a autonomia de pensamento e ação dos estudantes, mas um meio de educar os jovens e os educadores a conduzir o próprio comportamento para que este contribua de forma eficaz com o processo de ensino-aprendizagem. Revela-se a função democrática e dialogal em que a gestão escolar está inserida. Conteúdos e comportamentos se entrelaçam neste aspecto da gestão escolar.

No âmbito da gestão democrática, a única instância colegiada, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que tem como finalidade a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e a tomada de decisões neste aspecto é o Conselho de Classe. Define-se Conselho de Classe como um instrumento de avaliação do desempenho do estudante que propicia a tomada de decisões sobre que caminhos a escola deve seguir para que ela obtenha resultados satisfatórios frente ao processo de ensino-

aprendizagem. No IFPB, o Conselho de Classe deve ocorrer, obrigatoriamente, ao final de cada bimestre letivo (IFPB, 2014).

A avaliação do desempenho do discente, proposta por este conselho, inclui as seguintes características: o domínio do conhecimento; a capacidade de superação de dificuldades de aprendizagem; a participação do discente, que engloba o interesse, o compromisso e o envolvimento e atenção às aulas; a participação nos Núcleos de Aprendizagem; a pontualidade nas entregas das atividades escolares; frequência escolar; iniciativa sobre estudos adicionais relacionados às disciplinas; e o relacionamento interpessoal (IFPB, 2014).

Complementa Cruz (2015) sobre a função da avaliação do conselho de classe:



A avaliação no Conselho de Classe é uma ação pedagógica histórica, isto é, inserida dentro do processo de vida da escola, intencionalmente executada e com um fim claro. É ainda um espaço de reflexão pedagógica em que o professor e o aluno se situem conscientemente no processo que juntos desenvolvem. Não é apenas um espaço burocrático de entrega de notas dos alunos à coordenação'. Para isso, não há necessidade de Conselho de Classe. (CRUZ, 2015, p. 10).

Este órgão é composto pelo Coordenador do Curso, todos os docentes da turma em análise, um representante da COPED (constituída por Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais), um representante da CAEST (que é composta por Psicólogo Escolar e Assistentes Sociais) e um representante da turma que está sendo avaliada. O Conselho de Classe tem como objetivos: analisar de forma sistemática o processo de ensino-aprendizagem; propor medidas alternativas visando à melhoria da aprendizagem; analisar e discutir sobre o desempenho acadêmico do estudante e deliberar sobre a situação final do estudante, quando se refere ao Conselho de Classe Final (IFPB, 2014). Acrescenta-se que a Diretoria de Desenvolvimento de Ensino e o Departamento de Ensino Técnico também acompanham o referido processo.

Ampliando a perspectiva do Conselho de Classe, a proposta de Freinet para estes colegiados foca a participação cidadã e democrática. Por meio de reuniões

semanais, os estudantes e professores tratam sobre o plano de trabalho coletivo e individual, nos quais se avaliam os conteúdos curriculares, levando em consideração o conhecimento trazido pelo aluno; avaliam qualitativamente a aprendizagem; discutem-se os conflitos em sala de aula; avaliam o ritmo do trabalho e o processo de cooperação em sala; tomam decisões e se estabelecem os critérios de acompanhamento para a execução destas ações. Portanto, no âmbito deste conselho de classe, propicia-se a livre expressão e a escuta do outro; o conhecimento da realidade daqueles que compõem o espaço da sala de aula e a criação coletiva de um código de normas, além de fomentar a auto e a hetero-avaliação (MORAIS, 1997).

Conforme Guerra (2010), a legislação educacional do Estado de São Paulo respalda a participação dos alunos de cada série nas reuniões do conselho, no entanto, afirma que na maioria das escolas os alunos ou seus representantes não são convidados a participarem do conselho. Igualmente, no câmpus Campina Grande, até o momento, não consta a presença efetiva da representação discente nas reuniões, mesmo com participação garantida no regulamento didático da instituição.

Neste âmbito, apresentam-se resultados de pesquisas de campo que descrevem e analisam a participação de estudantes nos Conselhos de Classe, denominados, portanto, de Conselhos de Classe Participativos.

PESQUISAS SOBRE EXPERIÊNCIAS EM GESTÃO DE CONSELHOS DE CLASSE: IMPLEMENTAÇÃO DE CONSELHOS DE CLASSE PARTICIPATIVOS

O primeiro é um artigo publicado nos anais do V EPEAL (Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas) o qual trata sobre um conselho com vistas na participação de alunos, professores e demais membros (conselho participativo) de uma escola pública de ensino fundamental e médio de Maceió – AL (MERCADO, 2010), e o segundo é uma monografia apresentada na Universidade de Brasília que apresenta uma pesquisa qualitativa de caráter longitudinal em uma escola pública de ensino médio em Taguatinga – DF, que objetivou investigar os desafios

enfrentados pela gestão pedagógica da instituição na implantação de um conselho participativo naquele ambiente (LACERDA, 2013).

O trabalho de Mercado (2010) revela que para a fase de preparação para o conselho, foi organizado pela equipe gestora um roteiro visando à participação da comunidade escolar nas reuniões. Este plano era composto de algumas etapas que seriam executadas antes e durante as reuniões. O roteiro indicava que de início fosse feita uma votação para escolha dos alunos representantes e do professor orientador de cada turma. As demais etapas se configuraram como: sensibilização com os professores; discussões sobre as decisões do conselho de classe anterior; participação dos alunos representantes de cada turma; discussão sobre os relatos dos alunos; deliberação acerca dos problemas apresentados e avaliação do conselho de classe.

Considera-se que essa fase preparatória do conselho de classe tornou o processo de execução deste conselho mais prático, pois foram elencadas diretrizes que deram mais significância às reuniões, além de apresentarem um direcionamento mais preciso para as discussões acerca dos elementos envolvidos.

Durante o processo de preparação, a autora destaca a postura de responsabilidade e maturidade dos alunos. Estes ficaram responsáveis por retransmitir para os demais estudantes a dinâmica que seria executada na reunião do conselho de classe e juntos fizeram levantamentos a respeito de dificuldades de aprendizagem pertinentes a cada disciplina, reivindicações e também sugestões. Esses pontos foram levados para reuniões do conselho. Por outro lado, a autora também evidenciou a resistência que alguns professores e funcionários desencadearam durante a inserção dessa nova perspectiva. Uma das alegações é que este mesmo grupo não entendia o porquê de os alunos participarem das reuniões e mais ainda pelo fato de os estudantes poderem falar abertamente sobre cada professor e sua metodologia. Nota-se que o fato que causava conflito consistia no receio destes educadores também serem avaliados (MERCADO, 2010).

Observa-se, então, que o usual era professor avaliar o aluno e não o oposto, porém essa barreira foi transposta no momento em que foi introduzido o conselho participativo e democrático, pois as reclamações, opiniões, sugestões de toda a

comunidade escolar tornaram-se de interesse em um contexto geral, já que interferiam diretamente no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Para subsidiar as interações entre as partes integrantes do referido colegiado, houve estudo e discussões para mostrar a importância do conselho participativo e democrático, além de ser incentivado o envolvimento e a participação de todos no processo educacional. Os alunos foram colocados como personagens principais desta história por estarem participando de maneira ativa. Os professores também fizeram uma autoavaliação sobre as suas práticas e condutas. É dada ênfase ao fato de que, os objetivos a serem atingidos com as discussões não estavam pautados apenas na avaliação quanto ao rendimento escolar de cada aluno, mas também para o ensino-aprendizagem de modo global (MERCADO, 2010).

Em outro campo, apresenta-se a pesquisa feita por Lacerda (2013), que é um estudo de caso com foco qualitativo, no qual se descrevem os desafios da gestão pedagógica na implantação de um conselho de classe participativo. Como objetivos específicos, buscou-se averiguar o procedimento dos responsáveis envolvidos na gestão pedagógica sobre as possíveis dificuldades da aprendizagem e a indisciplina nas salas de aula, assim como o modo de solucionar estes problemas.

A pesquisadora utilizou o método de triangulação, partindo da análise das Atas dos conselhos de classe referentes ao 1º bimestre do ano de 2012 e também do PPP (Projeto Político Pedagógico), comparando ambos com as observações dos conselhos, a entrevista e o questionário realizado com os professores (LACERDA, 2013).

A população consistiu em quatorze (14) indivíduos destacados como: professores, coordenador, diretor e vice-diretor. A mesma foi realizada em uma instituição que dispunha de trinta e oito (38) turmas do Ensino Médio, configurando-se, assim, como um vasto campo de pesquisa (LACERDA 2013).

A observação dos conselhos de classe estava centrada na análise das posturas e o parecer de coordenadores e docentes; mediante resultados educativos e quanto à atitude tomada pelos respectivos coordenadores sobre a fala dos docentes (LACERDA, 2013).

A pesquisadora relata que encontrou poucos educadores dispostos a colaborar com a sua pesquisa, além de ter tido de início dificuldades no acesso ao PPP da escola e no momento das entrevistas. Embora deixe isso constatado, ela afirma ainda que conseguiu cumprir com todas as etapas. Foi relatado o porquê do uso desses instrumentos no trabalho: o PPP foi analisado com a intenção de subsidiar as perguntas das entrevistas; as análises das Atas serviram para investigar se o que havia nelas estava de acordo com a tomada de decisões da equipe gestora e se elas contribuíram na intervenção dos problemas disciplinares, na interação professor-aluno e nas dificuldades de aprendizagem (LACERDA, 2013).

Lacerda (2013) revela que sempre eram alguns determinados professores que participavam das reuniões, assim como os novatos e contratados, na maioria das vezes, não se pronunciavam. As Atas também mostraram que alguns dos professores participavam sem nenhum tipo de colaboração e envolvimento com a gestão pedagógica. Dentre as propostas e sugestões feitas pelos professores participantes, verificou-se dificuldades no enfrentamento da indisciplina e das dificuldades de aprendizagem, sendo estes dois pontos os grandes desafios da gestão pedagógica. Nas Atas também se encontravam críticas por parte dos alunos há alguns professores (LACERDA, 2013).

Em um dos relatos apresentado por um gestor, verificou-se que há uma postura de isolamento entre a equipe gestora e os professores. Ele ainda fala do excesso de funções e da má divisão das tarefas. Os professores, por outro lado, afirmaram em meio algumas respostas sobre a necessidade de os demais colegas de profissão participarem das reuniões, além de ficar evidenciado por um dos coordenadores que uma parte dos professores não colaboram com a direção e ainda transferem suas responsabilidades para outros (LACERDA 2013).

Lacerda (2013), ainda destaca que a fala de uma das gestoras, no processo de entrevista, corrobora com a análise supracitada, pois ela enfatiza que a escola não trabalha de maneira coletiva.

Após a análise das Atas constatou-se que as mesmas não serviram para contribuir com o processo educativo durante os conselhos, nem para fundamentar as discussões nas coordenações. Os resultados da pesquisa demonstram que não há

trabalho em conjunto na escola, no entanto houve uma concordância entre a equipe gestora e os professores ao relatarem a ausência dos pais nas reuniões e ainda os mesmos confessam que não há um incentivo quanto a participação desses responsáveis pelos discentes no que diz respeito às decisões do conselho (LACERDA 2013).

O fato é que o conselho de classe embora sendo algo já formalizado, cada instituição de ensino tem a sua própria forma de conduzi-lo, porém isso não exclui o seu caráter primordial de se trabalhar em conjunto com vistas na participação de todos que compõem a escola dentro e fora dela.

Vale ressaltar a importância de um conselho de classe participativo representado a partir destes dois trabalhos aqui estudados. Faz-se necessário que todos os envolvidos neste espaço deem sua contribuição de modo a tornar o ambiente mais propício a uma educação significativa, onde problemas como a indisciplina escolar sejam solucionados em conjunto com os atores educacionais: professor, gestores, responsáveis pelos discentes, coordenador disciplinar e todos que conhecem o público-alvo.

Além do mais, as duas pesquisas ajudam a buscar um entendimento mais aprofundado sobre o conselho de classe. O dinamismo utilizado pelas duas instituições dá um aporte teórico sobre como na prática isso funciona. No entanto, não revelam os acontecimentos pós-conselho, que seriam de grande utilidade no sentido de que se pudesse verificar os resultados e como são executadas as propostas deliberadas nas reuniões.

Ante ao desafio de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para um ambiente adequado para um convívio saudável no ambiente escolar, emerge o papel do Conselho de Classe, que se propõe a avaliar periodicamente o processo pedagógico e os fatores que o permeiam.

Buscando compreender mais especificamente como é organizado e executado o conselho de classe do IFPB – câmpus Campina Grande, como instrumento de gestão da (in)disciplina escolar, serão apresentados no próximo item os resultados do questionários sobre como os participantes avaliam os setores que

compõem o conselho de classe e se estes percebem que os objetivos deste conselho são atingidos.

AVALIAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE DO CÂMPUS CAMPINA GRANDE: ATUAÇÃO POR SETORES E OBJETIVOS ATINGIDOS

Algumas perguntas do questionário buscaram a avaliação dos participantes sobre o conselho de classe: uma delas se referiu à participação dos setores componentes deste colegiado e outra sobre a concretização dos objetivos do referido conselho.

A **Tabela 1** apresenta as categorias identificadas e as respectivas frequências sobre a avaliação dos setores que participam do conselho de classe.

Tabela 1 - Avaliação dos Setores que Compõem o Conselho de Classe

CATEGORIAS	Nº	%
Avaliação Positiva	15	60%
Avaliação Negativa	08	32%
Avaliação Regular	01	4%
Impossibilidade de Avaliar	01	4%
Total	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O maior número de participantes avaliou positivamente a atuação dos setores que compõem o conselho de classe (60%), com ênfase na atuação da COPED (26,8%), que está geralmente associada ao trabalho multidisciplinar em conjunto com a CAEST (20%). Essas duas coordenações são destacadas pelo fato de atuarem na resolução das demandas resultantes dos conselhos, como se observa na seguinte resposta: “[...] a Coped/Caest, no atendimento pedagógico, proposição de

ações para resolução das demandas citadas no conselho de classe e demandas dos alunos atendidos [...]” (P3).

Além do mais, a COPED está envolvida com a DDE (Direção de Desenvolvimento de Ensino) (6,5%), a DET (Departamento de Ensino Técnico) (6,5%) quando se pensa na preparação e nas atividades pós-conselho. Os Coordenadores de Curso (13,4%) foram ressaltados no sentido de que compete a estes a preparação do Conselho, especialmente na convocação dos professores, na organização e na conduta satisfatória do conselho, como relata P3. Outro fator associado aos coordenadores é que estes, assim como os docentes (13,4%) têm contato mais direto com os estudantes, de modo a possibilitar o conhecimento das dificuldades em questão.

Todos os setores (13,4%), conjuntamente, foram referenciados de forma positiva, como destaca P12:



Todos os setores citados anteriormente contribuem para o bom desenvolvimento do aluno na instituição. As informações colhidas, os atendimentos e os acompanhamentos são compartilhados entre os setores, para que os responsáveis tenham ciência e assumam responsabilidades diante do processo. (P12).

Os participantes também ressaltaram os pontos negativos (32%) sobre a atuação dos setores que constituem o Conselho de Classe. Todos os setores foram salientados como falhos (50%) devido a inúmeros aspectos: falta de integração/atuação isolada; falta de conhecimento sobre a realidade das dificuldades que os discentes vivenciam e das peculiaridades das salas de aula; focar o conselho de classe sob a centralização na aprovação ou não dos estudantes, executada pelos professores; foco nos encaminhamentos individuais, em detrimento do coletivo; decisões mais severas não serem tomadas, mas apenas constatadas; foco nos docentes, que torna os demais membros meros expectadores.

Os docentes e coordenadores obtiveram a mesma frequência no que tange o aspecto negativo (25%). No caso dos docentes a crítica se refere à frequência

destes educadores, pois estes comumente não comparecem em sua totalidade nas reuniões do conselho, "dificultando o processo análise, diagnóstico das dificuldades, decisão e autoavaliação", como salienta P3. Aos coordenadores é referida falta de pró-atividade, já que P7 destaca que as coordenações não atuam na preparação e no pós-conselho, diferindo parcialmente da resposta de P3 que afirma que os coordenadores participam da preparação dos conselhos.

Um dos participantes avaliou como regular (4%) a atuação dos setores, pois este percebe falta de sintonia entre eles: "Acredito que cada representação tem muito a contribuir para a efetiva realização do conselho de classe. Pois, ainda não estão trabalhando em sintonia desde o planejamento até a finalização das ações". (P4).

Outro participante (P9) se colocou na posição de impossibilitado de responder a pergunta (4%), pois até o momento não tinha tido experiência com conselhos de classe.

Ressalta-se que foi percebido nas respostas que há uma grande ênfase nas ações pós-conselho como atribuição executada pela COPED e CAEST de modo satisfatório. Já a preparação e a execução estão centradas nos coordenadores de curso.

É perceptível que existe uma separação de funções exercidas pelos setores que compõem o conselho de classe, nos processos de preparação, execução e pós-conselho, que, a princípio não pode ser avaliada como negativa. Contudo, ao se observar as críticas é notório que a gestão do conselho apresenta falhas no que tange à frequência dos docentes, daí se deduz que a falta de ações mais severas estejam relacionadas à ausência de penalidades aos docentes que faltam com frequência as reuniões sem uma justificativa plausível; na execução centrada exclusivamente na avaliação dos docentes sobre as notas dos estudantes, em detrimento da avaliação qualitativa.

Pondera-se também que as críticas feitas à ausência de conhecimento sobre a realidade do dia a dia dos alunos e os problemas enfrentados por eles podem ser solucionadas por meio da comunicação grupal que, conseqüentemente, promove a aprendizagem em equipe. Então, Senge (2012) aborda a aprendizagem em equipe

como uma disciplina a ser seguida em uma organização que tem como meta a aprendizagem. Essa disciplina é caracterizada pelo diálogo, que consiste na análise dos assuntos de modo claro e objetivo, sem a emissão de opiniões; e a discussão definida pela defesa de visões para que a melhor seja escolhida e possa sustentar as ações a serem executadas.

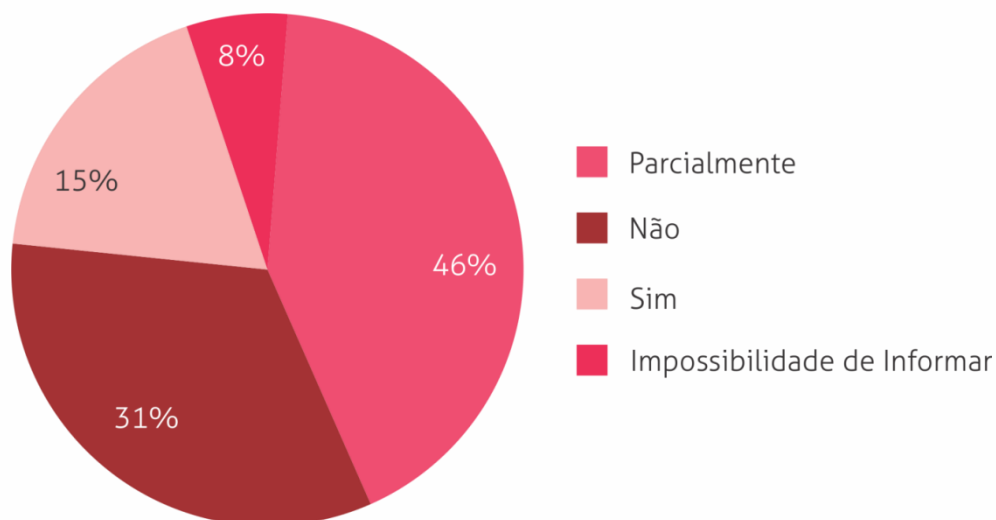
Assim, Senge (2012) esclarece sobre o impacto da aprendizagem em equipe, por meio da visão compartilhada, sobre o grupo:



Há um propósito comum, uma visão compartilhada e a compreensão de como complementar os esforços dos outros. Os indivíduos não sacrificam seus interesses pessoais em prol da visão maior do grupo; ao contrário, a visão compartilhada torna-se uma extensão de suas visões pessoais. [...] o alinhamento é a condição necessário para que o *empowerment* do indivíduo gere o *empowerment* de toda a equipe. O *empowerment* do indivíduo, quando o nível de alinhamento é relativamente baixo, agrava o caos e dificulta ainda mais a gerência da equipe. (SENGE, 2012, p. 287).

Continuando o processo avaliativo sobre o conselho de classe, o Gráfico 1 revela como os participantes avaliam a consecução dos objetivos a que se destinam o conselho de classe.

Gráfico 1 - Os objetivos dos Conselhos são Atingidos



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os participantes, em sua maioria, relataram que os objetivos dos conselhos de classe são atendidos apenas parcialmente (46%) e tem como justificativas a ausência de análise e de ações sobre o processo global de ensino-aprendizagem (50,01%), a ausência de solução para as situações apresentadas nos conselhos (33,3%), a condução do conselho (33,3%) e a falta de compromisso dos estudantes (33,3%).

A **ausência de análise e de ações sobre o processo global de ensino-aprendizagem** está caracterizada pela falta de discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, no qual se pudessem avaliar a relação professor-aluno, já que o desenvolvimento dos conselhos de classe está pautado em um conjunto de queixas que tem como foco o estudante, como se observa no relato de P3:



Em parte, em algumas reuniões, não se consegue alcançar objetivos importantes, como a análise do processo de ensino aprendizagem, a busca no coletivo de alternativas que visem à melhoria da aprendizagem, da relação professor/aluno-aluno/aluno, as discussões se transformam apenas em um conjunto de relatos de queixas, onde o aluno muitas vezes é o réu. (P3).

Já P6 afirma que até existe uma reflexão sobre fatores globais, contudo a prática docente é descartada dessa questão, de modo que as reuniões dos conselhos parecem estar meramente com a função de cumprir um regulamento, sem que haja um real interesse e, conseqüentemente, ações/metastas e serem concretizadas sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem. Assim essa categoria está conectada com a **ausência de solução para as situações apresentadas nos conselhos**, como afirma P2 que existem muitas situações elencadas nos conselhos que perduram o ano inteiro sem que haja solução para elas.

A **condução do conselho de classe** é destacada por P7 de modo que se conjectura que em relação à execução/desenvolvimento deste processo existem falhas que são cometidas por alguns setores e por outros não, de forma a aparentar que há equívocos no processo de avaliação do desenvolvimento dos conselhos.

Houve também o destaque para a **falta de compromisso dos estudantes** como responde P10 que o conselho de classe é visto como uma possibilidade de aprovação para aqueles discentes que não se esforçaram durante o ano letivo. Cabe indagar se houvesse a participação de representação discente no conselho de classe, haveria também a compreensão de que o referido processo objetiva a avaliação qualitativa de modo a transcender a avaliação quantitativa, como igualmente corroboraria para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser melhor avaliado e que as soluções pudessem ser mais amplamente discutidas e ter a colaboração da comunidade escolar.

Outros participantes concluíram que os objetivos do conselho de classe não são atingidos (31%) devido à **ausência de análise e de ações sobre o processo global de ensino-aprendizagem** (50%), categoria também citada na justificativa de que os objetivos do conselho de classe são atingidos parcialmente. Desta forma salienta P5:



Infelizmente os objetivos a que se destina o Conselho estão longe de serem obtidos, tendo em vista que o seu funcionamento perdeu o sentido na forma que tem sido executado, justamente quando na prática os professores tendem a indicar que o professor fale sobre o aluno que tem dificuldades e que após a fala do professor estes seguiram a decisão do professor, ou seja não há análise da situação acadêmica do discente. (P5).

Observa-se no relato de P5 que um dos fatores que implicam na avaliação negativa dele se refere ao seguimento do “voto” do professor da unidade curricular em questão, que baliza as opiniões dos demais membros. Essa perspectiva induz os demais a “votarem com o relator” e não pelas características qualitativas que cada docente percebe no estudante que está sendo avaliado.

O participante 4 destaca outro ponto que é o **foco na nota do discente** (25%): “Não. Porque o conselho de classe ainda é visto como um momento 'a se discutir' notas dos discentes.”, que, conseqüentemente, descaracteriza o objetivo

central do conselho de classe que é a avaliação qualitativa do aluno, complementando, assim, o sentido da categoria anterior.

Cruz (2015) destaca que o conselho de classe só tem sentido se estiver direcionado para uma análise contextual da situação pedagógica da escola da modificação sobre as possíveis falhas ocorridas:



Nesse sentido, a retrospectiva da ação do aluno no bimestre, as notas, os conceitos, os 'problemas' que teve em determinada disciplina, possíveis comportamentos inadequados ao contexto da escola, agressões verbais, físicas ou simbólicas etc. Ganha sentido se ajudarem os professores e alunos a reorientarem sua ação pedagógica para o período seguinte. Ficar na narrativa superficial dos fatos acontecidos, sem buscar causas ou levantar, ao menos, hipóteses de causas que possam ter provocado os 'problemas', faz do conselho um tempo de mera constatação e se constitui em perda de tempo. (CRUZ, 2015, p. 10).

A **falta do registro de notas dos discentes** (25%), como justificativa de que o conselho de classe não atinge os objetivos a que se destina, foi relatada por P8. Nesse aspecto a falta de notas não indica, necessariamente, que a avaliação dos estudantes deve ser pautada nas notas, mas, especialmente no conselho de classe final, a presença da nota é fundamental para avaliar se os discentes estão em condições de irem para a avaliação deste conselho. Neste âmbito o Regimento Didático dos Cursos Técnico Integrados do IFPB define que o discente que obtiver média final inferior a 50 (cinquenta), em até três componentes curriculares, tem direito a ser avaliado pelo Conselho de Classe Final (IFPB, 2014). Desta forma, a ausência das médias dos discentes imprimem nas reuniões dos conselhos de classe um clima enfadonho devido à espera para que cada docente realize os cálculos necessários para a média dos estudantes no momento do desenvolvimento dos conselhos e, outras vezes, estes são adiados pela ausência de computo de notas.

Apenas 2 (dois) participantes consideraram que o conselho de classe atinge os fins a que se prestam (15%) pela **redução nos índices de evasão e reprovação** (50%), como ressalta P11 e pela percepção de **melhora no rendimento dos**

estudantes (50%), com ênfase na comunicação entre escola e família, como se nota no seguinte comentário:



Considero que são obtidos, pois vários alunos que iniciam o ano com dificuldades conseguem melhorar seu rendimento ou comportamento durante o ano. Também consideramos que a conversa com os responsáveis seja um fator diferencial para os resultados, pois a interação família-escola permitirá um acompanhamento mais completo. (P1).

Um dos pesquisados (P9) **não se considerou apto a responder a pergunta** (8%) por não ter experiência em conselhos de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conselho de classe, como processo de gestão pedagógica, apresenta-se como ferramenta de gestão da indisciplina escolar já que possibilita a auto e a hetero-avaliação, além de propiciar a construção democrática das regras de convivência na escola.

A presente pesquisa revela que, para a maioria dos participantes, os setores que compõem o Conselho de Classe são avaliados positivamente, com destaque para a COPED, e que os objetivos deste Conselho são atendidos parcialmente.

Depreende-se destes resultados a inquietação de se investigar como são avaliados os conselhos de classe a nível estadual, no âmbito do IFPB e, conseqüentemente, promover um intercâmbio de experiências e sugestões para a eficácia desta instância colegiada.



REFERÊNCIAS

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, v. 3, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144/11145>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **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.

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **Formação de Professores e Coordenadores**: o conselho de classe na perspectiva crítica. 2. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. (IFPB). **Regimento do Conselho de Classe** – Cursos Técnicos Integrados. 2014. Disponível em: <https://editor.ifpb.edu.br/campi/guarabira/arquivos/documentos/Regimento_do_Conselho_de_Classe.pdf/view>. Acesso em: 21 fev. 2017.

LACERDA, Vilma de Oliveira Chaves. **Políticas educacionais**: a gestão pedagógica do conselho de classe participativo numa instituição educativa da rede pública de

ensino do DF. Brasília, DF: 2013. Originalmente apresentado como monografia para Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, UnB, 2014. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/8870>>. Acesso em: 13 maio de 2017.

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

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologia da investigação científica pra ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MERCADO, Elizangela. O papel do coordenador pedagógico como articulador do processo ensino e aprendizagem: reflexões sobre o conselho de classe. In: V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (V EPEAL), 2010, Maceió. **Anais ... Maceió: UFAL, 2010, p. 1 – 16**. Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/O-PAPEL-DO-COORDENADOR-PEDAGOGICO-COMO-ARTICULADOR-DO-PROCESSO-ENSINO-E-APRENDIZAGEM-REFLEXOES-SO.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MORAIS, Maria de Fátima. A Pedagogia de Freinet e a Formação da Cidadania. In: MORAIS, Maria de Fátima (Org.). **Freinet e a escola do futuro**. Recife: Bagaço, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

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: 13 fev. 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Pensando a educação inclusiva
no IFRN: quando o aluno
com autismo conclui a
educação básica

CAPÍTULO

12

Elaine Caroline de Macedo

Elaine Caroline de Macedo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pertencente ao grupo de Transtornos do Neurodesenvolvimento, conforme classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013), é caracterizado por um conjunto extenso de sinais clínicos, nem sempre com origem comum (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014), entre os quais estão os prejuízos nas habilidades sociocomunicativas, repertório restrito de atividades e interesses e comportamentos estereotipados (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014; CABRAL; MARIN, 2017). Os estudos epidemiológicos ainda são incongruentes e trazem mais dados da Europa e EUA, com a mais recente estimativa indicando 1% da população infantil sendo afetada. As estimativas nacionais giram entre 600 mil (BOSA; CALLIAS, 2000) e 1,5 milhão de brasileiros (PAULA et al., 2011), numa proporção de quatro meninos para uma menina (CAMARGO; BOSA, 2009).

A maioria dos indivíduos com TEA pode manifestar diminuição nos sintomas ao avançarem na idade, se receberem cuidados e estímulos apropriados (BOSA, 2006). Rogers (1996 apud BOSA, 2006) afirma que “a escolarização formal aliada a uma equipe bem integrada de educadores e demais profissionais de apoio é a abordagem terapêutica mais efetiva” para este público. No entanto, ao passo que mais educandos com diagnóstico de TEA têm chegado à escola regular (PAULA et al., 2011; SCHMIDT et al., 2016), um dos desafios centrais do processo de escolarização, para eles, é a identificação de práticas pedagógicas eficazes (CAMARGO; BOSA, 2009; HART et al., 2010; OLIVEIRA; PAULA, 2012; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; NEVES; ANTONELLI; SILVA; CAPELLINI, 2014).

Para Aranha (2001), um grande avanço nacional, no sentido da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas, grupo do qual o TEA faz parte, deu-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), que, em seu capítulo V, art. 58, reconhece a educação

especial como modalidade de educação escolar. A Lei recomenda que essa modalidade de educação seja oferecida na rede regular de ensino, mas deixa a possibilidade de, quando necessário, ser oferecido atendimento especializado em classes e escolas específicas. Em outro aspecto, no artigo 59, a LDB nº 9.394/96 preconiza que os sistemas de ensino aprimorem o currículo, os métodos e os recursos para o atendimento aos alunos com necessidades específicas.

Tratando particularmente do TEA, foi instituída em 2012 a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pela Lei nº 12.764, conhecida como a Lei Berenice Piana. Segundo esta lei, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e garante, entre outras coisas, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, além do atendimento especializado de acordo com a necessidade do estudante. Nesses casos, as leis não visam apenas o acesso ou permanência na escola como forma de atender a uma exigência legal; vão além, chegando ao reconhecimento das necessidades específicas e dos direitos desses educandos (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Pode-se inferir que o Brasil possui uma legislação alinhada à atmosfera global de inclusão dos autistas, reforçando a concepção de que a inclusão escolar – embora ainda não tão bem definida – está no sentido de que todos os alunos estudem e aprendam conjuntamente, independentemente de diferenças e/ou de dificuldades, e que essa educação promova a profissionalização e emancipação. É o que nos vislumbra Khoury et al. (2014, p. 25), no livro “Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores”:



Quando as necessidades educacionais de crianças com TEA são atendidas, respeitando a condição espectral do transtorno, ações educacionais poderão garantir que alcancem o nível universitário (especialmente aquelas que não apresentam deficiência intelectual importante), assim como qualidade de vida individual e familiar e inserção social no mercado de trabalho, sempre que as condições fenotípicas da doença possibilitem (2014, p. 25).

O que resta de dúvidas é: como tem sido vivenciada essa escolarização após o ensino médio para alunos com TEA? E como o IFRN está promovendo essa inclusão? Para buscar responder a esses questionamentos, que surgem da prática profissional da autora, é que se desenvolveu essa revisão de literatura, a qual se espera que possa colaborar com a prática dos demais profissionais de Institutos Federais, bem como aqueles inseridos em Instituições de Educação para jovens e adultos.

METODOLOGIA

Foram buscados artigos em fontes como: Repositórios de Instituições de Educação Superior; Banco de Dados SciELO, CAPES e ERIC. Os descritores usados para tanto e a quantidade de artigos encontrados foram: Inclusão e autismo (12); Escolarização e autismo (04); Autismo e Ensino Médio (01); Autismo e Educação Profissional (00); Ação TEC NEP (39); Autism and Postsecondary Education (16); Autism and high school (93). Foram analisados artigos revisados por pares, preferencialmente, e publicados nos últimos 10 anos, necessariamente. Foram excluídos da análise: artigos clínicos, sobre terapias ou experimentos; que refletiam sobre a dimensão familiar; que tratavam de legislação internacional, bullying e educação infantil.

RESULTADOS

No geral, as pesquisas nacionais sobre o autismo ainda estão se fortalecendo e são bem restritas quando comparadas às internacionais, que apresentam mais que o dobro de nossa produção nas últimas décadas (CABRAL; MARIN, 2017). Mesmo assim, as realidades são parecidas: muitas das pesquisas sobre TEA se concentraram na infância, e pouco abordam a realidade adolescente e suas necessidades de transição para a vida adulta (CASTANHA, 2016; SCHALL et al., 2012). Apesar da escassez de estudos, é possível encontrar pesquisas recentes que

traçam um importante panorama das experiências educacionais de jovens e adultos com TEA. Por exemplo, o estudo de White et al. (2016), que teve como objetivo identificar, no contexto norte-americano, as necessidades e desafios, como também potencialidades, vividos por 05 jovens com autismo que haviam completado o Ensino Médio e estavam, agora, engajados em cursos pós-secundários²⁷. Os resultados revelaram, por meio de grupos focais com os jovens e entrevistas online conduzidas com familiares, pessoas de apoio e funcionários das Instituições de Ensino em que eles estudavam, que os educandos com TEA apresentavam: competências interpessoais limitadas e fraca regulação emocional, além da dificuldade em lidar com demandas acadêmicas cumulativas.

Os resultados da pesquisa de White et al. (2016) são corroborados por Shattuk et al. (2012), ao interpretarem os dados do *National Longitudinal Transition Study 2* (NLTS2), um estudo prospectivo de 10 anos, cujo objetivo era descrever a trajetória escolar de jovens que receberam serviços de educação especial nos Estados Unidos. Os dados coletados de 680 jovens com TEA, na "onda 4" do estudo, entre anos 2007 e 2008, foram usados para examinar a prevalência de educação e emprego naquele público. Os resultados evidenciaram que estes tinham maior risco de serem completamente desvinculados de qualquer tipo de educação ou emprego após concluírem o Ensino Médio, em comparação com outras deficiências.

Para os autores, é provável que estas dificuldades gerem o baixo nível de escolaridade dessa população, que está associado a desvantagens posteriores no local de trabalho e pobre qualidade de vida, devido ao subemprego, pouca possibilidade de desenvolvimento na carreira e baixos salários. A carência de vínculo laboral ou educacional interfere na qualidade de vida desses indivíduos, e a inclusão social permanece limitada na idade adulta. De fato, Heijst e Geurts (2015), em pesquisa longitudinal, constataram que a qualidade de vida de jovens sem autismo era superior aos daqueles diagnosticados com o transtorno.

Esse dado mostra-se intrigante, uma vez que White et al. (2016) destacam que aproximadamente metade da população diagnosticada com TEA nos EUA tem inteligência acima da média, segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças

²⁷ Cursos pós-secundários são os que globam os cursos de nível superior e técnico (CHIANG et al., 2011).

dos Estados Unidos (2014). Ou seja, há muitos adolescentes e adultos com TEA intelectualmente capazes de chegar ao Ensino Técnico e Superior, aprender uma profissão e construir suas carreiras. Sabendo disso, o que se espera é que os profissionais da educação estimulem esses alunos a avançarem nos estudos, superando suas dificuldades cotidianamente.

Isto porque os educandos tendem a receber consideráveis adaptações acadêmicas, mas não possuem suporte para dificuldades sociais e emocionais. Foi o que Gelbar et al. (2015) descobriram ao investigar experiências de estudantes universitários com TEA, por meio de uma pesquisa *online* com 35 adultos que estavam anteriormente ou atualmente matriculados na faculdade. Este aspecto é importante, porque alunos com essa especificidade podem passar por crises e regressões durante seu desenvolvimento, especialmente na adolescência, quando os sintomas centrais podem piorar (SMITH, MAENNER; SELTZER, 2012; TAYLOR; SELTZER, 2010), mesmo que estejam indo bem nos índices acadêmicos e tratamentos clínicos. Nestas crises, eles podem sofrer depressão e ansiedade acentuada (SCHALL et al., 2012), além de ser comum o comportamento de recusa escolar entre os 09 e 16 anos (MUNKHAUGEN et al., 2017).

Diante destas características dos educandos com TEA, as intervenções multiprofissionais provavelmente serão mais eficazes do que aqueles que visam apenas um domínio, como o sucesso acadêmico (WHITE et al., 2016). Portanto, para não haver perda de habilidades trabalhadas nos anos iniciais da educação e a exacerbação de sintomas, o acolhimento da equipe escolar e a parceria desta com os profissionais de saúde são essenciais. Desta parceria, devem emergir os programas de transição voltados a este público, pensados para preparar o jovem no momento de deixar a escola, continuar nos estudos, ingressar no mercado de trabalho e viver em comunidade (SCHALL et al., 2012).

Para ilustrar a importância desses programas de transição, Pinder-Amaker (2014) usou a abordagem do quadro bioecológico, de forma a revelar os pontos fortes e barreiras encontrados pelas pessoas com TEA ao transitarem do Ensino Médio para os cursos pós-secundários ou emprego. O seu estudo sugere que o aumento na prevalência de alunos com TEA na educação superior é atribuído a

fatores, como a conscientização da população geral sobre o transtorno e diagnósticos mais apurados, que permitem também o melhor reconhecimento dos quadros de autistas de alto funcionamento cognitivo e com poucos prejuízos nas demais áreas, que antes passavam despercebidos. Apesar da presença mais expressiva desses educandos na educação superior, não se pode negligenciar os desafios que enfrentam. Além dos desafios típicos para estudantes com dificuldades de aprendizagem, essa população ainda vivencia preocupações sobre a realização acadêmica; necessidade de desenvolver relações entre pares e íntimas, o que é especialmente difícil para eles; aumento da exposição ao álcool e outras drogas; pressão financeira e maus hábitos alimentares e de sono – tudo isso vivendo longe de casa e de uma estrutura de apoio. Em conjunto, esses fatores sugerem que os estudantes de TEA estão em maior risco de fracasso acadêmico e pessoal durante os anos universitários ou de formação técnica.

Trazendo para a realidade nacional, os estudantes com necessidades educacionais específicas, entre eles os autistas, ganharam ainda mais oportunidades de continuar os estudos e buscar engajamento com o mundo do trabalho no ano 2000, quando entra em ação o Programa TecNep – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas –, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC. Esse programa traz como objetivo incluir pessoas com necessidades educacionais específicas (pessoas com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de Educação Profissional nas modalidades de formação inicial e continuada, como os cursos de ensino médio integrado aos técnicos; tecnológicos; licenciaturas; bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2000). Com o amadurecimento, em 2010, o Programa passou a denominar-se Ação TecNep.

Mais especificamente no caso do Rio Grande do Norte, associando-se ao TecNep e em parceria com a Secretaria de Educação Especial – SEESP, cria-se, no IFRN – *Campus* Natal Central – o Núcleo de Inclusão, que, no ano de 2004, consolidou-se enquanto Núcleo de Pesquisa, integrante da Diretoria de Pesquisa e, então, dimensionado para a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPI (IFRN,

2012). Nesse ínterim, as ações do referido Núcleo estiveram voltadas para a promoção de ambiente físico, pedagógico, psicológico e social satisfatório aos estudantes, encaminhando-os para as diversas ofertas de cursos no *Campus Natal Central*. Caracterizadas as dificuldades, procurou-se dar assistência aos alunos, ajustando e adequando os processos de seleção de cursos. Para os docentes, as ações diziam respeito ao incentivo à formação na perspectiva da inclusão, a priori pela inserção da disciplina de Educação Especial no currículo dos cursos das Licenciaturas. O reconhecimento da importância e atuação do Núcleo de Inclusão para o IFRN se tornou restrito ao *Campus Natal Central*, sendo necessário assumir novos desafios para a inclusão das pessoas com necessidades especiais a partir da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Com a expansão da Rede Federal, criam-se os Núcleos de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) em todos os *campi*, que tem como objetivos principais, resumidamente: (a) promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade; (b) estimular na comunidade acadêmica o sentimento de corresponsabilidade na construção das ações de inclusão; (c) buscar quebras de barreiras arquitetônicas, didáticas e atitudinais (IFRN, 2014). No entanto, apesar de ter sido uma das diretrizes propostas pelo Programa TecNep desde o início de suas atividades, no ano de 2000, podemos verificar que a implementação dos NAPNEs no IFRN é bem mais recente, sendo mais proeminente em 2012, especialmente devido à publicação da Portaria nº 1533, de 21 de maio de 2012, que institucionalizou o NAPNE no IFRN em todos os seus *campi* e na Reitoria (IFRN, 2012).

Em contraponto aos seus objetivos, os profissionais que integram os NAPNEs do IFRN têm enfrentado dificuldades no cumprimento efetivo dos seus objetivos. Foi o que retratou o estudo de Soares e Melo (2016), que entrevistaram 13 coordenadores de NAPNEs do IFRN, que, na época, contava com 19 *campi* distribuídos pelo Estado. Os resultados mostram que esses coordenadores reconhecem a importância do programa, mas pontuam que é necessário que haja condições necessárias para executar as ações: salientam a necessidade de uma equipe multiprofissional; de espaço físico adequado; de formação continuada dos

profissionais do núcleo; de ter o apoio da gestão máxima do IFRN, bem como dos diretores gerais de cada campus; e que, além disso, a inclusão de alunos com deficiência seja uma política da instituição, e não apenas dos NAPNEs.

Em tempo, é fundamental destacar um dos pontos citados pelos coordenadores na pesquisa supracitada: a ausência de alunos com deficiência matriculados no IFRN. Dos 13 participantes, apenas seis afirmaram ter alunos com deficiência matriculados no *campus*. Segundo eles, um dos principais motivos para a ausência desses alunos é o fato de não possuir cotas no processo seletivo. No entanto, para processos seletivos, a partir de 2017, devido à promulgação da Lei 13.409/16, as cotas começam a ser realidade para alunos com NEE nos IFs e demais instituições da Rede Federal, o que é promissor, pois estudos têm demonstrado que a existência das cotas para pessoas com deficiência tem favorecido o acesso dessa população ao ensino superior (OLIVEIRA, 2011; MARTINS, 2012). O acesso à rede já foi garantido, agora o desafio é a permanência desse aluno na escola (ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011).

A Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, ao se assumir inclusiva, não pode deixar de lutar pela superação do enfoque tradicional de formação operacional, baseado na preparação para a execução de tarefas (FUHRMANN, 2016). Em outras palavras, mesmo com o advento da Lei nº 13.409/16, que garante reserva de vagas em instituições federais de educação para pessoas com deficiência, grupo do qual o autista faz parte (BRASIL, 2012), ainda se faz necessário realizar um trabalho de sensibilização da comunidade escolar, de orientação e capacitação dos educadores em geral, preferencialmente por meio da colaboração, incluindo a escuta aos estudantes (FUHRMANN, 2016), visando a melhor formação para estes. É como ressalta Frigotto (2012), “o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão”.

CONCLUSÃO

Educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm tanto direito de estar na escola e aprender uma profissão quanto os demais (BRASIL, 2012), mas, mais importante que isso, têm direito de aprender da maneira que são capazes. Assim, com a identificação crescente de casos de TEA (PAULA et al., 2011; SCHMIDT et al., 2016), destaca-se a necessidade de troca de experiências e conhecimentos entre profissionais da educação, especialmente professores, e demais áreas para que os processos de escolarização desses alunos sejam melhor conduzidos. Este esforço se mostra pertinente, porque, mesmo que estejam sendo superados os entraves de ordem legal, ainda permanecem alguns desafios para que a Educação Profissional e Tecnológica seja, de fato, inclusiva (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; SILVA; PLETSCH, 2010; CABRAL; MARIN, 2017).



REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização, In: **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17, 2001.

AZEVEDO, G.M.E. **O programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BOSA, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 28, p. 47-53, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 11 ago. 2017.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.** v. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 ago. 2017

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Federal: Concepção e diretrizes**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.

_____. Lei nº 7.853. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1989.

_____. Lei nº 13.409. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, p.5-72, dez. 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**; n. 21, p. 65-74, 2009.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014).** 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

CHIANG, Hsu-min et al. Predictive Factors of Participation in Postsecondary Education for High School Leavers with Autism. **Journal Of Autism And Developmental Disorders**, [s.l.], v. 42, n. 5, p.685-696, 27 maio 2011. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-011-1297-7>.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

HART et al. Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, n. 25, p. 134–150, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico**. Natal: IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/nucleo-de-inclusao>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 5 ed. São Paulo: Summus, 2006.

MELO, F. R. L. V.; SARAIVA, L. L. O.; SOARES, G. G.; SILVA, R. S. Ação TEC NEP: Análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da CAPES. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013 - ISSN 2175-960X.

NUNES, D. R.de P., SANTOS, L. B. dos. Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 19, n. 1, p. 59-69, jan./abr., 2015.

OLIVEIRA, Juliana de; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.1, p.53-65, 2012.

PACHECO, Eliezer. Prefácio. In: SOUZA, E.L.; CASTIONI, R. **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

PAULA, Cristiane; FOMBONNE, Eric; GADIA, Carlos; TUCHMAN, Robert; ROSANOFF, Michael. Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 2-5, jan./fev. 2011.

SCHALL, Carol. et al. Transition from School to Work for Students with Autism Spectrum Disorders: Understanding the Process and Achieving Better Outcomes. **Pediatric Clinics of North America**, n. 59, p. 189–202, 2012

SCHMIDT, Carlo et al . Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da; PLETSCHE, Márcia Denise. A Política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico-Profissional: Resultados de um Estudo de Caso. **Democratizar**, v.IV, n.1, mai./ago. 2010.

SOARES, G. G.; MELO, F. R. L. V. O Programa TEC NEP e sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Rev. Cadernos de Educação**, n 54, 2016, ISSN: 2178 - 079X.

TALARICO, M. V. T. S.; LAPLANE, A. L. F. Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista. **Rev. Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 43-56, 2016.

WHITE, S.W. et al. Students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. **Research In Developmental Disabilities**, v. 56, p.29-40, 2016.



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 BARBOSA RIBEIRO

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNINTER e graduada em Psicologia pela UFRN. Atua como psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá- IFAP, Câmpus Macapá. E-mail: adriana.ribeiro@ifap.edu.br.

ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Professora do Programa de Pós-graduação em Educação

Agrícola (PPGEA). Coordenadora do LEVICA (Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes); É membro do GT: Serviços-Escola de Psicologia no Brasil (ANPEPP), Supervisora de estágio na área de violência e já atuou como Coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada. E-mail: claudiapeixoto@gmail.com.

ANA MERCÊS BAHIA BOCK

Psicóloga, mestre (1991) e doutora (1997) em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular da mesma Universidade, onde ministra aulas no curso de graduação em Psicologia e no curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Foi presidente do Conselho Federal de Psicologia por três gestões. Preside o Instituto Silvia Lane -Psicologia e Compromisso Social. E-mail: anabock@gmail.com.

CARLOS ALEXANDRE CAMPOS

Graduado em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolvendo pesquisa sobre a evasão no ensino superior. Integrante do grupo de pesquisa do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP) da Universidade Federal de Santa Catarina.

CHRISSIE CASTRO DO CARMO

Mestre em Letras com ênfase em Linguística pela Universidade Mackenzie. Graduada pela Universidade federal do Amapá (UNIFAP). Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, Campus Macapá. E- mail: chrissie.carmo@ifap.edu.br.

ELAINE CAROLINE DE MACEDO

Psicóloga, graduada pela UFRN (2012). Especialista em Avaliação Psicológica, pelo UNI-RN (2015). Aluna de Mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFRN, na Linha de Pesquisa sobre Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. Psicóloga e membro do NAPNE do IFRN Campus Caicó. E-mail: elaine.macedo@ifrn.edu.br

ELIZABETH ALVES PEREIRA

Psicóloga no Instituto Federal de São Paulo desde 2014, Mestre (2017) em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: elizabeth@ifsp.edu.br.

ELIZABETH MOREIRA GOMES

Professora do IFNMG. Graduação em Letras, Mestre em Educação (PUC/UFMG). Doutoranda em Educação FaE/UFMG. linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação. E-mail: elizabeth.gomes@ifnmg.edu.br.

FERNANDA ZATTI

Graduada em Psicologia e especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e é mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina

GERSON CARMO

Professor associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) desde 2011, lotado no Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL), responsável pela cadeira de Fundamentos da Alfabetização no curso de Licenciatura em Pedagogia e pela coordenação da disciplina de Prática de Ensino Consórcio CEDERJ; credenciado nos Programas de Pós-Graduação de Cognição e Linguagem e de Sociologia Política. Líder do Grupo de Pesquisa Escrita: poder e subjetividade; e vice-líder do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação. Doutorado em Sociologia Política e mestrado em Cognição e Linguagem, ambos na UENF.

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). E-mail: kikoicaro@hotmail.com.

HELENIDES MENDONÇA

Doutora em Psicologia pela UnB e pós-doutora em psicologia pelo ISCTE/IUL. Professora titular da PUC-Go na graduação e na pós-graduação. Ênfase os Processos Psicossociais no Trabalho, com foco prioritário nos seguintes temas: Cultura e justiça organizacional, saúde do trabalhador, coping e bem-estar no trabalho. E-mail: helenides@gmail.com.

IÚRI NOVAES LUNA

Graduado em Psicologia, mestre em Administração e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor adjunto do Departamento

de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, com atuação no Curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO

Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPB – campus Campina Grande. Pesquisadora na área de Educação. Bolsista do Programa INTERCONECTA do IFPB.

JOSIANE DE PAULA JORGE

Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Sertãozinho. Atua como Psicóloga Escolar no IFSP, campus Itapetininga. E-mail: josianepjorge@ifsp.edu.br

JOVANA PAIVA PEREIRA

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Campos (1995). Licenciatura em Filosofia pela mesma faculdade (2009). Pós-graduação Lato Sensu em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2001). Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2011). Professor docente - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (desde 1991) e Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (desde 2007). Professora Substituta de Ensino Superior no Instituto Federal Fluminense (2000 a 2004). Atuou como coordenadora do PARFOR, na área de Geografia (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Prática Pedagógica. Integrante do grupo de pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos (CAPES/OBEDUC) e do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação; (UENF/IFFluminense).

MARA CHRISTIANI PIMENTA

Psicóloga do IFNMG. Mestre em Gestão de instituições educacionais (UFVJM). Atua na reitoria do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/Montes Claros. E-mail: mara.pimenta@ifnmg.edu.br

MÁRCIA CRISTINA COSTA PINTO

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Psicologia (2004) e Serviço Social (2011) pela Universidade Federal do Maranhão.

Especialista em Terapia Familiar e de Casal pela Faculdade Santa Fé. Experiência profissional em Psicologia Social na Política de Assistência Social e em Psicologia Escolar e Educacional na Educação Básica e no Ensino Superior. Atuou na política de assistência estudantil da Universidade Federal do Maranhão. Atualmente, atua como psicóloga escolar no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), é professora da disciplina de Psicologia Escolar e Educacional da Faculdade Pitágoras e supervisora técnica e docente de estágio na área. E-mail: marcia.cristina@ufma.br

MARIA LÚCIA FERNANDES BARROSO

Assistente Social do Instituto Federal do Amapá (IFAP); Mestre em Ciências e Especialização em Administração e Projetos Sociais; É membro do LEVICA (Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes); Já atuou nas áreas da Assistência Social e Justiça. E-mail: maria.barroso@ifap.edu.br.

MARIA TEREZA TOMÉ DE GODOY

Administradora, Especialista em Gestão Pública, Mestre em Administração e Doutoranda em Psicologia pela PUC-Go. Consultora em Gestão de Pessoas por Competência, diagnóstico organizacional e capacitação profissional. Docente do Instituto Lato Sensu e Administradora na Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (Prodirh) da UFG. E-mail: mttgodoy@gmail.com.

RAFAEL FARIAS GONÇALVES

Professor do IFNMG. Graduado em Administração, Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas (UGF). E-mail: rafael.goncalves@ifnmg.edu.br.

RHENA SCHULER

Mestranda em Sociologia Política (UENF). Possui graduação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é psicóloga do Instituto Federal Fluminense. Especialização em Terapia Familiar Sistêmica e pós-graduação em Saúde da Família. Integrante do NUCLEAPE - Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (IFF/UENF).

ROSE HELEN SHIMABUKU

Psicóloga, Mestre em Psicologia e Doutoranda em Psicologia pela PUC-Go. MBA em Gestão por Competências e Coaching; e Especialista em Docência do Ensino Superior. Coaching, Mediadora e Conciliadora Judicial de Conflitos. Atualmente psicóloga da Coordenação de Assistência ao Servidor do IFG, professora e palestrante com foco saúde do trabalhador. E-mail: rosehelen.rh@gmail.com.

THALES FABRICIO DA COSTA E SILVA

Bacharel em Psicologia (UNP). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFRN). Especialista em Psicologia do Trânsito (Universidade Estácio). Mestrando em Administração Pública (UFCEG). Psicólogo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG). E-mail: thalespsic@gmail.com.