


# Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros  
Marilene Proença Rebello de Souza

  
edufpi

VOLUME

9



# Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 09

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

N384

Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior /Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza. [Organizadores] – Teresina: EDUFPI, 2019.

9 v. 181p.: il. ; color.

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

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

ISBN 978-85-509-0470-2 (v.9)

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

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>6</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>18</b>
A Psicologia Educacional no IFSC: tecendo redes e encontrando alternativas, <i>Cristiane Antunes Espindola Zapelini, Tamyres Tomaschewski Dias e Vanessa Mattos da Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>35</b>
Da escolha profissional ao planejamento de vida e carreira: uma proposta de oficina para estudantes de cursos técnicos em Tecnologia da Informação na UFRN, <i>Juliana Teixeira da Câmara Reis, Allana de Carvalho Araújo e Ana Carolina Moraes Sales</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>52</b>
A Psicologia Histórico-Cultural na Orientação Profissional: construção do Projeto #Trajetórias no IFMS, <i>Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Rebeca Brandão Maia e Aldenora Oliveira Coutinho Libraiz</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>65</b>
Estratégias psicológicas para realização do ENEM: um relato de experiência no Instituto Federal de São Paulo – Campus Suzano, <i>Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros</i>	



<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>80</b>
Inventando modos de existir na escola: experiências de lutas estudantis no IFES, <i>Poliane dos Passos Almeida e Davis Moreira Alvim</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>96</b>
Meu pé de ipê: construindo um projeto psicoeducativo no IFMA, <i>Breno de Oliveira Ferreira, Ana Rayonara de Sousa Albuquerque e Jociel Ferreira Costa</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>108</b>
O apoio matricial e a composição de um plano do comum em uma equipe multiprofissional do IFRS, <i>Juliana Prediger</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>120</b>
Projeto "Comtato": desenvolvimento pessoal e relações interpessoais no IFPI Campus Teresina Zona Sul, <i>Silvana Teixeira de Araújo Sousa, Maria Livramento Nascimento Alves e Ticiania Borges Cardoso Lima</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>136</b>
Estado da arte da atuação do psicólogo escolar no âmbito da educação profissional e tecnológica, <i>Thaís da Silva Fonseca e Fauston Negreiros</i>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>151</b>
Redes sociais e indisciplina escolar: perspectivas de ações de estudantes de cursos técnicos integrados do IFPB frente a conflitos em redes sociais virtuais, <i>Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues, Hozana dos Santos Silva e Maiara Maria Bezerra</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	<b>176</b>

# PREFÁCIO



Em primeiro lugar, agradeço aos autores e autoras pelo convite para prefaciar esta obra que apresenta um conjunto de trabalhos que avançam na construção de perspectivas teóricas e metodológicas que garantem práxis transformadora dos espaços em que elas foram se apresentando. Sem perder a densidade das ações e reflexões “tecidas” (MORIN, 2015) ao longo da obra, o leitor se abastece de produções originais sobre o movimento que a Psicologia Educacional e Escolar promove tanto nos Institutos Federais quanto nas Universidades.

Nestes lugares, as velhas e as novas questões se apresentam para os profissionais destacando as contradições que depreendem das políticas de educação inclusiva, como: as condições de aprendizagem de estudantes que historicamente estavam alijados destes níveis de ensino, as diferentes manifestações de violência escolar, considerando as novas redes de comunicação social. Destarte que, o fenômeno do fracasso escolar, sob diferentes enfoques, ganha um corpus de análise crítica, fundamentado em estudiosos do campo da Psicologia que fazem a crítica ao modus de operar na perspectiva de manutenção do *status quo*. Nesta perspectiva considera-se o sujeito como ser ativo, simbólico-emocional que se constitui por meio das relações estabelecidas na sua história de vida (GONZALEZ REY, 2015).

A originalidade deste trabalho foi referendada no capítulo que apresenta a revisão de literatura das produções acadêmicas brasileiras sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional no âmbito da Educação profissional e tecnológica,

sendo possível identificar a escassez de trabalhos sobre a formação deste profissional para atuar nestes espaços. Ademais, tradicionalmente, prioriza-se cursos voltados para a perspectiva clínica do que a educacional, não atendendo às necessidades dos integrantes destes níveis de ensino, por culpabilizar os estudantes, respectivos familiares e profissionais sobre os problemas que acontecem no contexto acadêmico.

A transformação das instituições e por conseguinte da sociedade é possível de ocorrer por meio de trabalhos onde os envolvidos protagonizam as mudanças da cultura que está enraizada nos diferentes espaços educacionais. Portanto, conhecer as dimensões subjetivas que movimentam as ações e relações institucionais, são fundamentais para que se possa construir propostas que avancem para o desenvolvimento da subjetividade dos integrantes dos lugares os quais eles estão inseridos.

Tomo como referência o conceito ações e relações pedagógicas que vem sendo apresentado a partir da teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey e colaboradores(as), por Rossato e Paula (2018). Para elas as ações e relações pedagógicas são



[...] espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor. Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas são sempre permeados por outros sentidos subjetivos, produzidos fora do espaço e do tempo da escola (p. 7).

As ações humanas expressam o movimento da subjetividade, a qual integra-se a subjetividade individual e social, as quais se constituem no curso da vida em sociedade. Portanto, à subjetividade social das instituições educacionais agregam-se as subjetividades individuais dos sujeitos envolvidos, constituindo-se mutuamente. Os sentidos subjetivos, como constituintes das produções psíquicas motivam as ações dos participantes dos diferentes lugares. (GONZALEZ REY, 2015).

Nesta perspectiva as ações descritas no conjunto desta obra anunciam outras possibilidades de configuração do trabalho da psicologia escolar, sobretudo quando as condições necessárias para a execução das diferentes atividades dependem dos esforços coletivos, onde o indivíduo assume a posição de *agente* para enfrentar e superar os conflitos institucionais com autonomia e independência. Sobre isso a concepção de agente e sujeito Zambam e Fröhlich argumentam:



A concepção de pessoa como agente e sujeito de direitos demanda as condições necessárias para o exercício das liberdades, o desenvolvimento das capacidades humanas e, nessa dinâmica, ser um agente ativo na estruturação da sociedade na qual vive. Atualmente, além da superação das desigualdades gritantes que ameaçam o conceito de pessoa e de Estado, urge a existência de condições para a construção das relações entre as culturas e os povos, pautadas pela orientação dos Direitos Humanos e dos valores caros à democracia. A inovação dos mecanismos de participação, o acesso à qualidade da informação e a superação dos índices bárbaros de violência são indicativos dessa prerrogativa. (p. 236).

Em cada capítulo da obra em comento, pode-se identificar o protagonismo dos(as) autores(as) na produção compartilhada de formas criativas de exercício profissional, como se pode observar nos capítulos iniciais que abordam sobre a formação, a escolha profissional e o planejamento de carreira. A escolha profissional, como parte do processo do planejamento da vida e da carreira foi abordado de forma a romper com as perspectivas assentadas na ideologia do dom e da aptidão inata ou naturais, demonstrando como isso que as escolhas são entremeadas pelas condições da vida.

Nas diferentes proposituras, observam-se que as ações dos psicólogos e psicólogas se valeram de trabalhos colaborativos, e, por meio da comunicação dialógica, construíram e fortaleceram os vínculos com os professores, estudantes e gestores dos diferentes espaços acadêmicos, produzindo condições para que eles fossem assumindo a postura de agentes do processo, como está descrito nos



capítulos que versam sobre as lutas estudantis e o que aborda a educação ambiental.

Neste percurso, ora como foco, ora como pano de fundo, os assuntos sobre o desenvolvimento pessoal e por conseguinte os aspectos éticos implicados nas redes de relações estabelecidas no conjunto das ações descritas e pelas mídias sociais virtuais demonstram possibilidades de superação das amarras burocráticas que limitam o exercício das atividades fins, como está descrito no texto que aborda sobre o apoio matricial e a composição de um plano comum em uma equipe multiprofissional do Instituto Federal de Rio Grande do Sul.

A obra apresenta mais do que alternativas de inserção da psicologia escolar e educacional na educação tecnológica e superior, ela avança para novas tessituras que produzem conhecimentos para o campo, por fazerem a crítica ao instituído, apresentando perspectivas de atuação mediante o recrudescimento de movimentos fundamentalistas e intolerantes à diferença e à clausura do atual sistema, que em nome da “inovação” aprisiona o ser humano, destituindo-o da sua liberdade de expressão.

***Alexandra Ayach Anache***



## REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.&MORI, V. D. *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas SP: Alínea Editora (pp.13-34), 2015.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª. Edição. Porto Alegre, 2015.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filippe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do Professor e sua expressão nas ações e relações Pedagógicas. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e169376, 2018. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100105&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100105&lng=en&nrm=iso). access on 09 July 2019. Epub Jan 18, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698169376>.

ZAMBAM, Neuro José & FRÖHLICH, Sandro. Homo. Politicus: A condição humana e o agir político segundo Hannah Arendt e Amartya Sen. In: Redes: R. Eletr. Dir. Soc., Canoas, v.6, n. 1, p. 231-247, mai. 2018.



# APRESENTAÇÃO

A coletânea "**Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**" teve seus quatro primeiros volumes lançados durante o *XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: pela democratização da educação*, em 27 a 30 de setembro de 2017, Salvador/BA. Com a expressiva repercussão positiva das obras, sobretudo pelo ineditismo de seu escopo na atuação do psicólogo escolar na educação profissional e tecnológica, e no ensino superior, emergiu a possibilidade de organização dos quatro volumes subsequentes, 5, 6, 7 e 8, que foram lançados no *V Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão – Psicologia, Direitos Sociais e Políticas Públicas, avanços e desafios*, em 14 a 18 de novembro de 2018, São Paulo/SP.

Com a mesma iniciativa dos volumes anteriores, considerando práticas e pesquisas de profissionais inseridos no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica e nos Institutos e Universidades Federais institutos e universidades federais, os organizadores **Fauston Negreiros e Marilene Proença** elencaram estudos de diferentes regiões do Brasil, marcados pela diversidade dos contextos histórico-culturais e políticos em que foram fomentadas as ações educativas dos psicólogos escolares.

Com a proposta de seguir oferecendo mais subsídios à atuação crítica da Psicologia Escolar nesse novo espaço, uma prática assim comprometida com a ciência e com a profissão, alcançamos então ao **Volume IX**, que tem início no capítulo intitulado "**A Psicologia Educacional no IFSC: tecendo redes e encontrando**

**alternativas"**, escrito por *Cristiane Antunes Espindola Zapelini, Tamyres Tomaszewski Dias e Vanessa Mattos da Silva*, tem como foco a atuação em Psicologia Educacional no IFSC, que ao longo de 09 anos estrutura o serviço de psicologia no Campus Florianópolis, a partir da tessitura de redes de significação por meio do trabalho coletivo. Dentre as atividades de que se trata a atuação descreveremos sobre o acolhimento e escuta psicológica, o estágio em psicologia, a mediação aos docentes, a formação de professores e o projeto de orientação profissional. A reflexão sobre o papel do psicólogo educacional consiste em reconhecer que as alternativas encontradas no trabalho interdisciplinar só é possível quando há uma construção coletiva digna de uma tapeçaria.

O segundo capítulo "**Da escolha profissional ao planejamento de vida e carreira: uma proposta de oficina para estudantes de cursos técnicos em Tecnologia da Informação na UFRN**" de autoria de *Juliana Teixeira da Câmara Reis, Allana de Carvalho Araújo e Ana Carolina Morais Sales*, enfocou uma proposta de oficina em orientação profissional e planejamento de carreira aos estudantes dos cursos técnicos em Tecnologia da Informação (TI), com o objetivo de oportunizar um espaço de desenvolvimento de reflexões e diretrizes para tal planejamento, tendo em vista os interesses pessoais, suas possibilidades, o contexto socioeconômico e as características próprias do mercado em TI. O grupo foi composto por 12 adolescentes e jovens entre 16 e 23 anos e teve a duração de 4 encontros, subdivididos nos seguintes temas: Autoconhecimento; Idade Adulta e Carreira; Mercado de Trabalho e Carreira em TI; e Projeto de Vida e Carreira. Os estudantes mostraram-se abertos para as atividades e foi observado que estes se sentem pressionados por uma super qualificação, além de terem demonstrado dificuldades em vislumbrar o futuro profissional. A oficina possibilitou momentos de reflexão, discussão e trocas de experiências, ajudando os discentes a ampliarem o escopo de observação sobre si e sobre a carreira, vislumbrando suas próprias potencialidades. Além disso, relataram ao final sentirem-se mais seguros e motivados em relação ao sucesso profissional.

De autoria de *Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Rebeca Brandão Maia e Aldenora Oliveira Coutinho Libraiz*, o terceiro capítulo intitulado **“A Psicologia Histórico-Cultural na Orientação Profissional: construção do Projeto #Trajetórias no IFMS”**, que tem por objetivo apresentar a construção teórico-metodológica do Projeto #Trajetórias voltado para os estudantes do ensino médio integrado ao técnico do IFMS/Campus Dourados. No escopo deste projeto, pretende-se promover trajetórias de desenvolvimento acadêmico e profissional a partir das discussões entre a formação e o mundo do trabalho. Para tanto, serão discutidas o conjunto de ações práticas de orientação profissional no formato de oficinas e construções coletivas dos respectivos participantes. Com este projeto espera-se promover espaços de reflexão sobre a formação acadêmica e profissional e, ainda, fortalecer trajetórias acadêmicas de sucesso desses estudantes.

No capítulo 4, **“Estratégias psicológicas para realização do ENEM: um relato de experiência no Instituto Federal de São Paulo – Campus Suzano”**, escrito por *Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros*, compartilha-se um relato de experiência de uma ação interventiva realizada com uma turma de concluintes do ensino médio integrado com técnico do Campus Suzano do Instituto Federal de São Paulo, com o objetivo de aquisição de estratégias psicológicas para realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, conduzidos em parceria entre a psicóloga e a pedagoga do Campus. Embora não contemple todas as questões pertinentes ao tema, este texto pretende agregar sugestões às possibilidades de práticas do psicólogo no ambiente educacional, superando paradigmas de uma intervenção individualizante, curativa ou adaptativa, sobretudo valorizando ações conjuntas e promotoras de qualidade de vida. Foram utilizadas vivências em dinâmica de grupo, técnicas de relaxamento muscular e controle de respiração, músicas e também distribuído material informativo para que os participantes continuassem se preparando até o momento do Exame.

Em **“Inventando modos de existir na escola: experiências de lutas estudantis no IFES”**, quinto capítulo da obra, de autoria de *Poliane dos Passos Almeida e Davis Moreira Alvim*, versa sobre experimentações de uma psicóloga em



encontros com estudantes que participaram de coletivos estudantis no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus Linhares. A intenção foi compreender de que maneira os estudantes resistem à produção de um corpo escolarizado, além de atuarem produzindo outras formas de estar juntos e inventarem outros modos de existir na escola. Por meio de encontros e escritas de diários de bordo, buscamos narrativas, histórias e maneiras como os estudantes constroem as lutas, os afetos e as relações na escola. Os autores apontam que as políticas de aliança aconteceram em torno de reivindicações para que os corpos pudessem circular na escola sem sofrer com atitudes racistas e machistas. Essas lutas aconteceram com os próprios corpos, que entraram em ação como os meios e os fins da política. Ainda foi possível perceber que os estudantes criaram outras formas de habitar a escola juntos, onde havia silêncio entorno de práticas racistas e sexistas eles passaram a ocupar com suas vozes, letras e corpos.

No capítulo 6, **“Meu pé de ipê: construindo um projeto psicoeducativo no IFMA”**, escrito por *Breno de Oliveira Ferreira, Ana Rayonara de Sousa Albuquerque e Jociel Ferreira Costa*, apresenta-se a experiência de um projeto educativo intitulado “Meu Pé de Ipê”, cujo objetivo foi promover a discussão e sensibilização por meio da psicoeducação tanto dos educandos executores, quanto dos educandos de uma escola pública municipal de Coelho Neto (MA). Dentre os participantes, estavam educandos do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade e educandos de uma turma do terceiro ano do Curso Técnico de Informática (Modalidade Integrada), do IFMA, Campus Coelho Neto. A metodologia envolveu diferentes atividades, nas quais se destacaram o plantio de mudas, contação de histórias, apresentação teatral e produção de material psicoeducativo. A execução do projeto mostrou que a Psicologia Escolar, juntamente com outras áreas, como a Biologia, pode favorecer a formação de educandos mais conscientes e preocupados com o meio ambiente.

*Juliana Prediger* é autora do sétimo capítulo denominado **“O apoio matricial e a composição de um plano do comum em uma equipe multiprofissional do IFRS”**, em que destaca a prática da Psicologia Escolar associada a um plano comum da

equipe multiprofissional de Assistência Estudantil do IFRS, Campus Porto Alegre. Essa equipe possui a tarefa de identificar demandas e propor intervenções relacionadas à ampliação das condições de permanência e qualidade da formação dos estudantes. Este relato apresenta e também problematiza a análise realizada pela própria equipe acerca de dificuldades que perpassavam e constrangiam suas práticas e algumas das soluções construídas para enfrentamento dessas questões problemáticas. Ao longo de um processo de identificação de entraves em sua atuação, a equipe identificou questões que foram neste texto agrupadas em torno de três temas: a verticalidade, a burocracia e a individualização e fragmentação dos sujeitos. A partir da identificação destas questões, a equipe buscou inspiração nos princípios do Apoio Matricial, conceito desenvolvido no campo da saúde, para um novo posicionamento diante das questões bem como ferramentas para composição de novas práticas.

No capítulo 8, **"Projeto "Comtato": desenvolvimento pessoal e relações interpessoais no IFPI Campus Teresina Zona Sul"**, com a autoria de *Silvana Teixeira de Araújo Sousa, Maria Livramento Nascimento Alves e Ticiane Borges Cardoso Lima*, é apresentada a experiência da equipe multiprofissional (psicóloga, pedagogas e assistentes sociais) do IFPI Campus Teresina Zona Sul, que buscou desenvolver o Projeto "Comtato", caracterizado como um ciclo de ações educativas, reflexivas e vivenciais sobre aspectos do desenvolvimento psicológico e relações interpessoais que permitissem a construção de relações mais habilidosas nos mais diversos espaços de convivência em que os alunos se inserissem. O ciclo de oficinas tratou de temas como desenvolvimento pessoal, direitos humanos na escola, relações interpessoais e trabalho em equipe, habilidades sociais, gestão da diferença e resolução de conflitos e bullying à luz do referencial teórico das habilidades sociais dos Del Prette e outras técnicas da abordagem psicológica cognitiva comportamental. O projeto ocorreu em parceria com a disciplina de Artes no período de janeiro a março de 2018, em 6 encontros quinzenais de 1h/a nas turmas dos primeiros anos dos cursos de Saneamento, Vestuário e Edificações e teve como resultados o desenvolvimento de um maior autoconhecimento e fortalecimento da

autoestima entre os alunos participantes, bem como mais união e relações mais saudáveis entre os alunos nas turmas.

Em **“Estado da arte da atuação do psicólogo escolar no âmbito da educação profissional e tecnológica”**, capítulo nove da obra, *Thaís da Silva Fonseca e Fauston Negreiros* realizam o estado da arte da atuação do psicólogo escolar e educacional no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), almejando contribuir para a lacuna existente em torno dessa temática, principalmente no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Verificou-se, portanto, a incipiência de estudos no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES) compreendendo o período de 2007 a 2017, cuja primeira investigação (Dissertação de Mestrado) é datada de 2010 e, todas as demais (Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado), de 2017. Os cinco estudos analisados, apesar de possuírem focos distintos: Educação Inclusiva; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Identidade Profissional do Psicólogo Escolar; e Atuação do Psicólogo Escolar, permitiu uma análise na medida em que possuíam a prática do psicólogo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica nos IFETs como elemento em comum.

O capítulo final de nosso Volume IX, **“Redes sociais e indisciplina escolar: perspectivas de ações de estudantes de cursos técnicos integrados do IFPB frente a conflitos em redes sociais virtuais”**, escrito por *Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues, Hozana dos Santos Silva e Maiara Maria Bezerra*, resultante de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa, de campo e transversal, propôs-se a investigar quais as percepções de estudantes de cursos técnico-integrados do IFPB – Câmpus Campina Grande sobre quais seriam as atitudes mais assertivas frente a um conflito em redes sociais virtuais. Os resultados indicaram que os jovens investigados focalizaram a evitação do conflito, a solicitação do auxílio, a comunicação ativa e a investigação do evento conflituoso como principais medidas a serem tomadas. Percebe-se que a gestão do uso das redes sociais se revela como fator importante para os jovens e a escola pode contribuir nesse processo, já que nem todas as alternativas utilizadas para solucionar conflitos são

eficazes, quando se observa a literatura sobre o tema investigado. Os resultados desta pesquisa sugerem que se investigue como o IFPB tem gerido possíveis conflitos nas redes sociais envolvendo seus alunos, servidores ou a própria instituição.

Espera-se, mais uma vez, que os leitores, sejam psicólogos, educadores ou estudantes de psicologia de graduação e pós-graduação, possam fortalecer os olhares críticos sobre a contribuição da Psicologia em sua intersecção recente com a Educação Profissional e Tecnológica, e Ensino Superior, mediante as contribuições aqui postas.

**Os organizadores**

**A PSICOLOGIA EDUCACIONAL  
NO IFSC:  
tecendo redes e  
encontrando  
alternativas**

**CAPÍTULO**

**1**

*Cristiane Antunes Espindola Zapelini  
Tamyres Tomaschewski Dias  
Vanessa Mattos da Silva*



Cristiane Antunes Espindola Zapelini  
Tamyres Tomaschewski Dias  
Vanessa Mattos da Silva

## INICIANDO A TAPEÇARIA...

Não há metáfora mais apropriada para descrever a complexidade do trabalho do psicólogo educacional nos Institutos Federais que a tessitura de uma tapeçaria. Tomamos tal metáfora emprestada das palavras de Edgar Morin, para tentar encontrar uma “totalização narrativa” que expresse os movimentos, as redes de significações e as alternativas educativas encontradas nessa trama. Diz Morin:



Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã, com cores variadas. Para conhecê-la seria interessante conhecer as leis e os princípios de cada um desses tipos de fios. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fios da tapeçaria é insuficiente para conhecer não somente essa nova realidade já tecida, ou seja, as qualidades e propriedades próprias a essa textura, mas também é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e configuração. (MORIN, 2015, p. 85)

Portanto, só será possível neste texto descrever aquilo que, como psicólogas, conseguimos nomear e significar deste processo, pois diferentes vozes seriam necessárias para dar outros contornos a nossa narrativa, mesmo que ainda assim insuficientes.

E, para iniciar a tapeçaria, remetemos ao que descreve o Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre como deve atuar a psicologia no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais:



Colaborar para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, levando em conta sempre as dimensões política, econômica, social e cultural; Realizar pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo; Participar da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, com o objetivo de promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino. (CFP, 1992, p. 9)

Tendo em vista que esse ramo da psicologia vem transformando-se ao longo dos anos, permitindo um olhar menos estigmatizado das demandas que surgem e promovendo uma mediação com enfoque preventivo relacional, explana-se, no decorrer do texto, a vivência de estagiárias e de psicólogos no Instituto Federal de Santa Catarina.

A prática em psicologia desenvolvida integra-se ao acompanhamento pedagógico desse instituto, sendo que, esporadicamente, cruzam-se as demandas com os atendimentos realizados por outros setores, como o de saúde, a coordenadoria pedagógica, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPN) e a assistência estudantil. Além das experiências, foi possível mensurar quantitativamente as demandas acolhidas pelos profissionais de psicologia no decorrer de 8 (oito) anos de atuação no IFSC – Campus Florianópolis.

### **O SERVIÇO DE PSICOLOGIA NO IFSC: DO INDIVIDUAL AO COLETIVO...**

O acompanhamento em Psicologia Educacional no IFSC – Campus Florianópolis teve início em 2009, com a vinda de uma psicóloga para compor a equipe de acompanhamento pedagógico, acolhendo demandas institucionais e pessoais.

As demandas em psicologia inicialmente vinham do trabalho conjunto entre pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e assistentes sociais, profissionais estes que compõem o setor de Coordenação Pedagógica. Com o tempo, o papel do psicólogo educacional foi ficando mais claro na instituição e

novas demandas foram surgindo, advindas de professores, coordenadores de curso e demais servidores.

Assim, a atuação em psicologia foi compondo uma articulação com os profissionais da coordenação pedagógica, do setor de saúde e professores, pois as demandas foram aumentando significativamente ao longo dos anos. De 2009 a 2017, foram realizados 1118 acompanhamentos de estudantes com diferentes demandas, conforme as Tabelas 1 e 2 a seguir:

**Tabela 01.** – Levantamento de demandas do setor de psicologia de 2009 a 2017

Levantamento de demandas psicológicas atendidas no IFSC (Campus Florianópolis) por ano										
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Proveniência	Demanda Espontânea						40	64	158	127
	Encaminhada pela Coordenação Pedagógica	-	-	-	-	-	25	23	65	34
	Encaminhada pelo Setor de Saúde	-	-	-	-	-	7	5	12	8
	Encaminhada pela Coordenação do Curso	-	-	-	-	-	8	5	24	30
	Encaminhada pela Reunião de Avaliação	-	-	-	-	-	5	7	9	7
	Encaminhada pela Assistência Estudantil	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	Notificação de matrícula (Pessoa com deficiência ou Superdotação)	-	-	-	-	-	27	42	49	28
	Demanda de outras pessoas envolvidas (pais, amigos)	-	-	-	-	-	-	1	-	5
	Encaminhada pela Diretoria de Ensino	-	-	-	-	-	-	1	-	-
<b>Total</b>		80	47	64	31	79	113	148	317	239

Tabela 02. – Descrição das demandas do serviço de psicologia.

Categories	Dimensões do levantamento	2009-2016	2017
<b>Questões psicoemocionais que estão, indiretamente, interferindo na aprendizagem.</b>	Conflitos familiares	133	19
	Conflitos interpessoais	41	23
	Conflitos intrapessoais	133	56
	Violência intra e extra familiar	21	6
<b>Transtornos mentais que exigem orientação e/ou encaminhamento.</b>	Transtornos mentais	189	49
<b>Dificuldades e Transtornos específicos de aprendizagem</b>	Questões pedagógicas e de desempenho acadêmico	169	40
	Orientação profissional	53	13
<b>Questões psicoemocionais de pessoas com deficiência</b>	Questões psicoemocionais e de aprendizagem de pessoas com deficiência	140	33
<b>TOTAL</b>		<b>879</b>	<b>239</b>

Organizamos as demandas por complexidade e características, com o intuito de melhor informar a comunidade acadêmica e, aos poucos, definir a identidade profissional do psicólogo educacional. Para auxiliar na descrição, utilizamos como referência a obra “Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber” (2014), de Estanislau e Bressan, que serviu também para atividades de formação de professores.

Com base nesses autores e a partir das demandas que foram surgindo, realizamos as definições descritas a seguir.

**1** **Questões psicoemocionais que estão, indiretamente, interferindo na aprendizagem.** a) sofrimentos derivados de processos de luto, mudanças, divórcio dos pais, rupturas de laços afetivos, migrações, privações de caráter sociocultural e nutricional, uso abusivo de álcool e/ou drogas com comprometimento psicossocial, conflitos intra e

interpessoais relacionados ao espaço educacional, conflitos familiares, situações de violência, discriminação, assédio e bullying; b) questionamentos ligados à escolha profissional.

**2** **Transtornos mentais que exigem orientação, acompanhamento e/ou encaminhamento externo para psicoterapia ou áreas relacionadas.** Exemplos: depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia, transtornos de ansiedade, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos do espectro autista, transtornos alimentares.

**3** **Dificuldades de aprendizagem: conjunto de causas mais comuns de rendimento acadêmico abaixo do esperado.** Podem ser físicas/cognitivas (problemas de visão, rebaixamento intelectual etc.), psicológicas (falta de interesse, baixa autoestima, transtornos mentais como depressão e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH), ambientais (falhas na estratégia pedagógica, na organização curricular, no planejamento docente, na dinâmica de sala de aula, barreiras linguísticas etc.) ou relacionadas ao percurso formativo anterior (alfabetização tardia, escolarização precária, dificuldade de acesso à escola, lacunas na formação).

**4** **Transtornos específicos de aprendizagem.** (dislexia, discalculia, disgrafia, TDAH, entre outros): são transtornos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central, levando a desempenhos abaixo do esperado em testes padronizados de leitura, escrita ou matemática, interferindo, assim, no rendimento escolar ou em atividades em que tais habilidades sejam necessárias.


**5** **Questões psicoemocionais de pessoas com deficiência.** Com base no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 10), “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” No



ambiente escolar, nem sempre as estratégias de inclusão são de fácil manejo, gerando por vezes desconforto e sofrimentos.

Nesse cenário, por causa da crescente demanda, nem sempre foi possível articular atividades preventivas – conforme expressam Araújo e Almeida (2005, p. 89), citados por Araújo (1995) – em que a atuação fosse ancorada em ações orientadas para facilitar e incentivar “a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto” “as possibilidades interativas de aprendizagem” e que ao mesmo tempo promovam “a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos” para a “superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento”.

No entanto, buscando uma atuação mais crítica com relação às questões que surgiam no momento da escuta psicológica, tentamos articular com os professores uma mediação visando o êxito e a permanência dos estudantes, seja na conscientização sobre as interferências sociais e pessoais no processo educacional, seja na proposição de alternativas para minimizar o sofrimento e impulsionar a aprendizagem.

 A escuta clínica psicológica pressupõe um envolvimento necessário com o outro em um encontro intersubjetivo de sujeitos em posições diferentes, mas que coproduzem os sentidos da singularidade e da complexidade do fenômeno compartilhado (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2005, p. 92).

Geralmente, as alternativas versavam sobre reposição do conteúdo não aprendido e novas possibilidades de refazer a atividade de avaliação. Por outro lado, a cada mediação, diversos assuntos eram tratados, e momentos formativos para os professores surgiam a partir das situações trazidas pelos estudantes. Nomeamos esses momentos de “mediação aos docentes”, dos quais trataremos mais adiante.

## ACOLHIMENTO E ESCUTA PSICOLÓGICA...

No início de cada semestre, o setor é apresentado para os estudantes ingressantes, com explicações sobre o objetivo e as estratégias do serviço de psicologia do IFSC – Campus Florianópolis, a fim de que tenham esse lugar como referência de acolhimentos para as demandas em psicologia.

A chegada dos estudantes pode ocorrer por três vias: Demanda Espontânea, Encaminhamento ou Notificação no ato da matrícula. A demanda espontânea se dá quando o estudante busca por conta própria um auxílio psicológico por algum sofrimento específico, relacionado ou não com as demandas educacionais.

Já o segundo diz respeito ao encaminhamento dos mais diversos setores que acompanham a trajetória do estudante, como a coordenação pedagógica, o setor de saúde, as coordenações de curso e até mesmo os próprios professores, visto que “o professor é considerado o principal agente do processo educacional, coparticipante e mediador da intervenção junto às dificuldades escolares [...]” (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2009 p. 656). Tais encaminhamentos têm como principais motivos: pontos destacados em reuniões de avaliação, diálogo com o estudante – que expõe suas aflições ou situações de conflito ocorridas dentro da instituição.

Quanto à terceira via de chegada do estudante, ela ocorre no momento do ingresso de pessoas com deficiência ou com diagnóstico de transtorno mental nos cursos oferecidos pela instituição. Nesse momento, são identificados os estudantes que necessitam de algum suporte do setor, como acompanhamento, integração ou adaptação à instituição.

A clareza sobre o tipo de encaminhamento é importante, pois conduzirá a forma de abordagem necessária ao estudante, ou seja, torna-se imprescindível conhecer de que lugar vem a demanda, pois “a discriminação entre os motivos explícitos e implícitos para a busca de ajuda colabora para que o psicólogo identifique” (RAYMUNDO, 2007, p. 38) quais queixas e quais intervenções.

Conhecido isso, as estagiárias realizam o acolhimento do estudante, para que possamos conhecê-lo, por meio de perguntas iniciais, dados cadastrais e

demais informações sobre sua trajetória pessoal e acadêmica. Esse contato possibilita a mensuração do sofrimento psíquico trazido, dando um suporte breve e auxiliando no alívio da ansiedade e tensão. Ao fim do acolhimento, é explicitado o fluxo do setor quanto a horários de atendimento, regras sobre faltas, objetivo do acompanhamento e profissionais disponíveis. Posteriormente, as estagiárias, em conversa com a psicóloga referência, elaboram os devidos encaminhamentos, que podem ser externos e/ ou internos, dependendo da situação.

### **DA MEDIAÇÃO AOS DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES...**

Esta etapa tem por objetivo sensibilizar os professores sobre a relação interpessoal com os estudantes e quanto à complexidade de fatores que surgem na etapa de “escuta psicológica” e que interferem na aprendizagem. Nesse sentido, a mediação aos docentes acontece frequentemente por tratarmos de diversos assuntos com os professores a partir das situações trazidas pelos estudantes, como propõem Araújo e Almeida (2005, p. 92): para “buscar um encontro subjetivo de sujeitos em posições diferentes, mas que coproduzem os sentidos da singularidade e complexidade do fenômeno compartilhado”.

Nessa mediação docente, íamos tecendo uma rede de novos significados sobre os sujeitos, sobre o papel da escola e sobre as possibilidades que cada professor tem além do repertório de seu campo de conhecimento. Novos conhecimentos pedagógicos eram sendo traçados e outras formas de relações interpessoais possibilitadas.

Nem sempre é tarefa fácil lidar com pré-conceitos, crenças e valores sociais excludentes, mas a escolha por valorizar mais as possibilidades que os entraves tem se mostrado mais eficiente para avançar na assessoria do trabalho coletivo. E aqui não estamos falando somente de professores, mas de profissionais que também realizam a mediação pedagógica e que, por trajetórias educacionais e profissionais diversas, ainda coadunam com um modelo de escola meritocrática, burguesa e para poucos, mesmo em espaços públicos.

Ao longo da atuação em psicologia e com a contribuição dos estagiários, sem deixar de lado a dimensão coletiva e para articular o trabalho interdisciplinar, fomos articulando a formação de professores a partir dos temas levantados anteriormente. Isso porque entendemos formação continuada como aquela realizada no espaço educacional e alimentada pelas necessidades educacionais, sendo possível deslocar a ênfase nos estudantes para a mediação com os professores e, assim, buscar a autonomia docente, o foco no ensino-aprendizagem, possibilitando outros itinerários formativos e repertórios de ensino que favoreçam a todos. Entendemos também que,



“a dimensão coletiva do professorado trabalha no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente. É esta dimensão coletiva, de construção interna, mas também de projeção externa. [...] A formação de professores depende da profissão docente” pois não há como “haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Nessa perspectiva, construir espaços coletivos de formação docente também foi uma atuação dos psicólogos, seja na construção de cursos, palestras, seminários, momentos de atividade pedagógica, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, seja na orientação balizada por outros conhecimentos de que esses profissionais dispõem. Ou seja, buscou-se tratar das relações interpessoais, do ensino e da aprendizagem, de sofrimentos e de possibilidades de trazer saúde mental, além de lidar com a inclusão das diferenças e buscar a equidade. Procuramos desenvolver nos professores e demais profissionais:

Habilidades de análise, de reelaboração e de síntese sobre sua área de conhecimento vinculada ao compromisso com o desenvolvimento do aluno; Competências para a elaboração de estratégias interdisciplinares de comunicação e de ação que

orientem seus trabalhos na direção do sucesso escolar; Comprometimento com a função político-social transformadora da realidade, entendida como uma das funções da escola. (ARAÚJO E ALMEIDA, 2005, p. 95)

Essas iniciativas acontecem a cada ano, paralelamente ao acompanhamento pedagógico dentro do planejamento institucional ou por meio de projetos de extensão. A experiência de projetos de extensão tem possibilitado o desenvolvimento profissional docente entre a Rede de Educação Profissional e Tecnológica (Rede EPT) e as redes municipais e estaduais de ensino, o que auxilia na articulação entre os itinerários formativos e os conhecimentos sobre os desafios e as possibilidades que cada etapa dispõe. Os temas de maior necessidade têm sido: Inclusão; Diversidade; Deficiências e Educação Inclusiva; Saúde Mental e Transtornos; Modelos educacionais e Processos de Aprendizagem; Dificuldades de Aprendizagem; Políticas e Legislação sobre a Inclusão; Planejamento e Métodos de Ensino; e Avaliação.

Outro projeto de formação realizado foi o I Seminário de Psicologia Educacional do IFSC. O evento foi criado com o intuito de propiciar um espaço de discussão de temas relacionados à psicologia educacional e à atuação nessa área, além de ser também uma oportunidade para o compartilhamento das experiências profissionais. Como público-alvo, tivemos psicólogos, profissionais de coordenação pedagógica, estudantes de psicologia e interessados no trabalho do psicólogo na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O seminário foi realizado em 2015 e contou com conferências, simpósios e relatos de experiências com a participação de profissionais convidados e especializados em Psicologia Educacional.

Além da formação de professores, outra atuação acontece por meio de projetos de Orientação Profissional, para auxiliar estudantes e demais membros da comunidade escolar na escolha e re-escolha de profissões e no planejamento do futuro profissional. Esse projeto será apresentado a seguir.



## ESCOLHAS E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO TÉCNICO...

Um dos elementos que também traz sofrimento para os estudantes diz respeito à escolha de uma profissão, além do estresse gerado no ensino médio pela alta exigência meritocrática para acessar o ensino superior. Na educação profissional e tecnológica não é diferente, e os conflitos podem aparecer bem antes do ensino médio, já que, ao ingressar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no nono ano é necessário fazer uma escolha para a formação técnica, ainda que prematura.

Nesse sentido, muitos estudantes do ensino médio integrado procuram o serviço de psicologia para conversar sobre suas dúvidas e sobre a não adaptação ao curso escolhido, o que gera muito sofrimento nessa faixa etária. Além desses estudantes, os trabalhadores e os demais ingressantes nos cursos técnicos e em cursos superiores de tecnologia demandam orientações relacionadas à escolha do curso e da profissão.

Nesse cenário, a atuação do psicólogo com relação à orientação profissional acontece tanto no atendimento individual quanto em alternativas coletivas, o que nos levou a sistematizar o curso "Orientação Profissional: mundo do trabalho, subjetividade e identidade profissional" como um projeto de extensão para atender a comunidade interna e externa. Esse projeto é desenvolvido desde 2013, sendo oferecido até duas vezes ao ano. "O curso tem como objetivo fornecer elementos para subsidiar a escolha da profissão e futura inserção no mundo do trabalho e é realizado através de dois encontros semanais, com duração de três horas cada um, totalizando 10 encontros" (ZAPELINI; REMOR; FARIAS, 2018, p. 134). Os encontros são organizados por meio de oficinas em que cada integrante constrói seu processo de conhecimento e experimentação da escolha da profissão organizados por meio de um portfólio. As três etapas nas quais se constitui compreendem o autoconhecimento; as profissões e o mundo do trabalho; e o projeto profissional e de vida.

Essa atuação do psicólogo na orientação profissional tem sido outra estratégia que agrega estudantes e professores, propiciando aos jovens a possibilidade de escolher com maior propriedade, por meio do conhecimento de si e do mundo do trabalho, de modo a reduzir as chances de evasão. O envolvimento dos professores no projeto se dá na etapa de conhecimento das profissões e do mundo do trabalho, em que diferentes experiências no ensino técnico e profissional favorecem uma interlocução para além da sala de aula. “Afim, a função do orientador profissional é auxiliar a pessoa que procura orientação a ter clareza dos caminhos possíveis em determinado momento da vida, e para isso é preciso que o sujeito possa ter subsídios para elaborar seu projeto de vida e de carreira” (ZAPELINI; REMOR; FARIAS, 2018, p. 140), principalmente no ensino técnico, que exige uma escolha muitas vezes precoce ou uma re-escolha em função de outros fatores, o que impõe desconstruir a ideia de uma escolha para a vida toda. Isso porque a vida segue e “novas oportunidades laborais são gestadas, outras desaparecem e as condições materiais e sociais acabam não sendo perenes” (ZAPELINI; REMOR; FARIAS, 2018, p. 140).

Nesse sentido, toda dimensão coletiva contém uma dimensão individual e, nessa dialogia, a escolha de uma profissão vai sendo vislumbrada, no entanto, “o mais importante é escolher escolher-se, pois entende-se que em cada indivíduo há um sentido para vida e uma motivação de ser no mundo e isto precisa ser a base para a escolha de sua profissão” (ZAPELINI; REMOR; FARIAS, 2018, p. 140).

## **O OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS SOBRE A ATIVIDADE DE ESTÁGIO...**

A atividade de estágio compõe etapa importante da atuação em Psicologia Educacional no IFSC. Por meio da interlocução coletiva, ela estrutura o espaço de escuta psicológica, unindo formação e atuação profissional. O estagiário, nesse momento, vivencia todas as etapas, desde o acolhimento e a escuta psicológica até os encaminhamentos para profissionais ou instituições externas de psicologia e áreas afins.

O primeiro contato com o estágio é regado de descobertas, visto que há uma dinâmica pré-estabelecida de funcionamento do setor, como protocolos de atendimento, registro e arquivamento. No olhar das estagiárias, inserir-se nesta tapeçaria passa pela necessidade de conhecimento dessa dinâmica, sendo o estagiário como um fio novo, com suas próprias leis, perpassando pelos diferentes fios já tecidos.

Dessa forma, o contato com os profissionais já inseridos no setor é de suma importância para a construção do ser estagiário nesse local. Concomitantemente a isso, a interlocução com profissionais de outros setores, como da coordenação pedagógica e do setor de saúde, evidenciou a riqueza da relação interprofissional em que novos conhecimentos são exigidos e outras aprendizagens vão sendo possibilitadas. Dos setores descritos, percebeu-se um diálogo mais claro e frequente com os técnicos da saúde, que por vezes atuavam como co-mediadores, percebendo com mais clareza a importância da psicologia no espaço educacional.

A relação teórico-prática se revela indispensável, pois as diferentes demandas que surgem para acolhimento requerem conhecimento de técnicas e saberes psicossociais, ao mesmo tempo que exigem uma compreensão das nuances da Psicologia Educacional para auxiliar nos acompanhamentos – diferenciando a escuta psicológica de uma abordagem clínica –, que pressupõem a análise dos aspectos intersubjetivos presentes nas relações institucionais.

No momento do estágio, diferenciar uma abordagem clínica de uma abordagem em psicologia educacional tornar-se o ponto de tensão formativa, pois as questões de saúde mental apareceram nos sujeitos em ambos os contextos. Outro ponto de convergência se dá pelas inter-relações dos diversos mediadores presentes no contexto educacional, tais como professores, coordenadores e estudantes, que interferem diretamente nas questões trazidas na escuta psicológica.

Em relação ao curso de psicologia, podem-se visualizar discrepâncias entre os conhecimentos teórico-práticos aprendidos e o contato com o contexto educacional, pela complexidade das demandas e dos públicos atendidos na instituição. Assim, avalia-se que os aspectos estudados na academia não

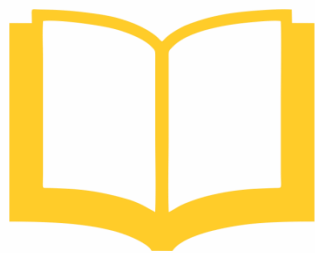
possibilitaram o suporte necessário para a atuação efetiva em psicologia educacional, como por exemplo no que compete à questão geracional relacionada ao adulto e ao idoso dentro do ambiente acadêmico e suas demandas de aprendizagem.

### SEGUIMOS TECENDO A TAPEÇARIA...

Todas essas alternativas de atuação do psicólogo promovem a construção da tapeçaria e, então, alternativas surgem para o trabalho coletivo na educação. Na interface das atuações aqui elencadas, o psicólogo ainda é chamado a atuar na construção de políticas, na participação de instâncias colegiadas e na gestão de processos e pessoas. No entanto, a inserção de psicólogos nos institutos federais ainda é muito pequena, considerando-se a complexidade do trabalho e a crescente demanda de cursos e estudantes.

No campus no qual acontece esta experiência, temos em média 6000 estudantes e apenas três psicólogos, sendo um deles na gestão de pessoas. O acúmulo de trabalho e o estresse pelo excesso de demanda têm gerado adoecimento e cerceado outras alternativas de atuação. Muitas vezes, negligenciamos projetos e a orientação de estagiários para que haja fôlego e energia para retomar as atividades. Outro ponto que merece atenção seria a infraestrutura adequada para a realização do trabalho, pois ainda não temos um espaço adequado para o acompanhamento individual, e o compartilhamento do espaço disponível com outros profissionais impede a realização do trabalho com mais qualidade.

A reflexão sobre o papel do psicólogo educacional consiste em reconhecer que as alternativas encontradas no trabalho interdisciplinar só são possíveis quando há uma construção coletiva digna de uma tapeçaria que tenha cor, beleza e felicidade para todos. Seguimos tecendo a tapeçaria!



## REFERÊNCIAS

CFP. **RESOLUÇÃO Nº 02/01**. 2001. 23 p. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2001/03/resolucao2001\\_2.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2001/03/resolucao2001_2.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2018.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Org.). **Saúde Mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5a. edição. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia Escolar**: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em psicologia*, UERJ, n. 3, p. 648-663, 2009.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola; REMOR, Gabriela Romani; FARIAS, Tarsia Paula Piovesan. Intervenção em orientação profissional em instituto federal: Escolher escolher-se. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. **Investigação e práticas em orientação de carreira**: Cenário 2018. Porto Alegre: Abop, 2018. Cap. 12. p. 131-141.

RAYMUNDO, Maria da Graça B. O contato com o paciente. In: CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico-V**. 5. ed. São Paulo: Artmed Editora S.a., 2000. Cap. 4. p. 38-44.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, 2015. 69p.



Da escolha profissional ao  
planejamento de vida e  
carreira: uma proposta de  
oficina para estudantes  
de cursos técnicos  
em Tecnologia da  
Informação na UFRN

CAPÍTULO

2

*Juliana Teixeira da Câmara Reis  
Allana de Carvalho Araújo  
Ana Carolina Morais Sales*

**Juliana Teixeira da Câmara Reis**  
**Allana de Carvalho Araújo**  
**Ana Carolina Morais Sales**

O presente capítulo descreve a experiência do desenvolvimento de uma oficina de carreira voltada para estudantes de cursos técnicos em Tecnologia da Informação (TI) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Inicialmente, será descrita uma breve introdução teórica apresentando algumas das principais ideias e conceitos que fundamentaram a construção da prática aqui abordada. Em seguida, a ação será caracterizada, sendo discutidos os principais analisadores que emergiram da realização das oficinas.

Os participantes da atividade eram, em sua maioria, adolescentes. Estavam, pois, no período do desenvolvimento em que costumam acontecer os primeiros contatos com o mundo do trabalho e com os processos de escolha associados a isso. A adolescência é marcada pela busca por identificação e diferenciação (OLIVEIRA, 2006), pela assunção de novas responsabilidades, por novos papéis sociais a serem exercidos e pelo contato com novas escolhas.

A escolha profissional, especificamente, pode ser fonte de muita ansiedade para os adolescentes. Decidir por uma profissão também é, em grande medida, uma decisão sobre como se quer ser visto, é optar por um lugar na sociedade e, por isso, esse processo costuma vir associado a pressões de familiares, amigos e representantes da educação formal, como professores.

O desafio é ainda maior quando se parte do entendimento, culturalmente instituído, de que há apenas uma única possibilidade de escolha, que será a “certa” e que irá se manter imutável ao longo da vida (SOARES, 2002). Nessa lógica, o adolescente é impelido a buscar em si uma suposta vocação e fazer uma escolha imediata a partir dela, mesmo que se encontre em um momento marcado por incertezas.

Soares (2002) chama a atenção para o fato de que o adolescente, por vezes, não conta com um espaço dedicado ao autoconhecimento e a reflexões nesse tema e, então, acaba lidando com a escolha profissional não como um processo, mas como uma resposta que precisa ser dada urgente e objetivamente. Assim, não considera que essa decisão está atravessada pela influência de diversos fatores (políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos).

Na prática relatada neste capítulo, os adolescentes estavam em formação técnica na área de Tecnologia da Informação (TI), a qual consiste em um campo de trabalho relativamente crescente e com diversas especialidades. O mercado em TI desponta como uma oportunidade quando se considera o argumento de que está em crescimento e tende a ser pouco afetado por crises econômicas, já que acompanha o crescente protagonismo das tecnologias (e de suas inovações) na vida cotidiana. Além disso, um estudo realizado pelo *PageGroup*, publicada com o título "Barômetro de TI 2018", indicou dificuldades em encontrar pessoas qualificadas para o mercado digital, visto que ainda há grande quantidade de postos de trabalho não preenchidos na área (PAGEGROUP, 2018). Nesse sentido, a área de TI revela-se como uma oportunidade de (re)ingresso no mercado atualmente.

Por outro lado, as pessoas que optam por trabalhar com TI lidam com desafios quanto às exigências de competências para o trabalho. O necessário domínio de um idioma estrangeiro e a busca por conhecimento constante para acompanhar as inovações tecnológicas são exemplos de requisitos para o desenvolvimento da carreira na área. Ademais, são elementos importantes a capacidade de trabalhar em equipe e o conhecimento de áreas diversas, as quais a TI pode tangenciar (como setor financeiro, de serviços e de saúde).

Apesar das promessas de oportunidades oferecidas pela TI, essa área também conta com os desafios impostos pelas atuais condições do mercado de trabalho. Antunes (2008) discute as mudanças no mundo do trabalho que vêm sendo causadas a partir da reestruturação produtiva do capital e, dentre elas, aponta a redução da força de trabalho vivo, exercido por mão de obra humana e a ampliação da produtividade através do maior uso de maquinário tecnocientífico. Associado a isso, o trabalho atualmente não é mais fundamentado na

especialização; ele é “polivalente” e “multifuncional”, implicando na “intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho” (ANTUNES, 2008, p. 21). Vem à tona a redução do número de trabalhadores, o trabalho conectado em rede e realizado em casa (o *homework*).

Nesse cenário, o trabalho mais formalizado (contratado e regulamentado) vem sendo substituído por diversificadas modalidades que se caracterizam pela informalidade e precarização (ANTUNES, 2011). Exemplos desses novos modos laborais são os trabalhos *part-time*, o trabalho voluntário, os trabalhos terceirizados e o empreendedorismo, sendo este bastante estimulado enquanto possibilidade produtiva e de projeção de carreira na área de TI. Associado a isso, os governos nacionais, sob exigência implícita ou explícita dos capitais globais, vêm operacionalizando o desmonte da legislação social protetora do trabalho, precarizando os direitos sociais conquistados até aqui – vide, por exemplo, a recente reforma trabalhista no Brasil, ocorrida em 2017.

Levando em consideração a cultura do empreendedorismo, pode-se ressaltar que esta é uma possibilidade bastante difundida na carreira em TI, por se tratar de uma área de constante e rápido desenvolvimento de soluções, produtos e processos diretos para o mercado e para a sociedade. Há uma forte presença de fomento à inovação e possibilidades de empreender, sendo, portanto, um campo de produção e aplicação de conhecimento, bem como de criação de patentes, máquinas e equipamentos.

A partir desse contexto e compreendendo o processo de escolha profissional como também de carreira, a intervenção proposta levou em consideração a atuação profissional em TI em suas diferentes possibilidades, buscando refletir em como a formação técnica poderia contribuir para as trajetórias dos estudantes não apenas em TI, mas também em diferentes áreas do conhecimento.

Pensar a carreira pode ser um importante norteador das atividades do indivíduo. Ela pode ser compreendida como um projeto individual de autodesenvolvimento para o qual é fundamental a tomada de consciência, o compromisso e a responsabilidade que o indivíduo determina a si mesmo. Além

disso, é fundamental o acompanhamento de sua evolução, levando em consideração o contexto socioeconômico no qual está inserido (BENDASSOLLI, 2009). Nesse sentido, a carreira deve estar em consonância tanto com os interesses profissionais, como pessoais, e deve ser entendida como o resultado de um processo que é dinâmico, flexível e não-linear (LIMA-DIAS; SOARES, 2012; DUTRA, 2002).

Os autores destacam ainda que, no processo de orientação de carreira, deve-se trabalhar não apenas a responsabilidade do indivíduo, mas principalmente o contexto econômico, histórico e cultural, já que esses aspectos provocam mudanças de lugares, postos profissionais e oferta de empregos. O planejamento deve contar também com a imprevisibilidade, ou seja, levar em consideração aspectos que poderiam interferir no processo, bem como em alternativas dentro das possibilidades apresentadas no momento.

O contexto socioeconômico impacta diretamente nisso, resultando, muitas vezes, em visões pessimistas em relação ao futuro, uma vez que o diploma não garante um emprego. Dessa forma, o planejamento de carreira deve considerar não só a subjetividade, mas também os aspectos contextuais que interferem e influenciam as escolhas e a transição ao longo da vida profissional, tendo em vista o cenário de instabilidade e descontinuidade profissional.

Junto ao planejamento de carreira está a escolha da profissão. Observa-se na literatura (DUTRA, 2002; BOCK, 2006) que os estudantes adolescentes e jovens apresentam desconhecimento sobre as carreiras profissionais, o mercado e as suas possíveis alternativas. Assim, é fundamental uma visão ampla acerca de suas capacidades e sobre a sociedade, considerando os sujeitos como sócio-históricos e, portanto, capazes de agir e transformar sua trajetória profissional (LIMA-DIAS; SOARES, 2012).

Levando em conta todos esses aspectos, a prática descrita neste capítulo fundamentou-se na compreensão da orientação profissional proposta por Bock (2006), a qual compreende o humano (e as escolhas que faz) como sendo multideterminado, de maneira dinâmica e dialética, por suas relações com a sociedade de que faz parte. Nesse entendimento, "o processo de constituição das

necessidades, motivos e sentidos, ocorre simultaneamente, num processo de mútua determinação, de forma complexa e contraditória, tensionado pelo afetivo e pelo simbólico” (AGUIAR, 2006, p. 19). Compreende-se também que a apreensão da realidade por parte do sujeito é sempre parcial, uma vez que está situada histórica e socialmente.

Considerando a orientação profissional nessa premissa, ela tem como objetivo propiciar reflexões para que as pessoas ampliem a compreensão sobre a realidade que as cerca. Busca-se construir uma visão crítica e fundamentada sobre o mundo do trabalho, suas oportunidades e contradições, bem como a apropriação sobre os processos que constituem as necessidades próprias do sujeito, seus motivos e sentidos. Essas reflexões devem propiciar a construção de novos sentidos e a desconstrução de concepções previamente instituídas, de modo a contribuir para que o orientando se sinta instrumentalizado para agir e pensar criticamente sobre suas escolhas e possibilidades profissionais e de carreira (AGUIAR, 2006).

## DESCRIÇÃO DA AÇÃO

A ação aqui apresentada foi realizada por psicólogas do Instituto Metrópole Digital da UFRN (IMD/UFRN). O Instituto é uma unidade acadêmica especializada da universidade que atua na formação nos níveis técnico, superior e de pós-graduação na área de TI. Para além das ações de ensino, pesquisa e extensão na área, o IMD tem a missão de fomentar o desenvolvimento de um polo tecnológico em TI no estado do Rio Grande do Norte. Aliado a isso, o Instituto conta com uma incubadora de empresas em TI, a Inova Metrópole, a partir da qual oferece suporte comercial e de infraestrutura física e tecnológica às empresas incubadas.

Nesse cenário, propôs-se uma oficina em orientação profissional e planejamento de carreira aos estudantes dos cursos técnicos em TI com o objetivo de oportunizar um espaço de desenvolvimento de reflexões e diretrizes para tal planejamento, tendo em vista os interesses pessoais, suas possibilidades, o



contexto socioeconômico e as características próprias do mercado em TI. A proposição da ação surgiu a partir das demandas relatadas pelos próprios estudantes em escutas individualizadas e durante as aulas inaugurais dos cursos, nas quais os discentes são recepcionados e questionados acerca das expectativas em relação ao curso e à formação técnica.

A prática abordou tanto a escolha profissional como o planejamento de carreira, enfatizando o segundo, uma vez que foi elaborada de forma direcionada para estudantes do Curso Técnico em TI. Por se tratar de estudantes adolescentes e jovens, a escolha profissional, considerando o ensino superior, ainda estava em processo, no entanto, ao mesmo tempo, uma escolha já havia sido feita – o curso técnico em TI. Deste modo, apesar da abertura para discutir e refletir acerca da escolha profissional, a ênfase dada à oficina foi pautada na carreira em TI.

A proposta foi, então, proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre seus projetos profissionais, iniciados com o curso técnico. Além disso, acredita-se que refletir sobre a carreira colabora diretamente com a escolha profissional, pois a primeira envolve, de maneira dinâmica, a combinação de diferentes papéis sociais assumidos ao longo da vida, resultando em interesses profissionais e pessoais (LIMA-DIAS; SOARES, 2012).

Esse trabalho vem acontecendo anualmente no Instituto, desde o ano de 2016, sendo sua estrutura atualizada a partir do *feedback* dos participantes e do entendimento das facilitadoras a cada nova edição. Para fins deste capítulo, será apresentado o último formato da oficina, realizada no segundo semestre letivo de 2018.

Na ocasião, a ação foi submetida como projeto de extensão proposto pelas psicólogas, no qual os alunos fizeram inscrição via sistema de gerenciamento acadêmico da universidade. O grupo foi composto por adolescentes e jovens entre 16 e 23 anos, estando nove deles entre 16 e 17 anos e três, entre 21 e 23 anos. Desse total, nove estudantes cursavam, ao mesmo tempo, Ensino Médio e curso técnico em TI, dois cursavam o Ensino Superior e o técnico e um estava vinculado apenas ao curso técnico.

A estrutura da atividade buscou atender aos seguintes aspectos: autoavaliação, estabelecimento de objetivos de carreira, considerando as potencialidades dos alunos e as oportunidades, e, por fim, direcionamento para execução de um plano de carreira. Esse percurso foi dividido em quatro encontros, de modo a facilitar aos alunos a autorreflexão, a ampliação da percepção, o esclarecimento de dúvidas, a construção de um plano de carreira, o conhecimento de oportunidades de carreira e dificuldades que poderão encontrar nas suas trajetórias. A seguir será apresentada a estrutura de cada encontro.

## PRIMEIRO DIA: AUTOCONHECIMENTO

O primeiro encontro objetivou abordar o autoconhecimento. Para este fim, foram propostas algumas técnicas ao grupo de estudantes, de modo a facilitar esse processo, já que alguns relataram que o pensar sobre si e sobre suas próprias competências e habilidades não lhes era um exercício habitual.

Inicialmente, foram apresentados os objetivos da oficina, a estrutura e o contrato do grupo em relação ao sigilo, à importância de ouvir o outro e ao apoio mútuo durante os encontros na oficina. Em seguida, foi sugerido um exercício de quebra gelo e, depois, proposta uma atividade que possibilitasse a sensibilização dos participantes para o autoconhecimento. Para isso foi utilizada a técnica do "Curtigrama", na qual uma folha é dividida em quatro quadrantes, cada um com uma indicação diferente ("Gosto e faço"; "Não gosto e faço"; "Gosto e não faço"; "Não gosto e não faço"), preenchida pelos participantes. Essa atividade possibilita refletir em que medida os interesses pessoais e as ações dos estudantes estão alinhadas ou não e, até mesmo, quais os motivos disso.

Posteriormente, os participantes foram convidados a elaborar o "Projeto Eu<sup>1</sup>". Trata-se de uma ferramenta que contém perguntas disparadoras, quais sejam: "meus valores básicos são..."; "destaco como meus pontos fortes..."; "preciso melhorar no quesito..."; "espero que nada ameace meus planos, mas acredito que o

---

<sup>1</sup>Instrumento proposto para estudantes universitários do curso de Psicologia pelo Professor Pedro Fernando Bendassolli, docente da UFRN, em circunstância de sala aula.

que pode atrapalhar...”; “sempre que me pego pensando no futuro...”; “meu presente é...”; “minha missão é...”. Tal instrumento objetivou que os estudantes pudessem voltar-se para si, considerando o contexto no qual estavam inseridos.

Durante a discussão das atividades e das reflexões propostas, também foram levantados aspectos relacionados ao contexto socioeconômico, surgindo discussões acerca das oportunidades e do desemprego. Para finalizar, foi solicitado aos estudantes que levassem uma tarefa para ser executada fora do grupo, chamada “Técnica do feedback” (SOARES, 2002, p. 176). A tarefa consiste em o estudante perguntar aos familiares e amigos quais são as características mais marcantes dele, ou seja, aquilo que fazem muito bem. O objetivo é possibilitar ao participante um maior conhecimento sobre si mesmo, a partir do confronto entre as percepções que tem sobre si e as apresentadas por pessoas que lhe são significativamente importantes.

## SEGUNDO DIA: IDADE ADULTA E CARREIRA

O segundo encontro da oficina teve início com os relatos dos estudantes acerca da “Técnica do feedback”. Buscou-se explorar aspectos com relação à experiência – por exemplo, como foi ouvir de outras pessoas como eram vistas suas competências. Essa tarefa introduziu outro exercício de sensibilização, cujo objetivo foi levar o grupo a refletir sobre os eixos de vida, família, escola e sociedade que estão implicados na escolha.

Nesse mesmo encontro, foi trabalhado com os estudantes o processo de tornar-se adulto, considerando o momento em que estavam de transição da adolescência para a idade adulta. A ideia foi trabalhar esse tema de maneira leve e divertida e, para isso, foi exibido inicialmente um vídeo que pudesse servir de disparador da discussão. A intenção foi refletir junto com os estudantes acerca das expectativas (próprias e dos outros) sobre o “ser adulto” e os fatores envolvidos nesse processo – pressões, novas responsabilidades, novos desafios, expectativas próprias e dos outros e vida profissional.

A partir do debate acima descrito, trabalhou-se com o instrumento acerca das âncoras de carreira, propostas por Schein (1996). A abordagem de Schein destaca o papel do indivíduo na escolha e planejamento de carreira e como a pessoa conduz a sua vida profissional, destacando a flexibilidade na qual ela deve ser planejada. Schein destaca algumas âncoras que são entendidas como elementos da realidade que podem influenciar na escolha da carreira, agrupadas nas seguintes categorias: competência gerencial; competência técnica ou funcional; segurança e estabilidade; criatividade; autonomia e independência; senso de serviço e dedicação à causa; desafio constante; e estilo de vida integrado. Tais âncoras foram adaptadas pelas profissionais envolvidas na ação para o campo de planejamento e escolha profissional entre estudantes. As adaptações também consideraram o contexto, social, econômico e histórico em que os estudantes estavam envolvidos.

Esse instrumento é composto por uma sequência de 40 afirmações e os estudantes deveriam assinalar aquelas que mais atendiam aos seus interesses em uma escala *likert* de cinco pontos. Ao final, os resultados são somados e divididos, destacando aqueles que apresentam maior valor e, logo, maior compatibilidade com os interesses da pessoa.

### TERCEIRO DIA: MERCADO DE TRABALHO E CARREIRA EM TI

No terceiro encontro, foram convidados professores e profissionais empresários que fazem parte da incubadora de empresas do IMD para que apresentassem suas trajetórias profissionais e a realidade que vivenciam na área de TI. Além disso, ao final foi entregue um documento que buscava nortear a elaboração de um projeto de vida e carreira, distribuído em oito passos, cada um apresentando questões disparadoras.

Os tópicos versaram sobre autoconhecimento; aonde o estudante quer chegar; parcerias, ou seja, pessoas que poderão colaborar; visão de futuro (curto, médio e longo prazo); gerenciamento do tempo; administração de finanças; prevenção de riscos; e por fim reunir todos esses processos visando ao

planejamento de vida pessoal e profissional. O documento deveria ser respondido fora do contexto da oficina e trazido no quarto encontro para discussão em grupo sobre as reflexões, desafios e potencialidades encontrados.

### **QUARTO DIA: PROJETO DE VIDA E CARREIRA**

No último encontro, foram discutidas quais âncoras de carreira estavam mais presentes dentre os participantes, apresentando, para isso, a explicação sobre cada uma delas e levando os estudantes a refletirem quais mais caracterizavam seus interesses e perfis. Concomitante a isso, foi explicado o perfil indicado em cada âncora e solicitado àqueles que se sentissem à vontade para apresentarem o seu plano de vida e carreira. A partir disso, possibilitou-se a discussão sobre elaboração, metas, impedimentos e o que mais fosse necessário ou demandado pelo estudante, levando a uma reflexão contextualizada e ao planejamento de ações.

Para finalizar a oficina, e após conhecer os planos de cada participante, foi solicitado que deixassem uma mensagem para o grupo, de modo a encorajar a todos em seus objetivos. Ainda foi solicitado que os estudantes avaliassem a oficina, apontando os pontos positivos e negativos. O encontro foi concluído com um momento de confraternização entre os discentes.

### **OBSERVAÇÕES E DISCUSSÕES DOS ENCONTROS**

Conforme mencionado, o primeiro encontro foi centrado no autoconhecimento. Os estudantes demonstraram-se abertos para as atividades propostas, apesar de terem destacado que conhecer a si mesmos e se reconhecer em determinadas carreiras profissionais ainda era algo novo. Por estarem, em sua maioria, na adolescência, a reflexão sobre si mesmos era algo recorrente, principalmente no que se refere à busca pela identidade. Apesar disso, relacionar o autoconhecimento com a escolha profissional pareceu ser algo que não tinha muito

espaço, considerando principalmente os valores sociais e as profissões mais reconhecidas no contexto sociocultural no qual estavam inseridos.

A tarefa de se ver a partir do olhar do outro (“Técnica do feedback”) contribuiu para que eles pudessem confrontar a sua autopercepção em relação à percepção de familiares e amigos, considerando suas potencialidades e fazendo relações entre isso e suas possibilidades profissionais. Observou-se, durante a oficina, que voltar-se para si mesmo é condição *sine qua non* para a escolha profissional e o planejamento de carreira e de vida, e isso permitiu que os estudantes ampliassem seu escopo de observação sobre si mesmos, o que foi expresso em seus próprios relatos.

Em relação ao segundo encontro, o “ser adulto” parecia algo distante para a maioria dos participantes. O processo de pensar a profissão, apesar de ser algo presente, ainda se mostrou abstrato e envolto em fantasias, sendo expresso em comentários como “Quero ser rico”, “Quero ser um empresário de sucesso”, “Quero desenvolver jogos e vendê-los bem”. Dessa forma, não se verificava no discurso dos estudantes o processo de como fazer para atingir seus audaciosos objetivos, mas apenas em que lugar se viam. Dessa maneira, foi trabalhado com o grupo como se daria esse processo, o que era possível tendo em vista o contexto no qual estavam inseridos.

Nos primeiros encontros, o grupo de estudantes parecia já ter escolhido sua profissão. Dois deles já estavam no Ensino Superior (cursando Ecologia e Bacharelado em Tecnologia da Informação). Os demais estavam no Ensino Médio, mas também disseram que já haviam decidido que profissão tinham interesse em seguir. A maioria optou pela área de Tecnologia da Informação, com exceção de duas estudantes, que almejavam ingressar nos cursos de Medicina e Farmácia. Mesmo diante da aparente decisão profissional da maioria, surgiu a discussão no grupo em relação às incertezas profissionais, haja vista o contexto socioeconômico e a ansiedade em relação ao desemprego.

Os temas e reflexões gerados buscaram atender não apenas àqueles que pretendiam seguir na área de TI, mas também aqueles que consideravam trabalhar com a aplicação dos conhecimentos da formação técnica em TI em outras áreas do

conhecimento, como a área da saúde. Conforme mencionado anteriormente, o campo da TI atende não somente a quem irá atuar na área, mas por ser interdisciplinar e passível de aplicação em diferentes áreas do conhecimento, possibilita a criatividade e o desenvolvimento de novas aplicações em diversos âmbitos profissionais.

Foram vistos variados interesses entre os participantes: havia os que queriam empreender, os que estavam inclinados à carreira acadêmica, a concursos públicos, ao emprego formal e à carreira militar. Cada uma dessas opções foi discutida no segundo encontro e aprofundada ao serem apresentadas as âncoras de carreira. Surgiram queixas relacionadas à demanda (e pressão) por qualificação profissional, o que, segundo os participantes, resultava em pouco tempo destinado às atividades de lazer. Todos os estudantes que participaram do grupo relataram sentirem-se cobrados de diferentes maneiras pela família e por si mesmos e isso lhes trazia a sensação de sobrecarga.

Foi notório o quanto os estudantes se sentiam pressionados por uma super qualificação, que não necessariamente lhes garantiria um emprego ou ocupação. Tal cenário gera ansiedade e dificuldade em lidar com as demandas exigidas pela sociedade. Além disso, culmina em exaustão, resultado do acúmulo de diversas atividades e cursos num cenário de incertezas profissionais.

No primeiro e segundo encontro, os participantes foram convocados a pensar em alternativas e planos flexíveis, de modo a vislumbrar possibilidades de carreira, haja vista que o contexto econômico atual não é estático. No que diz respeito à área de TI, foi discutido o papel do IMD e seu objetivo em tornar-se um polo tecnológico na área, fomentando empresas, pesquisa, desenvolvimento e inovação. Considerando o cenário socioeconômico, os estudantes conseguiram elaborar as reflexões, possibilidades e alternativas em relação aos seus planos profissionais.

Vale salientar que, para além de questões relativas a trabalho, outros assuntos de ordem individual foram trazidos ao grupo, sobretudo familiares e decepções amorosas. Esses aspectos foram discutidos em grupo e possibilitaram trocas de experiências entre os participantes. As questões que emergiram



reforçaram o fato de que a carreira profissional não está dissociada da vida pessoal, uma vez que ambas se interpenetram e se influenciam, devendo estar alinhadas.

O terceiro encontro, ao oportunizar a integração entre estudantes, professores e empresários, permitiu que os participantes conhecessem a realidade do mercado de trabalho em TI a partir do relato de quem a vivencia e, pautados nisso, pudessem planejar a carreira e facilitar a escolha profissional. O momento propiciou conhecer além das possibilidades de atuação profissional em TI, incluindo a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento.

Os estudantes, apesar de se mostrarem tímidos num primeiro momento, puderam sanar suas dúvidas em relação ao mercado de trabalho e à atuação profissional, não apenas do técnico, mas também do analista de TI. Aos empresários, foram feitas questões de ordem prática – por exemplo, em relação a como se dá o processo de incubação de uma empresa, a o que eles deveriam fazer para começar a empreender e a que conhecimentos eram necessários para isso.

O último encontro iniciou com a apresentação das âncoras de carreira (solicitadas no segundo dia de oficina). Alguns estudantes apresentaram âncoras diferentes e por vezes conflitantes, tais como busca da “liberdade e autonomia” e também “segurança e estabilidade”. Isso pode significar, por um lado, dúvidas e incertezas por parte dos participantes e, por outro, possível inadequação do instrumento ao grupo no qual foi feita a intervenção.

De todo modo, buscou-se destacar as âncoras que tiveram maior pontuação dentre os participantes e foi provocada uma reflexão considerando o significado de cada uma delas, de modo que os estudantes pudessem conhecer os objetivos e interesses contemplados em cada uma. Dessa maneira, o grupo, juntamente com a facilitadora, foi dando sentido às âncoras de carreira de cada um dos participantes e como isso poderia estar alinhado ao plano de vida e carreira.

Foi solicitado ao estudante que se sentisse à vontade a apresentação do seu plano de vida e carreira. Todos decidiram apresentar, o que reflete a relação de confiança estabelecida entre os membros do grupo. As questões acerca da missão pessoal (“onde quer chegar”) e de pensar expectativas a longo prazo foram as consideradas mais difíceis de responder pelos participantes, o que pode indicar

dificuldade em vislumbrar o futuro profissional. A facilitadora buscou provocar todos do grupo para que fizessem o exercício de reflexão sobre suas possibilidades profissionais futuras mesmo diante das dificuldades, ressaltando que o plano deveria ser flexível, tendo em vista as mudanças sociais, econômicas, históricas, individuais e culturais que porventura ocorram ao longo do tempo.

Ao final, todos deixaram uma mensagem de encorajamento para o grupo. Ficou perceptível a coesão grupal a partir do momento em que os participantes resgataram falas dos primeiros encontros e as direcionaram a colegas específicos. O apoio mútuo pareceu concretizar-se na criação de grupo virtual de interação, criado espontaneamente pelos participantes para que mantivessem contato, a partir de um aplicativo de rede social para *smartphone*.

Na avaliação realizada sobre a oficina, os estudantes relataram que ela atendeu aos objetivos iniciais de maneira satisfatória, alegando se sentirem mais seguros e motivados em relação ao sucesso profissional, destacando como ponto negativo o número de encontros e sugerindo que nas próximas edições a oficina ocorra em maior quantidade de dias. A satisfação em relação à oficina também foi refletida no fato de alguns dos participantes da última edição terem buscado a atividade por recomendação de amigos que já haviam participado em anos anteriores.

De um modo geral, a atividade atendeu ao seu objetivo, que foi oferecer um espaço estruturado para autoconhecimento e planejamento de vida e carreira profissional, focando na área de formação em que todos os estudantes do curso técnico estavam envolvidos (TI), mas não excluindo outras escolhas profissionais, e possibilitando que o próprio grupo pudesse vislumbrar suas próprias potencialidades.

Entende-se que a realização das oficinas de planejamento de vida e carreira em TI oportunizam momentos de reflexão, discussão e troca de experiências que, apesar de importantes, não costumam ser forjados no cotidiano acadêmico. Ademais, essa atividade é também bastante positiva para a equipe de profissionais que trabalham diretamente com auxílio e orientação aos discentes do IMD, tendo em vista que possibilita a aproximação com as realidades acadêmica, profissional e pessoal destes.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicologia da Educação**, v. 23, p. 11-25, 2006.

ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 83, p. 19-34, 2008.

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, v. 107, p. 405-419, 2011.

BENDASSOLLI, P. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **Revista de Administração Eletrônica**, v. 4, p. 387-400, 2009.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2006.

DUTRA, J. S. Gestão de carreiras. *In*: FLEURY, M. T. L. **As pessoas nas organizações**. São Paulo: Gente, 2002

LIMA-DIAS, M. S.; SOARES, D. H. P. Planejamento de carreira: uma orientação para universitários. **Psicologia Argumento**, v. 30, p. 53-61, 2012.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 2, p. 427-436, 2006.

PAGEGROUP. **Barômetro de TI: 2018**. Disponível em: [https://www.pagepersonnel.com.br/sites/pagepersonnel.com.br/files/BAR%203%94METRO\\_DE\\_TI\\_2018\\_0.pdf](https://www.pagepersonnel.com.br/sites/pagepersonnel.com.br/files/BAR%203%94METRO_DE_TI_2018_0.pdf). Acesso em: 02 jan. 2019.

SCHEIN, E. **Career anchors**: discovering your real values. San Diego: Pfeiffer & Company, 1993

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

A Psicologia Histórico-Cultural  
na Orientação Profissional:  
construção do Projeto  
#Trajetórias no IFMS

CAPÍTULO

3

*Lígia Rocha Cavalcante Feitosa  
Rebeca Brandão Maia  
Aldenora Oliveira Coutinho Libraiz*

**Lígia Rocha Cavalcante Feitosa**  
**Rebeca Brandão Maia**  
**Aldenora Oliveira Coutinho Libraiz**

**N**o contexto da educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são responsáveis por ofertar cursos, do ensino médio à pós-graduação, voltados para a formação de sujeitos qualificados tecnicamente e comprometidos socialmente em seus ofícios, por meio do diálogo entre educação e trabalho. Diante desta missão institucional, são os inúmeros desafios que podem surgir ao longo do planejamento dos processos educativos envolvendo os atores educativos no ensino profissionalizante, inclusive, o psicólogo. A trajetória acadêmica dos estudantes constituídas pelo ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino e áreas de formação; a heterogeneidade do perfil de estudantes e a pretensão institucional na articulação da formação acadêmica e da formação profissional, alinhada com as principais discussões do mundo trabalho, são destaques e desafios constantes para as práticas de psicólogos diante da proposta de trabalhar com a orientação profissional nos Institutos Federais.

Ao se delinear uma proposta de orientação profissional no contexto da educação profissional e tecnológica, tem-se como principal objetivo promover trajetórias de desenvolvimento acadêmico e profissional de estudantes do ensino médio integrado ao técnico, a partir das discussões entre a formação e o mundo do trabalho. Neste sentido, esta proposta assume relevância social por promover espaços de reflexão sobre as escolhas acadêmicas e profissionais, bem como por fortalecer trajetórias acadêmicas de sucesso dos respectivos estudantes. No âmbito acadêmico, esta proposta assume o compromisso da atualização permanente de orientações teórico-conceituais, metodológicas e reflexões acerca da concretização da articulação teoria, prática e pesquisa em psicologia. No tocante às contribuições para os estudantes e equipe técnica, este projeto se apresenta como uma

alternativa de reconstrução da própria história do ensino profissionalizante e das potencialidades que a nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica pode imprimir ao perfil acadêmico e profissional.

Para tanto, foi construído um projeto de orientação profissional, intitulado por #Trajetórias, a ser ofertado pioneiramente no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Dourados. O IFMS/Dourados é um dos dez campi localizados no sudoeste do estado e responsável pela oferta do curso do ensino médio integrado ao técnico Informática para Internet.

Nesta realidade, os estudantes enfrentam constantemente mudanças ao longo do seu processo de desenvolvimento, envolvendo por vezes tomada de decisões que implicam em vários desdobramentos em sua jornada acadêmica e profissional. Neste sentido, a Psicologia comparece como uma área capaz de auxiliar na construção desse processo junto aos alunos, tendo em vista que antes mesmo de realizar uma escolha, o sujeito precisa se conhecer minimamente para saber os caminhos pelos quais não gostaria de percorrer e aqueles pelo qual sente maior afinidade acadêmica e profissional.

Vale ressaltar que os estudantes do IFMS/Campus Dourados podem, por receberem uma a formação acadêmica e também profissional, sentir uma maior cobrança acerca do que eles farão após terminarem o ensino médio e o curso. Muitos possuem um embate travado entre seguir o caminho profissional através de um viés mais técnico que sua formação de nível médio no IFMS lhes apresenta ou, ainda, entrar em um curso superior ou, ainda, se aperfeiçoar em algo que já teve contato. Além disso, os estudantes são atravessados muitas vezes pela influência familiar, de colegas, professores, que muitas vezes apoiam/inspiram seus interesses pessoais.

Em observação a estas especificidades formativas, o projeto #Trajetórias se propõe a desenvolver práticas de orientação profissional à luz das contribuições da psicologia histórico-cultural. Sob esta perspectiva teórica, é importante se considerar os processos históricos vividos por cada um dos estudantes, sendo a sua história de vida e produção de sentidos de grande valia para se auxiliar e compreender os percursos que eles pretendem traçar rumo ao alcance de seus



objetivos futuros. A seguir, serão apresentados os aportes conceituais e metodológicos do referido projeto.

## **PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTRUINDO DIÁLOGOS**

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural o sujeito constitui-se como um ser histórico e cultural na e pelas relações sociais. Ao longo da sua trajetória de desenvolvimento humano, é na adolescência que se identificam muitas transformações, voltadas para a circulação de sentidos e significados acerca da compreensão de si mesmo, de sua realidade, seus sentimentos e emoções. Nesta direção, a melhor compreensão da estruturação de sua consciência pessoal é atravessada por um contexto histórico no qual este sujeito está inserido.

Porém, por se tratar de uma proposta teórica emergente no contexto da orientação profissional, ainda, são relativamente baixos os investimentos educacionais (principalmente no ensino público) para a orientação dos alunos quanto ao processo da escolha profissional. De acordo com Zapelini, Remor e Farias (2018), “a orientação profissional é estimuladora e promotora de reflexões sobre a própria adolescência – suas dúvidas, suas buscas e possíveis identificações suas questões a respeito do mundo adulto e da sociedade onde vive” (p. 132).

Diante dessas transformações e da necessidade do adolescente se conhecer melhor, a escolha profissional trata-se de um momento marcante na vida destes indivíduos. Para Zapelini, Remor e Farias (2018), a escolha profissional ainda assume uma extrema relevância no cenário nacional, tendo em vista os tempos de crise e o investimento nas políticas afirmativas de acesso aos diferentes níveis de profissionalização da população.

Neste contexto, a orientação profissional comparece como um meio eficaz que auxilia o estudante a clarear melhor suas escolhas e fazê-lo enxergar os caminhos mais compatíveis com a sua personalidade. De acordo com Medeiros (2017), a Psicologia Histórico-Cultural, ao referendar teórico e metodologicamente

a orientação profissional, pode contribuir para o processo de autoconhecimento dos adolescentes. Neste processo, ao fazer o adolescente pensar na sua própria constituição, abre-se espaços de construção para as ressignificações do projeto de vida deste adolescente e amplia-se as possibilidades de percursos que possa levá-lo à realização na escolha profissional.

Para a psicologia histórico-cultural, a vivência é o que determina o desenvolvimento entre o sujeito e o seu meio, por meio das ressignificações de suas experiências nesta inter-relação. Para Medeiros e Souza (2017), na perspectiva da psicologia histórico-cultural,



A Orientação Profissional deve oportunizar espaços de autoconhecimento dos sujeitos enquanto indivíduos multideterminados, a fim de que ressignifiquem as próprias percepções de si, seus posicionamentos e relações que configuram o mundo que os rodeia e assim possam se encontrar com os respectivos projetos de vida[...] O objetivo principal é, portanto, proporcionar uma reflexão sobre a escolha profissional, ao se considerar os determinantes histórico-sociais, desenvolver uma visão crítica em relação ao mundo do trabalho, da profissão e da própria escolha. Dessa forma, a Orientação Profissional favorece a conscientização do sujeito dos principais determinantes da escolha, favorecendo que assuma o protagonismo da escolha (p. 158).

Sob essa ótica o ao realizar um processo de orientação profissional, deve-se considerar o indivíduo como um ser social, que se relaciona e que se transforma e é transformado pela realidade social em que vive. Também é importante ponderar sobre os processos históricos vividos pelo indivíduo, considerando as trajetórias que ele percorreu e que podem auxiliá-lo na compreensão dos caminhos que pretende traçar em prol de seus objetivos futuros.

No contexto de Orientação Profissional, o estudante tem a oportunidade de sanar suas dúvidas quanto a escolha profissional e trajetórias acadêmicas. Ao longo do processo de escuta e diálogo na orientação profissional em grupo, torna-se possível ampliar a comunicação e a socialização entre os integrantes dessa comunidade. À medida que essas trocas se estabelecem entre os pares, os

conceitos e as ideias são internalizados e ressignificados para, no processo, constituírem-se em palavras ou outros signos (RIBEIRO, 2003; COSTA, 2007).

Vale ressaltar que em muitas instituições, especificamente nas públicas, muitos estudantes podem se sentir incapazes de realizar e/ou identificar seus sonhos profissionais, pois não têm oportunidades para mapear suas competências, seus interesses e, assim, identificar suas preferências profissionais. Neste sentido, um dos grandes objetivos da orientação profissional é apontar



A possibilidade de uma escolha profissional consciente e fundamentada na realidade psicossocial, assim como que ela seja desenvolvida como política educacional e quiçá incluída em vários projetos sociais e educacionais (COSTA, 2007, p. 85).

Reconhece-se que são vários os fatores que afetam o processo de escolha profissional. Neste processo, o adolescente se vê diante de um mundo de opções e que possibilita a construção de múltiplos caminhos para a realização profissional. Portanto, cabe ao psicólogo tornar-se um mediador ao longo do processo de orientação profissional. Deste modo, este profissional poderá auxiliar o aluno diante das escolhas profissionais, por meio do autoconhecimento e das inúmeras trajetórias que podem envolver seu futuro profissional.

## **PROJETO #TRAJETÓRIAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO**

O Projeto #Trajetórias foi idealizado a partir das parcerias institucionais entre a Universidade Federal da Grande Dourados e o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Dourados. Este projeto teve por objetivo promover o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico do IFMS, por meio de ações de orientação profissional que envolvessem as discussões do autoconhecimento, dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes acerca da formação e das questões sobre o mundo do trabalho.

Em atenção a especificidade dos turnos das turmas do ensino médio integrado ao técnico no IFMS/Campus Dourados, o #Trajetórias precisou ser organizado para funcionar, inicialmente, com duas turmas, sendo uma no período matutino e outra no período vespertino. Ao longo do processo de construção metodológica do projeto, foi necessário retomar discussões teóricas em torno das trajetórias acadêmicas e profissionais de estudantes na educação profissional (ZAPELINI, REMOR, FARIAS, 2018); das contribuições da psicologia na educação profissional e tecnológica (MEDEIROS, SOUZA, 2017; FEITOSA & MARINHO-ARAUJO, 2018); da oferta de cursos integrais no ensino profissionalizante (MOLL, 2010) e, ainda, os desafios em torno da formação pelo trabalho (MELO-SILVA, PACHECO, SOARES, 2004).

A partir do alinhamento teórico-metodológico envolvendo as principais temáticas que podem constituir a orientação profissional no contexto do ensino profissionalizante, o projeto #Trajetórias foi organizado para ser desenvolvido em grupo de até dez estudantes ao longo de oito encontros semanais. Cada um destes encontros foi previsto para ter a duração de duas horas, envolvendo atividades promotoras de processos de autoconhecimento; dinâmicas para auxiliar a construção de projeto de vida; discussões em torno dos desafios do mundo do trabalho e rodas de conversa acerca da escolha profissional e do sucesso acadêmico.

Para além do delineamento do projeto, o #Trajetórias também incluiu na sua metodologia ações de divulgação e sensibilização da comunidade acadêmica para apoiar o total desenvolvimento das ações de orientação profissional. Por se tratar de uma instituição que oferta o curso no formato integral, inicialmente, foi preciso definir com a Diretoria de Ensino e a equipe pedagógica do IFMS/Campus Dourados o horário e o dia da semana considerado livre de atividades curriculares para os possíveis participantes deste projeto. O objetivo principal com esta medida era não concorrer com as aulas dos estudantes, evitar sobrecarga na jornada acadêmica desses adolescentes e, ainda, permitir que as ações de orientação profissional fossem desenvolvidas dentro do horário planejado e sem intercorrências de outros compromissos por parte dos estudantes. Na sequência, se

fez necessário divulgar entre os docentes da instituição a proposta das ações de orientação profissional para que, na medida do possível, estes atores educativos pudessem compartilhar nos espaços de aulas e incentivar seus estudantes a participarem do referido projeto. E, por fim, idealizou-se um período de apresentação para a construção de um canal de comunicação prévia com os pais dos respectivos estudantes que demonstraram interesse em participar do #Trajetórias.

As principais etapas que envolveram a execução do Projeto #Trajetórias no IFMS/Campus Dourados foram definidas por: (a) Apresentação do Projeto; (b) Ações promotoras de Autoconhecimento dos estudantes e (c) Ações envolvendo os Interesses Profissionais dos estudantes. A seguir, tem-se cada uma dessas etapas caracterizadas.



#### **APRESENTAÇÃO DO PROJETO:**

- Etapa destinada a apresentar formalmente o #Trajetórias aos atores educativos do IFMS/Campus Dourados, incluindo a gestão, os docentes, os pais e/ou responsáveis e os estudantes.
- Nesta etapa, foram previstas as ações de convite aos estudantes no espaço escolar, redes sociais e cartazes na escola, com informações acerca do modo de inscrição e funcionamento do projeto.
- Após adesão dos estudantes via inscrição, foi organizada a conversa com os adolescentes e os pais e/ou responsáveis, a fim de apresentar cada atividade a ser desenvolvida com estes estudantes.



#### **AÇÕES PROMOTORAS DE AUTOCONHECIMENTO DOS ESTUDANTES:**

- Etapa constituída por atividades que identifiquem as percepções dos estudantes acerca da sua trajetória familiar, da sua trajetória acadêmica e das projeções construídas em torno da escolha de um curso e/ou profissão.

- Nesta etapa, foi previsto o registro da percepção dos pais e/ou responsáveis acerca dos seus filhos; a avaliação prévia da maturidade dos estudantes em torno da escolha profissional; a construção do painel de expectativas diante das trajetórias acadêmicas e profissionais; a construção da memória e narrativa das trajetórias de vida mais marcantes para os estudantes e a caracterização do perfil de personalidade dos estudantes.
- Os instrumentos utilizados foram a Escala de Maturidade da Escolha Profissional (NEIVA, 2014); protocolos adaptados do projeto de orientação profissional desenvolvido por BRISSAC (2018) e protocolos de registros das falas dos participantes.



### **AÇÕES ENVOLVENDO OS INTERESSES PROFISSIONAIS.**

- Etapa constituída por atividades que identifiquem as percepções dos estudantes acerca das dúvidas e das curiosidades acerca do mundo do trabalho. Assume o compromisso de buscar relacionar as características pessoais e as preferências de cada estudante com suas projeções profissionais.
- Nesta etapa, foi previsto a apresentação de um conjunto de profissões, a partir dos interesses pessoais de cada estudante; o mapeamento dos pontos positivos e desafiadores em torno das atividades laborais selecionadas pelos estudantes; espaços de reflexão acerca da trajetória acadêmica no contexto do ensino profissionalizante e o alinhamento das expectativas profissionais; construção do projeto de vida; projeção de trajetórias para o futuro, em atenção ao que foi desenvolvido na etapa do autoconhecimento desses estudantes.
- Os instrumentos utilizados foram os protocolos adaptados do projeto de orientação profissional desenvolvido por BRISSAC (2018) e protocolos de registros das falas dos participantes.

A idealização do Projeto #Trajetórias permitiu desenvolver espaços de discussão e reflexão crítica acerca das particularidades do processo de escolha profissional no contexto do ensino médio integrado ao técnico. Por meio da construção coletiva, defende-se a viabilidade da circulação de significados e sentidos dos estudantes diante da sua história de vida e da relação que desenvolvem com os desafios que o mundo do trabalho cotidianamente os apresenta. Estes desafios estão circunscritos desde as dúvidas em torno da continuidade na área de formação técnica, do interesse ou desinteresse de experimentar o trabalho técnico antes da escolha do curso superior, de reconhecer suas competências pessoais e interesses para definição do curso e do trabalho a seguir, de construir espaços de diálogo e respeito com seus pais e/ou responsáveis diante das expectativas profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia no contexto da educação profissional e tecnológica assume um importante papel na construção de intervenções que favoreçam as múltiplas trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes. A oferta do ensino médio integrado ao técnico, em especial, tem atraído cada vez mais o público adolescente que se sente desafiado a conciliar os impactos do currículo tradicional com as perspectivas de diálogo com o mundo do trabalho. Nesta realidade, muitos desses estudantes não têm clareza das escolhas a serem feitas ao longo da formação recebida, podendo resultar em tensionamentos com seus familiares, com a escola e, principalmente, com sua trajetória de desenvolvimento pessoal.

Diante deste cenário, tem-se na psicologia histórico-cultural um importante referencial teórico-metodológico para se trabalhar a orientação profissional. De acordo com Medeiros e Souza (2017), ao longo de um processo de orientação profissional pode-se constituir espaços de vivências em que o estudante consiga pensar na sua própria constituição e, desta forma, zonas de ressignificações

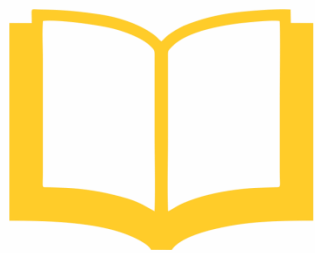


promovam ajustes em seu projeto de vida, ampliando assim as possibilidades de percursos que possa levá-lo à realização na escolha profissional.

Sob esta perspectiva, ao se desenvolver um projeto de orientação profissional, é preciso evidenciar este indivíduo como um ser social, que se relaciona e que se transforma e é transformado pela realidade social em que vive. Também é importante refletir sobre os processos históricos vividos por este indivíduo, tomando nota das trajetórias que ele percorreu e que podem auxiliá-lo na compreensão dos caminhos que pretende trilhar em favor de seus objetivos futuros.

A construção do projeto #Trajetórias, portanto, surge como uma proposta materializadora de uma intervenção coletiva e ampliada da psicologia no ensino profissionalizante no tocante à orientação profissional de estudantes do IFMS/Campus Dourados. Este projeto teve por objetivo promover o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico do IFMS, por meio de ações de orientação profissional que envolvessem as discussões do autoconhecimento, dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes acerca da formação e das questões sobre o mundo do trabalho. Por meio da realização de oficinas, buscou-se construir ações promotoras de autoconhecimento e ações reflexivas e críticas acerca dos interesses profissionais.

O desafio que se apresenta no projeto #Trajetórias está circunscrito no monitoramento e acompanhamento de novos grupos de estudantes que se percebem confusos com o diálogo entre a formação acadêmica e a formação pelo trabalho em uma etapa da trajetória formativa tão atravessada por marcas sociais e pessoais. A psicologia ainda precisa promover espaços profícuos de circulação de significados e sentidos em torno da escolha profissional que não se limite, apenas, aos desafios do vestibular ou de definir uma carreira de nível superior. Para tanto, convém avaliar longitudinalmente o impacto deste projeto na jornada escolar e de desenvolvimento desses estudantes.



## REFERÊNCIAS

AITA, Elis Bertozzi; RICCI, Paulo Sérgio Pereira; TULESKI, Silvana Calvo. **A orientação profissional na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho, 175-177, 2012.

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba. PINHO, Luís Ventura. **Adolescência, família e Escolhas: Implicações na Orientação Profissional.** Psic. Clin., Rio de Janeiro, Vol. 20, N. 2, P. 173 – 184, 2008.

BRISSAC, Rafaela. **Práticas em Orientação Profissional.** Curso de Capacitação. 15 e 16 abril, 2018, Campinas, SP.

COSTA, Janaina Moutinho. **Orientação Profissional: Um Outro Olhar.** PSICOL. USP, São Paulo, out./dez. 2007, 18(4), 79-87.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO- ARAUJO, Claisy Maria. **O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar.** Estud. psicol. (Campinas) [online]. 2018, vol.35, n.2, pp.181-191. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>.

MEDEIROS, Fernanda Pereira. **Vivências de Adolescentes da Escolha da Profissão: Um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.** 22. Ed, Campinas, 2017.

MEDEIROS, Fernanda Pereira, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Psicologia Histórico-Cultural e orientação profissional: vivências de jovens mobilizadas pela arte.** Revista Brasileira de Orientação Profissional. 2017, Vol. 18, 2, 155-165. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p155>

MELO-SILVA, Lucy Leal; PACHECO, Maria Célia, & SOARES, Dulce Helena Pena. **A orientação profissional no contexto da educação e trabalho.** Rev. bras. orientac. prof [online] 2004, 5(2), 31-52.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades.** Artmed: Porto Alegre, 2010.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Manual.** São Paulo: Vetor, 2014.

PINO, Angel. (2000). **O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigostki. Educação e Sociedade**, 71, 45-78. DOI: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=es)

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **Demandas em Orientação Profissional: Um Estudo Exploratório em Escolas Públicas.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2003, 4 (1/2), pp. 141-151.

ZAPELINI, Cristiane Antunes; REMOR, Gabriela Romani; FARIAS, Tarsia Paula. **Intervenção em orientação Profissional em Instituto Federal: Escolher escolher-se.** In LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto (Orgs.). **Investigação e práticas em orientação de carreira.** Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional, 2018, pp. 131-141.

**Estratégias psicológicas  
para realização do ENEM:  
um relato de experiência no  
Instituto Federal de  
São Paulo –  
Campus Suzano**

**CAPÍTULO**

**4**

*Marcelle Christiane Gomes  
do Nascimento Barros*

**Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros**

**E**ste relato apresenta uma ação interventiva idealizada pela psicóloga e desenvolvida em parceria com a pedagoga com uma turma de concluintes do ensino médio integrado com técnico no Campus Suzano do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Pretende-se com este texto ampliar as possibilidades de práticas do psicólogo no ambiente educacional, superando paradigmas de uma intervenção individualizante, curativa ou adaptativa, sobretudo valorizando ações conjuntas e promotoras de qualidade de vida.

Ressaltamos que não se pretende considerar que as ações pontuais ora descritas são suficientes para contemplar todas as questões pertinentes ao tema, porém, a oferta do relato foi encorajada pelo entendimento da potencialidade da parceria no trabalho multidisciplinar para a conquista de espaços de atuação estratégicos do psicólogo no ambiente educacional. A experiência incipiente aqui relatada revela o quanto este momento pode produzir ações sistemáticas enriquecedoras.

Foram utilizadas vivências em dinâmica de grupo, técnicas de relaxamento muscular e controle de respiração, músicas e também distribuído material informativo para que continuassem se preparando até o momento do Exame. Os alunos foram orientados para aquisição de recursos cognitivos, emocionais e comportamentais para ampliar seu repertório no enfrentamento de situações estressoras. Além de estudar e se preparar bem para o Exame, compreenderam a importância de conhecer o local de prova e o trajeto, aprenderam técnicas para conter a ansiedade/medo, foram incentivados ao controle dos pensamentos negativos com técnicas de bloqueio, compreenderam a importância da atitude afirmativa frente ao evento estressor e também o diferencial da prática de atividade física e boa alimentação nos dias que antecedem a prova. Também foram realizados dois questionários autoavaliativos. O primeiro, no dia do encontro, e o

segundo após a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Os questionários tinham o objetivo de mensurar a efetividade da ação e dimensionar fatores importantes para aperfeiçoamento nas próximas intervenções nesta instituição.

## O PONTO DE PARTIDA

O Câmpus Suzano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo oferta gratuitamente os cursos técnicos em Administração e Automação Industrial na modalidade concomitante ou subsequente ao ensino médio; ensino médio integrado com técnico em Administração, Automação Industrial e Química; cursos superiores tecnológicos em Logística, Mecatrônica, Processos Industriais Químicos, licenciatura em Química e bacharelado em Química Industrial; além de pós-graduação *lato sensu* em Logística e Operações (IFSP, 2018). Esta configuração singular difere na organização e funcionamento das redes de escolas da educação básica, assim como das universidades.

A Coordenadoria Sócio pedagógica (CSP) deste Campus é composta por uma assistente social, uma psicóloga, uma técnica em assuntos educacionais (habilitada em pedagogia), um tradutor intérprete de libras e dois pedagogos. De acordo com a Resolução nº 138 de 4 de novembro de 2014, que aprova o Regulamento da CSP no âmbito do IFSP, cabe a esta equipe multidisciplinar articular saberes com o intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo visando à promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP.

A CSP é uma instância que implementa ações pautada nas instruções da Pró-Reitoria de Ensino (IFSP, 2014). No Campus, a equipe articula com toda a comunidade escolar e acadêmica: Diretoria Educacional, Coordenadores de Curso, docentes, discentes, conselhos deliberativos e consultivos, pais e representantes estudantis.

As ações pedagógicas concentram-se no processo de ensino-aprendizagem, no planejamento e supervisão pedagógica, na contribuição à ação docente, conselhos de classe, na proposição de intervenções ao baixo rendimento, retenção e evasão escolar. As ações no âmbito sociopsicoeducacional, em parceria com outras instâncias, visam acolhimento, integração e formação integral dos estudantes além da compreensão dos motivos que levam à retenção e à evasão. Além destas, a Coordenadoria também é responsável pelas ações afirmativas e de valorização das diversidades por meio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. (IFSP, 2014)

Partindo do entendimento da importância da articulação dos saberes das diversas áreas técnicas da equipe para a promoção do pleno desenvolvimento do processo educativo, foi idealizada uma proposta de intervenção com alunos concluintes do ensino médio – técnico que realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio, duas turmas, a saber. Porém, com uma das turmas não foi possível realizar a intervenção devido à falta de disponibilidade dentro da grade horária estabelecida, evidenciando um entrave institucional e também um dos grandes desafios para atuação da CSP. O objetivo inicial da intervenção seria fornecer aos estudantes alternativas para o controle da ansiedade frente a um evento estressor, pois, para muitos seria o primeiro momento na vida diante de uma avaliação de prerrogativa seletiva e classificatória.

Baseados em estudos brasileiros que exploraram as mudanças emocionais em situações de prova, Karino e Laros (2014, p. 24), afirmam que muitos jovens em processo seletivo não se consideram preparados física nem psicologicamente.

Também devemos considerar que nas vésperas do ENEM e demais processos seletivos há um clima diferenciado entre os estudantes, assim descrito por Soares e Martins:

Os adolescentes estão submetidos, em época de vestibular, às cobranças pessoais, familiares e sociais para um bom desempenho nos estudos. Estas pressões podem gerar um estado de ansiedade prejudicial ao desempenho acadêmico. Alguns sentimentos como o de solidão, insegurança e dúvidas



(característicos da adolescência e que acompanham os vestibulandos durante quase todo o período pré-vestibular) podem resultar em pânico, sentimentos de incompetência e incapacidade. O drama psicológico vivido vai aumentando à medida que o exame se aproxima. (2010, p. 58)

Diante do exposto, todo esforço do psicólogo educacional no auxílio do manejo da ansiedade advinda deste momento decisivo torna-se pertinente.

## O ENCONTRO INICIAL

O professor coordenador do curso técnico que já havia anteriormente concordado com a proposta, convidou a turma do terceiro ano a participar da intervenção da Coordenadoria Sócio pedagógica, informando que seria uma forma de ajudá-los a vivenciar esta fase preparatória para a realização do ENEM. Todos aceitaram o convite e marcaram um dia no começo do mês de outubro de 2018, durante o horário destinado à aula ministrada por este professor. A ação teve a duração aproximada de uma hora e quarenta minutos. Estiveram presentes 34 alunos da referida turma, a psicóloga e a pedagoga do Campus. No início da intervenção, o mesmo professor, gentilmente, foi até a turma incentivá-los com palavras de ânimo para o trabalho, retirando-se em seguida.

Após os esclarecimentos do objetivo da intervenção, os alunos iniciaram qualificando o sentimento de ansiedade. Surgiram expressões como: “medo”, “ruim”, “preocupação”, “coração apertado”. Os alunos foram esclarecidos que a ansiedade é vital e inerente à condição humana, não se constitui como um fenômeno patológico, desde que funcione para motivar e despertar o organismo, sendo necessária para colocá-lo em alerta quando algo ameaça sua estabilidade emocional. (Andrade e Gorestein, 1998 apud Soares e Martins, 2010).

Os alunos também puderam expressar sentimentos e sensações que vivenciam nesta fase de preparação para o ENEM. Neste momento eles perceberam a diversidade como cada indivíduo reagia frente ao Exame. E compreenderam que a resposta a determinado evento estressor varia em cada pessoa, a depender da

percepção e da avaliação cognitiva do estímulo ou situação estressante, assim como dos seus recursos para lidar com a mesma.

Em seu estudo “Relação entre estressores”, Margis *et al*, esclarecem que a nível cognitivo:

A resposta ao estresse depende, em grande medida, da forma como o indivíduo filtra e processa a informação e sua avaliação sobre as situações ou estímulos a serem considerados como relevantes, agradáveis, aterrorizantes, etc. Esta avaliação determina o modo de responder diante da situação estressora e a forma como o mesmo será afetado pelo estresse. (2003, p. 66)

A seguir, de maneira descontraída, os alunos tiveram uma vivência sensorial. Cada participante recebeu um elástico e utilizando os sentidos, exploraram-no à vontade. Utilizamos este recurso mnemônico, que com tamanha simplicidade propiciou a exploração do termo resiliência.

A resiliência como um construto psicológico foi tratado por Yunes (2003) e nos introduz a reflexão:

Em Psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente. Vem sendo pesquisado há cerca de trinta anos, mas apenas nos últimos cinco anos os encontros internacionais têm trazido este construto para discussão. Sua definição não é clara, tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia, e nem poderia sê-lo, haja vista a complexidade e multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos. (p.77)

Por este motivo, introduzimos o conceito aos participantes partindo do dicionário de língua portuguesa, que assim a descreve: “Resiliência [do ingl. resilience] S.f. 1. Fís. Propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora de uma deformação elástica. 2. Fig. Resistência ao choque” (Ferreira, 1986, p.1493). Este significado proveniente da física e atrelado à ideia de elasticidade foi perfeitamente ilustrado durante a exploração do elástico que os participantes tinham em mãos.

Com a elucidação do sentido técnico, transportamos a expressão ao sentido psicológico a fim de aprofundar a reflexão. Grotberg (2002) foi clara em sua definição: "Resiliência é a capacidade humana para enfrentar, superar e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidades"<sup>2</sup> (p.20. Tradução nossa).

A ampliação da capacidade dos estudantes no enfrentamento de situações estressoras, especificamente para a prova do ENEM, foi promovida no encontro através de orientações estratégicas para aquisição de recursos cognitivos, emocionais e comportamentais.

Quanto aos aspectos cognitivos, foram orientados a estudar e se preparar bem para o Exame, conhecer o local de prova e o trajeto e aprender técnicas de respiração e relaxamento para conter a ansiedade/medo. Com relação aos aspectos emocionais, foram incentivados ao controle dos pensamentos negativos com técnicas de bloqueio e orientados a vivenciar a etapa do ENEM como algo natural/próprio da idade, que poderá trazer muitas conquistas nesse momento decisivo. Finalmente, ao que tange os aspectos comportamentais, compreenderam a importância da atitude afirmativa frente ao evento estressor e também a importância da prática de atividade física.

No próximo momento, em uma dinâmica de grupo, os participantes identificaram os sentimentos de medo, tristeza e frustração de modo a canalizá-los e transformá-los em sentimentos de segurança, esperança e alívio de emoções de forma saudável. Cada um dos alunos recebeu uma bexiga. Em seguida algumas frases foram citadas pelo facilitador, e os participantes receberam instruções para inflar a bexiga com um sopro curto se identificassem pouco com o que foi dito ou um sopro longo, caso se identificassem muito. As dez frases citadas em primeira pessoa no presente do indicativo, faziam referência ao medo diante do fracasso, incapacidade de conseguir apreender todo o conteúdo necessário para a prova, temor frente à possibilidade de decepcionar familiares, professores e amigos, entre outras situações preponderantemente negativas.

---

<sup>2</sup> Original em espanhol: "Resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad."

Ao final da citação das frases negativas, as bexigas estavam cheias e então os participantes foram orientados a liberar suavemente o ar à medida que fossem citadas as próximas frases. As dez citações seguintes iniciavam com a palavra “imagino” e faziam alusão ao momento da publicação do resultado e o sentimento de euforia diante da divulgação da boa notícia aos amigos e familiares. Foram evocados sentimentos de alívio, gratidão, alegria e celebração. Também foram projetadas situações da chegada à universidade, a matrícula no curso desejado e as novas experiências que estariam por vir.

Consideramos a dinâmica da bexiga um ponto marcante na intervenção. Todos se concentraram na tarefa e se envolveram na proposição da substituição de pensamentos negativos por pensamentos virtuosos. A troca de olhares em cumplicidade com os colegas nos davam a impressão que as frases ali expressadas eram comuns entre eles, configurando sentido à atividade.

Na perspectiva biológica, a compreensão das sensações advindas da ansiedade e medo podem ser desvendadas a partir do sentido evolutivo:



Do ponto de vista evolutivo, a ansiedade e o medo, assim como o estresse, têm suas raízes nas reações de defesa dos animais, que ocorrem em resposta aos perigos encontrados em seu meio ambiente. Quando um animal se depara com uma ameaça ao seu bem estar, à sua integridade física, ou até mesmo à sua sobrevivência, ele experimenta uma série de respostas comportamentais e neurovegetativas, que caracterizam a reação de medo. (Margis et al. 2003, p. 67)

Ainda de acordo com os autores, frente a níveis de perigo proximal ou distal, o indivíduo reagirá com estratégias cabíveis à situação: luta ou fuga. “Para tal, fazem-se necessárias alterações cardiovasculares, constituindo em elevação da pressão arterial, taquicardia, vasoconstrição na pele e nas vísceras e vasodilatação nos músculos estriados, bem como hiperventilação.” (Margis et al. 2003, p. 68)

A relação causal do sentimento de ansiedade, a estratégia de luta ou fuga, a hiperventilação e as demais alterações cardiovasculares foram expostas ao grupo e exemplificadas pelos participantes. Então, com o auxílio de músicas relaxantes, em

volume baixo, os alunos foram conduzidos verbalmente em duas técnicas de respiração e uma técnica de relaxamento progressivo dos músculos com o objetivo de equilibrar sensações desagradáveis no organismo, favorecendo uma melhor percepção das causas da ansiedade e consequente melhoria no desempenho.

Uma das técnicas de manejo do *craving*<sup>3</sup> e sintomas de ansiedade utilizadas na terapia cognitivo-comportamental é o relaxamento respiratório (RR). A técnica foi adaptada para os propósitos da intervenção. Sentados, de olhos fechados em posição confortável, os alunos foram conduzidos ao relaxamento. Zeni e Araújo assim descrevem a técnica:



Do ponto de vista biomecânico, o RR é uma técnica que consiste no exercício de controle da respiração através da musculatura diafragmática, realizada em três fases distintas: 1. Inspirar pelas narinas, distendendo o diafragma, dilatando o abdome e contando 3 tempos; 2. Prender o ar nos pulmões, contando 3 tempos; 3. Expirar pela boca suavemente, encolhendo o diafragma e contraindo o abdome, contando 6 tempos. (2009, p. 117)

Como vimos, o padrão respiratório de quem está ansioso tende à hiperventilação. O RR pode ser uma potente técnica para o controle de ansiedade, pois pode gerar autocontrole e reduzir a vulnerabilidade para hiperventilação. (Zeni e Araújo, 2009, p. 119)

A outra técnica de respiração utilizada foi, na mesma posição confortável, manter as mãos fechadas em formato de concha entre o nariz e a boca e respirar lentamente pelo diafragma não pela caixa torácica. Neste movimento, de maneira concentrada, buscar a percepção do fenômeno respiratório.

A técnica de relaxamento muscular progressivo de Jacobson, consiste em tensionar grupos musculares específicos e depois relaxar, liberando a tensão. De acordo com Borges e Ferreira (2013, p. 38), "O seu objetivo é dotar a pessoa de habilidades para controlar a sua própria ativação fisiológica e confrontar as

---

<sup>3</sup> "O *craving*, entendido como um desejo súbito e intenso de usar uma determinada substância" (Zeni e Araújo, 2009, p. 117)

situações que provocam stress e ansiedade”. Portanto, as técnicas oferecidas aos participantes, pretendiam oferecer recursos para aquisição de habilidades de relaxamento que facilitassem a administração das situações estressoras e geradoras de ansiedade.

Antes do encerramento da intervenção cada aluno recebeu um quadro com orientações diretivas para realizarem antes, na véspera, no dia e na hora do ENEM, além de um pequeno resumo das dicas e estratégias desenvolvidas neste encontro.

Ao final, através de questionários anônimos, todos os alunos tiveram oportunidade de fazer sugestões e avaliar a intervenção. Após a pesquisa avaliativa, analisamos os seguintes dados: Em um total de 34 respondentes, 11 alunos gostaram muito, destes, todos afirmaram estar saindo melhor após o encontro; 20 alunos gostaram, destes, 12 disseram estar saindo melhor e 8 disseram que estavam saindo igual; 3 alunos não gostaram, nem desgostaram, e revelaram que estavam saindo igual. Esta avaliação demonstrou que o trabalho em geral foi satisfatório. Alguns deles incluíram sugestões de temáticas ou formato para os próximos encontros.

À sua maneira, todos foram muito participativos, conseguiram se expressar bem, incluíram dúvidas e exemplos. Dispuseram-se sem resistência às técnicas e vivências sugeridas para o momento. Acreditamos que esta foi uma forma pontual de colaborar com os alunos na aquisição de estratégias de resiliência às condições desfavoráveis e estressantes. Embora focada no ENEM, os alunos compreenderam que o conhecimento de técnicas e recursos (cognitivos, emocionais e comportamentais) pode ser utilizado em várias situações da vida.

## APÓS O ENEM

Alguns dias após a segunda etapa do ENEM, os participantes foram convidados a uma autoavaliação. O objetivo deste instrumento era perceber como os alunos se sentiram antes, na véspera e durante o Exame, com o intuito de dimensionar os principais fatores que foram tratados na intervenção.

O questionário composto por 15 itens afirmativos, em escala de 1 a 4 sendo (1) muito pouco, (2) pouco, (3) suficiente e (4) muito, indicava a marcação conforme a autopercepção do respondente. Enfatizamos que se trata de uma pesquisa autoavaliativa, sem validação científica, e os dados ora partilhados neste relato de experiência, serviram apenas para sondagem das possibilidades de aprimoramento das práticas do psicólogo dentro da equipe multidisciplinar neste contexto escolar.

Embora a maioria afirme ter se sentido preparado emocionalmente para realização do ENEM (55% suficiente + 6% muito = 61% total), notamos uma parcela significativa de alunos pouco ou muito pouco preparados (33% pouco + 6% muito pouco = 39%). Com relação à autoavaliação da confiança em si mesmo experimentada pelos alunos para a realização do Exame, a maioria relatou suficiente ou muita confiança em si mesmo (36 % suficiente + 18% muito = 54% total) e a outra parte disse se sentir pouco ou muito pouco confiante ao realizar a prova (30% muito pouco e 16% pouco = 46% total).

Este apontamento demonstra uma lacuna a ser explorada pelo psicólogo escolar no sentido de promover estratégias exitosas que reforcem as qualidades subjetivas dos alunos para o enfrentamento de situações estressoras. Provavelmente a confiança em si mesmo foi comprometida pela sensação da falta de preparo emocional para a realização do Exame.

Sobre a percepção do sentimento de ansiedade nos dias que antecederam o Exame, somente 21% dos respondentes disse se sentir muito ansioso. D´Avila e Soares (2003) em sua pesquisa dos fatores geradores de ansiedade em candidatos ao Exame Vestibular, indicaram que há um mês da realização do Exame os candidatos vivenciavam sentimentos de ansiedade e angústia, mas momentos

antes da realização da prova, os alunos manifestavam tranquilidade e despreocupação.



Isso sugere que os vestibulandos lancem mão do mecanismo de defesa da negação, precisando “negar” o seu estado de ansiedade e preocupação a fim de realizarem a prova menos ansiosos. O principal motivo a desencadear todos estes estados de ansiedade ou negação da ansiedade é o medo da reprovação e a decepção que podem causar a seus familiares, no caso de fracassarem. (D´Avila e Soares, 2003, p. 114)

O questionário também avaliou a utilização das estratégias oferecidas aos alunos durante a intervenção para o controle da ansiedade. Dos respondentes, 56% afirmaram que utilizaram pouco ou muito pouco as técnicas para conter a ansiedade. Para futuras intervenções de estratégias psicológicas para realização do ENEM, ainda acreditamos na pertinência da aquisição das habilidades e técnicas de gestão das emoções, entretanto o treinamento destas habilidades com maior antecedência do Exame poderão garantir melhor assimilação e também maior aderência para que os alunos desenvolvam as técnicas e estratégias construídas.

Quanto ao controle da respiração, os dados demonstram que 73% dos alunos foram capazes de controlar a respiração para diminuir o nervosismo durante a prova (58% suficiente e 15% muito). As técnicas empregadas no encontro inicial possivelmente influenciaram positivamente este fator, portanto, este recurso deverá fazer parte das futuras intervenções para o manejo da ansiedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

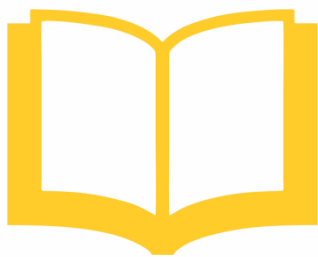
Este relato de experiência em uma instituição educacional busca incitar novas práticas de atuação do psicólogo em equipe multidisciplinar. Embora incipiente, a intervenção aqui descrita abre possibilidades para reflexão da importância de se desenvolver projetos e ações mais sistemáticas que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno.



Exploramos recursos simples para desenvolver o trabalho. Iniciamos o encontro com um bate-papo a respeito da ansiedade. Através de uma experiência sensorial com elástico destrinchamos o conceito de resiliência. Repassamos algumas orientações diretas com relação à prova como o preparo do trajeto no dia da prova, a alimentação para o dia, vestuário, administração do tempo de Exame entre outras informações importantes. Também houve o momento de dinâmica de grupo para canalizar sentimentos de angústia e favorecer o surgimento de sentimentos de alívio, contentamento. Para finalizar, exploramos técnicas de relaxamento muscular e relaxamento respiratório, que aliados às demais estratégias de enfrentamento de situações estressoras proporcionaram um encontro de avaliação satisfatória, de acordo com os participantes.

Na análise da pesquisa autoavaliativa após o ENEM, pudemos dimensionar os principais desafios para os próximos trabalhos desta natureza. Entre eles o desafio de buscar um espaço de tempo para construção de um trabalho sistemático em meio a tantas disciplinas, trabalhos e avaliações.

Não parece tarefa simples ao adolescente lidar com suas mudanças hormonais, estéticas, físicas, simultaneamente à vivência de lutos, novas paixões, conflitos morais e de autoridade, construção da identidade e para coroar sua entrada na vida adulta: a escolha da profissão em meio a esse turbilhão. O ensino médio é o cenário onde todo esse drama ocorre. O psicólogo escolar não deve furtar-se da missão de mediar estes conflitos. O desafio está lançado.



## REFERÊNCIAS

BORGES, Elizabete Maria das Neves; FERREIRA, Teresa de Jesus Rodrigues. Relaxamento: Estratégia de intervenção no stress. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 10, p. 37-42, dez. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-21602013000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602013000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 16 nov. 2018.

BUSNELLO, Fernanda de Bastani; SCHAEFER, Luiziana Souto; KRISTENSEN, Christian Haag. Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 315-323, dez. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000200014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 05 out. 2018.

D´AVILA, Geruza Tavares; SOARES, Dulce Helena Penna. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na "cena da prova". **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 105-116. 2003. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a10.pdf>>. Acesso em 12 dez 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Resiliência. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 1493.

GROTBERG, Edith. Nuevas tendencias em reiliencia. In: MELILLO, Aldo; SUÁREZ, Elbio Néstor (Orgs.). **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas**. Buenos Aires: Paidós; 2002. p. 19-30.

IFSP. **Resolução nº138 de 04 de novembro de 2014**. Aprova o Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. São Paulo. 2014.

\_\_\_\_. **Cursos.** São Paulo. 2018. Disponível em <[http://szn.ifsp.edu.br/portal2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=525&Itemid=290](http://szn.ifsp.edu.br/portal2/index.php?option=com_content&view=article&id=525&Itemid=290)>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob A. Ansiedade em situações de prova: evidências de validade de duas escalas. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 19, n. 1, p. 23-36. jan/abr 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n1/a04v19n1.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2018.

MARGIS, Regina; PICON, Patrícia, COSNER, Annelise Formel; SILVEIRA, Ricardo de Oliveira. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 25 (Supl. 1), p. 65-74. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a08v25s1>>. Acesso em 05 out. 2018.

SOARES, Adriana Benevides; MARTINS, Janaína Siqueira Rodrigues. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 57-62. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 dez. 2018.

ZENI, Taís Cardoso de; ARAÚJO, Renata Brasil. O relaxamento respiratório no manejo do *craving* e dos sintomas de ansiedade em dependentes de crack. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 116-119. 2009. Disponível em <<https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/413/1/rpgrs.S0101-81082009000200006.pdf>>. Acesso em 05 out. 2018.

# Inventando modos de existir na escola: experiências de lutas estudantis no IFES

CAPÍTULO

5

*Poliane dos Passos Almeida  
Davis Moreira Alvim*

Poliane dos Passos Almeida  
Davis Moreira Alvim

A instituição escolar é perpassada por complexas relações de poder que circulam em nossa sociedade, ou seja, a produção de formas de poder é constante e continua na escola. Por isso, apostamos nas fissuras, nas rupturas e nos escapes que ocorrem. Eles nos indicam que a escola também é local de lutas, de inventividades e de criações. Tendo em vista essas possibilidades, este capítulo apresenta experimentações de uma psicóloga em encontros com estudantes que participaram de coletivos estudantis no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus Linhares.

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado<sup>4</sup> vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A pesquisa buscou entender, a partir de encontros com estudantes, de que maneira as questões de raça e gênero engendram a produção da subjetividade. Contudo, nesse capítulo, a intenção é compreender de que maneira os estudantes resistem à produção de um corpo escolarizado e ainda atuam produzindo outras formas de estar juntos e inventar outros modos de existir na escola.

Para isso encontramos mais de perto com estudantes que viveram e ainda vivem a experiência de coletivos estudantis. Em meio aos encontros nós (pesquisadora e estudantes) construímos diários de bordo<sup>5</sup> que funcionaram como dispositivos de pesquisa sobre as lembranças daquilo que produzimos no

---

<sup>4</sup> Pesquisa intitulada "Tecendo subjetividades: estudantes negras em encontros potentes", foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, de acordo com o parecer CAAE 96238318.0.0000.5542, em 21 de dezembro de 2018.

<sup>5</sup> O diário de bordo é uma ferramenta do campo da análise institucional que possibilita acompanhar os processos durante uma pesquisa. É um espaço para escrever o que se passa no momento da pesquisa e como as questões apresentadas no seu decorrer nos afetam. Quem escreve um diário se põe como um agente de enunciações coletivas e seus registros soam como uma multiplicidade de vozes entoadas. A escrita é uma experiência, um campo de luta. No diário, a escrita e os registros funcionam como correspondência, pois a escrita é compartilhada, comentada, afagada e cuidada (PASSOS; BARROS, 2009).

cotidiano. Ele teve a função de dispositivo porque atuou como “[...] disparador de desdobramentos da pesquisa [...]” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 173). Os fragmentos desses diários entrelaçam todo o texto e vão se costurando com referências teóricas, músicas e poemas.

O processo escolar passa por nossos corpos deixando marcas que se estendem e se fixam neles. Não é raro quando vamos lembrar de nossas infâncias contarmos histórias que se relacionam com a escola. Guacira Lopes Louro (2016) forjou o conceito “corpo escolarizado” com o intuito de destacar que a passagem de nossos corpos pelo processo de escolarização resulta em marcas que se fixam, que são valorizadas pela sociedade e, enfim, tornam-se referências para todos.

Um “corpo escolarizado” é capaz de obedecer; de permanecer sentado em silêncio por um longo tempo; de controlar necessidades fisiológicas a ponto de ficar o dia todo sem comer, sem beber água, sem urinar e sem defecar. A aprendizagem na escola exerce um apelo extremo para as questões e as tarefas intelectuais. A ficção que divide mente e corpo nessas instituições ganha força a ponto de maquinar estudantes com “[...] mãos, olhos e ouvidos adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas [...]” (LOURO, 2016, p. 21).

Algumas das estratégias da escola para educar nossos corpos passam pelo controle do tempo e do espaço. Quando nossos corpos adentram os portões da escola, logo de início, recebemos os horários das aulas, o uniforme, a sala a que temos que ir e várias regras já formuladas que nem sempre precisam estar registradas em manuais ou leis, mas a transmissão oral dessas normas se faz bem eficiente. Revestido desses controles, qualquer corpo que estiver no lugar “errado”, na hora “errada” é passível de punições.

Em uma conversa de grupo na escola, uma estudante relatou a seguinte situação. Logo no início de uma aula pediu à professora para ir ao banheiro. Ela não havia ido durante a troca de professores, pois existia uma norma que dizia que os estudantes não poderiam sair da sala. A professora chegou para a aula muito estressada naquele dia e negou o pedido, mas a aluna estava com muita vontade de urinar. Então, ela foi ao banheiro mesmo sem a autorização da professora. Quando

voltou para a sala, a confusão estava feita. A professora chamou a coordenadora, os colegas já estavam na porta gritando e a professora mais estressada ainda. Ela recebeu uma ocorrência (punição por escrito), a primeira, e seus pais foram chamados para ir à escola se responsabilizarem pela desobediência da filha.

Criar normas para localizar o estudante dentro da escola e punir os que desobedecem são formas de produzir o “corpo escolarizado”. É possível lembrar de um trecho de uma música da Bia Ferreira que os estudantes dos coletivos cantavam quando faziam alguma intervenção na escola, nas praças, etc:

### COTA NÃO É ESMOLA

Existe muita coisa que não te disseram na escola  
Cota não é esmola!  
Experimenta nascer preto na favela pra você ver!  
O que rola com preto e pobre não aparece na TV  
Opressão, humilhação, preconceito  
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito  
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais  
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais  
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé  
Não tem dinheiro pro busão  
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão  
E já que tá cansada quer carona no busão  
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!  
E essa é só a primeira porta que se fecha  
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa  
Chega na escola, outro portão se fecha  
Você demorou, não vai entrar na aula de história  
Espera, senta aí, já dá 1 hora  
Espera mais um pouco e entra na segunda aula  
E vê se não atrasa de novo! A diretora fala [...]  
(FERREIRA, 2015).

Ao entoar essa canção os estudantes questionavam as normas da escola, problematizavam as regras rígidas que infringiam seus corpos. Segundo Azoilda Trindade (1994), não podemos esquecer que no interior das escolas existe vida, desejo, estudantes, e até trabalhadores insurretos. E que “[...] em algum nível, ou

em vários, estão acontecendo rupturas, insurreições, o instituinte, o novo; - a Vida força, e não pede passagem [...]” (TRINDADE, 1994, p. 45).

No IFES Campus Linhares, em meados de 2015, os corpos questionadores se encontraram para entoar suas canções de forma mais intensa. Esses corpos começaram a se organizar em coletivos para problematizar a criação de novas normas para uso de uniformes escolares, contra expressões machistas, atitudes racistas e posturas LGBTfóbicas.

É possível acessar as histórias dos coletivos e alguns desdobramentos por meio do artigo de Davis Moreira Alvim e Alexandro Rodrigues (2017) e da dissertação de mestrado de Ana Paula Brasil (2017). Esses(as) autores(as) destacam,

O movimento das alunas do Ifes resultou em uma presença importante do coletivo no ambiente escolar, passando, inclusive, a ser referência e presença constante nos debates sobre feminismo em outras escolas de ensino médio e superior do norte do estado. A auto-organização feminina serviu ainda de exemplo para que outras minorias também se organizassem, surgindo em seguida o Colorifes, um coletivo de alunos e alunas LGBT, além do Icacheou e o Coletivo Melanina, voltados para as questões étnico-raciais (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p.82).

[...] o Ifes Campus Linhares apresentava uma exclusividade em relação aos demais campi do Ifes. Havia lá quatro coletivos de luta pela igualdade de direitos das mulheres, das populações negra e LGBT, além do combate à homofobia, racismo e sexismo e valorização da estética negra: Feminifes, Colorifes, Icacheou e Melanina. Esses coletivos colocaram em pauta o reconhecimento dos sujeitos e o direito à diversidade (BRASIL, 2017, p. 41).

Apesar de tudo, os coletivos mostraram-se capazes de se organizar e resistir. Questionaram práticas e discursos reprodutores de estereótipos de gênero, também a padronização da heteronormatividade, de conceitos estéticos, o racismo e proporcionaram aprendizado, conhecimento, construção e fortalecimentos das identidades, de seus e suas ativistas, com a valorização da diversidade (BRASIL, 2017, p. 55).

Optamos por conversar de maneira mais intensa com o Coletivo Icacheou, que surgiu por volta de 2016, diante do clima de lutas estudantis, quando alguns



estudantes negros se uniram para falar sobre seus corpos, se fortalecerem e causar. Causaram discussões, debates, cartazes, confusões. A imagem abaixo expõe a primeira publicação dos estudantes desse coletivo nas redes sociais, em que apresentaram o objetivo do coletivo.

**Figura 1:** Primeira publicação do coletivo Icacheou no Instagram.



**Fonte:** Instagram <<https://www.instagram.com/p/BCwUd8fBKjJ/>> Acesso em: 15/08/2018.

O Coletivo Icacheou foi se formando aos poucos. Certa vez, uma estudante foi com um turbante para a escola e alguns estudantes proferiram piadas em relação a ela, dizendo que ela estava parecendo uma vendedora de acarajé. Quando ela falou sobre isso com seus pares a situação causou grande desconforto e imediatamente se sensibilizaram pelo que ocorreu. Se planejaram, organizaram e movimentaram para no outro dia vários estudantes irem de turbante para a escola. Além disso, eles foram coletivamente conversar com os estudantes que proferiram as piadas e disseram a eles que essa atitude e aquelas falas tinham sido racistas.

Conforme sugere a noção de política de aliança em Judith Butler (2018), esses corpos se aliançaram colocando sentidos na experiência da colega e

adentram com seus corpos nos corredores. Estudantes se juntaram para brigar, para que os corpos pudessem se expressar como quisessem na escola, para que a colega pudesse usar o turbante e não passar por situações racistas. Vários estudantes coloriram a escola com seus turbantes variados e colocaram a normalidade em disputa. Anunciavam que não queriam aquelas cabeças todas sempre iguais. Gritavam por mudança, pela necessidade de existir na diferença.



Porque quando corpos se unem como o fazem para expressar sua indignação e para representar sua existência plural no espaço público, eles também estão fazendo exigências mais abrangentes: estão reivindicando reconhecimento e valorização, estão exercitando o direito de aparecer, de exercitar a liberdade, e estão reivindicando uma vida que possa ser vivida (BUTLER, 2018, p. 33).

A formação de aliança é algo fundamental para nos mantermos vivos. Essas alianças se compõem na afetação, no encontro com o outro e a percepção da situação de precariedade<sup>6</sup>. Segundo Butler (2018), estamos todos em uma situação de precariedade, contudo, algumas populações tem as redes de apoio econômicas e sociais mais enfraquecidas que outras populações. Esse enfraquecimento faz parte dos jogos de poder que atuam diretamente na produção dos corpos, distribuindo desigualmente condições de saúde, renda, moradia, educação entre outras. Dessa forma, algumas vidas estão mais expostas à violência, à morte e aos danos.

Na escola os corpos com vaginas, com cabelos crespos, com peles em tons de preto estão mais expostos a viver experiências de racismo, assédios sexuais, patologizações, reprovações, violências. Segundo Nilma Lino Gomes (2002),

---

<sup>6</sup> O termo precariedade é usado por Butler (2018) para designar “[...] a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferentes, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade (na verdade, ela atravessa essas categorias e produz potenciais entre aqueles que não reconhecem que pertencem uns aos outros) [...]” (BUTLER, 2018, p. 65)

Pertencer ou não a um segmento ético/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos na escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas constituídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas. [...]

Na escola também se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, o que não é novidade para a família negra. Mas essa exigência, muitas vezes, chega até essa família com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidarem dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem) (GOMES, 2002, p. 45).

As normas de gênero e de raça atuam diretamente em nossos corpos, na maneira como podemos aparecer nos espaços públicos, nas roupas que podemos usar em determinados lugares, mas em outros não, nas formas com dispomos nossos cabelos, nas coisas que podemos falar. Por isso esses estudantes reivindicavam o direito de aparecer, de caminhar pela escola sem sofrer constrangimentos e violências. O direito de aparecer é fundamental para o exercício da liberdade, que “[...] é algo que não vem de você ou de mim, mas do que está entre nós, da ligação que estabelecemos no momento em que exercitamos juntos a liberdade, uma ligação sem a qual não existe liberdade [...]” (BUTLER, 2018, p. 59).

A potência que surgiu no ato de aliança foi tão grande que os estudantes desejaram mais espaços e tempos para falarem sobre seus corpos e seus cabelos. Então, na semana seguinte ao fato narrado acima, organizaram e realizaram o dia do turbante. Nesse dia convidaram vários estudantes e profissionais da escola para conversar sobre o que eles tinham aprendido nas pesquisas e nos estudos sobre racismo, cabelos cacheados e crespos. Nesse dia, vários estudantes foram

novamente de turbante. Laura e Sofia<sup>7</sup> sobre esse dia escreveram, respectivamente, que:



*No dia do turbante não foram apenas as pessoas negras de cabelo cacheados que participaram, mas os nossos amigos também apoiaram, meninos e meninas, todos com o turbante. Foi muito legal ver o apoio de outras pessoas que não passam por situações de racismo (FRAGMENTOS DO DIÁRIO DE LAURA).*

*No dia do turbante algumas meninas ficaram empolgadas, mas teve uma turma, em especial, o quarto ano de administração da manhã, que abraçou a causa e todos alunos da sala foram para o evento. Eles colocaram turbantes, falaram sobre a questão do empoderamento, sobre a cultura negra, foi muito legal ver e perceber esse processo dos alunos quando começaram a perceber os preconceitos na escola (FRAGMENTOS DO DIÁRIO DE SOFIA).*

O tema da conversa girou em torno da questão "Quem falou que seu cabelo é ruim?". Para os estudantes a experiência desse dia foi uma forma de resistência aos padrões de beleza e uma maneira de desconstruir os preconceitos existentes na escola. Esses fatos ocorreram logo no início do coletivo e impulsionaram os estudantes nesse movimento de luta que desencadeou algumas reações de incômodo, por estarem problematizando e colocando em questão algumas normalidades no ambiente escolar. Sofia nos traz uma questão que surgiu:



*Logo no início do coletivo, depois do primeiro dia do Dia do turbante, eu me lembro que o diretor cismou que a gente deveria ter uma autorização para fazer aquilo. Aí quando um professor soube disso ele ficou revoltado e falou: 'já pensou o MST ter que pedir autorização para o governo, não tem como, porque ele quer isso'. Eu tive que pensar como resolver isso umas trezentas vezes, porque ele ficou no meu pé um tempão para ter uma autorização. E, não precisa, é uma organização dos alunos e a gente está em um ambiente da escola e a gente pode utilizar esse espaço. Mas ele ficou no nosso pé por um tempo. Mas depois de um tempo o diretor entendeu o que era o movimento e ele começou a apoiar a gente. Aí eu lembro que teve umas palestras na escola e uns caras estavam sendo machistas e eu falei isso e pedi para os caras se retratarem e o diretor também entreviu pedindo para eles se retratarem pois*

---

<sup>7</sup> Pseudônimos.

*estavam em um ambiente escolar e não podiam ter aquelas atitudes. E de alguma forma acredito que ele mesmo foi entendendo a importância desses movimentos na escola (FRAGMENTOS DO DIÁRIO DE SOFIA).*

O desenvolvimento dos coletivos aconteceu juntamente com a organização da vida cotidiana, a própria vida foi se tornando revolucionária. Os corpos na escola foram se encontrando de maneira potente (DELEUZE, 2002), criando relações de afeto, construindo conhecimentos sobre si e outras formas de estarem juntos no mundo, podemos observar isso numa conversa entre, respectivamente, Laura e Sofia:



*- Foi muito interessante poder estar junto com pessoas de séries bem diferentes, pois eu estava entrando no primeiro ano e a Sofia já estava no quarto ano.*

*- O legal desse encontro é que o pessoal do terceiro e quarto ano já conhece um pouco de como funciona a escola, já sabemos um pouco o que podemos fazer, até onde podemos ir, como burlar algumas regras, como quebrar as regras e não ser pego e nessa interação a gente pode ensinar aos que estão chegando. E acredito que assim eles podem passar por esses anos de forma mais leve (FRAGMENTOS DO DIÁRIO DA PESQUISADORA).*

Podemos considerar que os estudantes experimentaram outras maneiras de viver a escola, os tempos, os espaços, os outros. Eles perceberam que “Nada está organizado, tudo se organiza” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 105). Notaram que seus corpos, os cabelos, as salas, os horários, o poder é uma constante que se metamorfoseia, que pode se organizar constantemente.

Outro ponto importante é a coletividade, pois os movimentos dos estudantes não se deram apenas em “estar com”, mas no “fazer com” os outros. As ideias, a produção de cartazes, as conversas, as lutas e todas as ações eram coletivas. “Isso requer um salto do individual para o coletivo, para a pessoa se tornar um sujeito político autônomo e participante. Essa decisão deve ser tanto singular como comum” (NEGRI, HARDT, 2014, p.93).

É importante ressaltar que o uso da tecnologia fez parte desse processo, produziu corpos tecnológicos revolucionários. O aparelho celular com o aplicativo WhatsApp<sup>8</sup> possibilitava a comunicação rápida, coletiva e irregular. Coletiva porque os estudantes criavam grupos de WhatsApp e por meio destes resolviam muitas coisas, e irregular porque quebravam as regras da escola, as estruturas físicas. Um estudante conversava com outro independente de suas localizações, poderia estar na sala de aula, em casa etc.

Talvez essa seja uma das pistas sobre as condições possíveis para o desenvolvimento dos coletivos: a tecnologia. Poderíamos separar a atuação dos corpos de suas tecnologias? É possível imaginar a comunicação sem o uso de tecnologias? E essas tecnologias estão ligadas com as novas maneiras de fazer política? Essas questões nos ajudam a compreender alguns modos que nossas subjetividades vêm sendo desenhadas.


Além do aplicativo WhatsApp, as redes sociais<sup>9</sup> como Facebook, Instagram, Twitter, YouTube foram importantes meios de comunicação e de divulgação de informação para os coletivos. Porém, como nos alerta Butler (2018), não podemos perder a dimensão que as ações midiáticas exigem o corpo. Não são apenas dedos que teclam e enviam mensagens ou rostos que aparecem nas fotos e nos vídeos: são corpos que se põem no jogo, que expressam o que sentem e questionam regras.

As reivindicações em torno do corpo (como, por exemplo, poder usar o turbante), acontecem com o próprio corpo. Sendo assim, os corpos entram em ação como os meios e os fins da política. Trazer o foco para o corpo possibilitou para os estudantes experimentarem estar na escola com o corpo inteiro, pensarem nos seus cabelos, na cor de suas peles, expressaram seus sentimentos, seus incômodos. Por isso nos movimentos de corredores, experimentaram uma explosão de sensações, como nos conta Laura:

---

<sup>8</sup> Whatsapp é um software desenvolvido para smartphones utilizado para troca instantânea de mensagens de texto, ligações, vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet. Outras possibilidades do Whatsapp é a criação de grupos de contatos para envio de fotos, vídeos, mensagens de voz, emoticons etc.


<sup>9</sup> Redes sociais são espaços virtuais, sites ou aplicativos, em que grupos de pessoas ou empresas se relacionam por meio do compartilhamento de informações como: mensagens, conteúdos, imagens, eventos, vídeos, entre outros.



*A nossa resistência ganhou forças em um corredor cheio de pessoas com corações, mentes transbordantes de alegria por estar ali. Mas existia uma menina que estava ali, que estava com pensamentos longes, com medo de não ser aceita em mais uma escola por causa de sua cor e do seu cabelo. Mas então no meio de tanta gente surgiu uma garota incrível, com o sorriso estampando no rosto, gritando por aquela garota que estava cheia de medo, e ela gritou "QUE BLACK LINDO" e os pensamentos daquela garota foram "será que ela tá falando comigo? Só pode ser brincadeira" mas não, não era brincadeira, era verdade, e desse corredor cheio de pessoas surgiu uma irmandade, uma força que ninguém conseguiu parar, uma resistência que acontece até hoje, e desde então a nossa força tem sido levar o empoderamento para outras gurias, que se escondem, que são oprimidas (FRAGMENTOS DO DIÁRIO DE LAURA).*

No corredor é onde muitas coisas acontecem, onde os fluxos correm, os encontros se intensificam. O corredor borra a lógica da escola disciplinar, do corpo educado, da sala de aula com carteiras enfileiradas e, embora muitas normas na escola proíbam os estudantes de permanecerem nos corredores, eles desobedecem. Antes do sinal tocar eles já estão preparados para levantar e ir viver o corredor, eles fogem das aulas, criam outros horários, eles fazem o corredor existir.

O corredor, reinventado pelos coletivos, nos convoca para outra lógica de funcionamento possível na escola, a lógica da capoeira. Aos modos de Antônio Bispo dos Santos (2015) existem dois processos organizativos da coletividade, o primeiro seria a estrutura vertical,



[...] com regras estaticamente pré-definidas, número limitado de participantes classificados por sexo, faixa etária, grau de habilidade, divididos em times e/ou equipes, segmentadas do coletivo para o indivíduo (onde o talento individual costuma ser mais valorizado que o trabalho em equipe) e em permanente estado de competitividade. As competições são praticadas em espaços delimitados e arbitradas por um juiz, aos olhos de torcedores e simpatizantes que devem participar com vaias e/ou aplausos (SANTOS, 2015, p. 41).

O autor cita como um exemplo elucidativo para a estrutura vertical o futebol, mas proponho flexionarmos para o funcionamento de algumas salas de aula como exemplo para essa estrutura. Nas salas de aula, os olhares estão voltados para o professor, que atua nesse cenário como uma figura principal, o detentor do conhecimento. As cadeiras se organizam, geralmente, em fileiras. As regras já estão todas definidas previamente: o estudante é dividido por turma, de acordo com a idade e com o nível de conhecimento, passa por avaliações para provar que adquiriu o conhecimento desejado pela escola, a avaliação individual tem sempre maior peso, o professor é autoridade máxima sobre a aprovação ou reprovação do estudante e os estudantes recebem suas avaliações por meio de números.

O outro processo organizativo da coletividade definido são as estruturas circulares, que funcionam,



Com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade) (SANTOS, 2015, p. 41 - 42).

Como exemplo de estrutura circular Bispo (2015) apresenta a roda de capoeira, um espaço destinado para compartilhar ensinamentos de vida. A configuração de uma roda possibilita que todos se vejam, que pessoas de qualquer sexo, quaisquer idades possam entrar e jogar. Na capoeira o objetivo não é ensinar comportamentos, mas abrir espaços para se movimentar, improvisar gestos diante de desafios posto no imediato, criar novas formas de estar juntos.

Camille Dumoulié (2008, p. 10) afirma que “[...] a capoeira é precisamente essa arte da pura dinâmica e da pura potência, que esquiva o centro de gravidade,



que somente utiliza códigos para melhor improvisar e se atirar desenfreadamente no vazio.” Nos corredores da escola podemos perceber estruturas capoeiras permeando os corpos, afetos sendo produzidos, experimentados e intensificados, ou seja, criando outras formas possíveis de existir na escola. Os estudantes se despertam para os outros, trocam olhares, contam e escutam suas histórias, se abraçam, se aliam. Os afetos ganham aspectos públicos.

“A potência de resistência da capoeira se dá mediante sua força de contra-efetuação” (DUMOULIÉ, 2008, p. 13). Juntos os estudantes criaram outras formas de habitar a escola. Onde havia silêncio em torno de práticas racistas e sexistas eles passaram a ocupar com suas vozes, letras e corpos. Eles encaram o conflito coletivamente e inventaram outras formas de habitar a escola.

Dessa maneira, acreditamos que na escola estão acontecendo rupturas, insurreições, novas maneiras do fazer escolar e que nesses meandros estudantes produzem outras formas de educação, outras relações com o espaço e o tempo. Não há um manual ou uma descrição de como agir. Precisamos estar atentos aos movimentos constates e às fissuras que se abrem no curso da escola a fim potencializá-las. Como isso, reafirmamos a escola como um local de encontros, que não apenas invista em processos de ensinar e aprender, mas que potencialize modos de pensar, agir, sentir e viver.

Assim, apostamos que os estudantes nos convidam para, juntos, questionar as normas, romper as regras e inventar novas formas de habitar a escola. Além disso, estamos sendo convocados a compor com eles um processo educativo que se desprenda da necessidade de controlar e de formar sujeitos. O convite é para a constituição da escola como uma criação coletiva.



## REFERÊNCIAS

ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: A fênix, o leão e a criança. **ETD – Educação Temática Digital**, v.19, n. esp, p. 75-95, jan./mar. 2017.

BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma pesquisa intervenção. Em Escóssia, Liliana; Kastrup, Virginia; Passos, Eduarado. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Ed. Sulinas, 2009.

BRASIL, Ana Paula. **Gênero e sexualidade na escola: da educação legal à educação real**. Dissertação de mestrado em Ciências e Matemática – Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2017.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.  
COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DUMOULIÉ, Camille. A capoeira, uma filosofia do corpo. **IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte**. São Paulo, v.1, n. 2 ago. / dez. 2008.

FERREIRA, Bia. **Cota não é escola**. São Paulo: Estúdio Showlivre, 2015. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Od5roQ3ZWAw>>. Acesso em: 12 de dez. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975 – 1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, nº 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Declaração – Isso não é um manifesto.** São Paulo: n-1 edições, 2014.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos:** modos e significados. Brasília: Editora COMEPI, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O racismo no cotidiano escolar.** 1994. Dissertação. Mestrado em educação – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

**Meu pé de ipê:  
construindo um projeto  
psicoeducativo no IFMA**

**CAPÍTULO**

**6**

*Breno de Oliveira Ferreira  
Ana Rayonara de Sousa Albuquerque  
Jociel Ferreira Costa*

**Breno de Oliveira Ferreira**  
**Ana Rayonara de Sousa Albuquerque**  
**Jociel Ferreira Costa**

**N**a contemporaneidade, cada vez mais se faz necessário e urgente discutir a relação dos sujeitos com o meio ambiente, bem como desenhar estratégias psicoeducativas com intuito de amenizar os impactos gerados pela humanidade. Dessa forma, a Psicologia Escolar, preocupada com as questões ambientais, surge também como uma perspectiva para superar essa dicotomia: bem-estar humano x conservação ambiental, especialmente na formação e sensibilização de docentes e educandos.

Assim, a Educação Ambiental também pode ser inserida como uma prática psicoeducativa interdisciplinar, não devendo estar sob responsabilidade de apenas uma disciplina escolar, mas de ações conjuntas, com o propósito de formar cidadãos conscientes e responsáveis pelo meio ambiente em que vivem. Para Martínez (2009) e Antunes (2008), nessa interface está a Psicologia Escolar, que por meio de diversas estratégias, pode levar a reflexão e sensibilização humana, como também interferir na formação de processos psicológicos, como o raciocínio, a inteligência, linguagem, solidariedade, consciência, dentre outros, que são essenciais no processo ensino-aprendizagem.

Corroborando com isso, a Lei nº 9.795/99 dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, determinando-a como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades da educação (BRASIL, 1997; 2013). Deste modo, entendemos como uma prática a ser desenvolvida amplamente, abrangendo todos os componentes escolares, atendendo ao proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN).

Neste contexto, levando em consideração um dos pilares que fundamentam a educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Coelho Neto, a Extensão, surgiu o desejo de desenvolver o projeto extensionista intitulado “Meu pé de Ipê”, com o objetivo de promover discussão e sensibilização tanto dos educandos executores quanto dos discentes uma escola pública municipal de Coelho Neto (MA), nível Fundamental, que foram o público-alvo da proposta. No desenvolvimento do projeto foram utilizadas diferentes estratégias lúdicas, como a contação de história, a construção de um livro gigante, o teatro e outras, e estas apresentaram resultados significativos.

Com isso, a Psicologia Escolar vem se consolidando como uma prática integrada ao cotidiano local, que pode ocorrer em diversos contextos, e agrega valores, bem como conhecimentos ao processo educativo formal e à formação cidadã mais consciente de sua atuação social, em relação aos outros e ao meio ambiente.

## CAMINHO PERCORRIDO

O espaço de atuação do psicólogo no contexto educacional tem contribuído para otimizar os processos educativos e favorecer o desenvolvimento da subjetividade dos docentes e educandos, contudo, é preciso, no cotidiano do fazer escolar, expressar seu compromisso com as necessárias transformações da própria educação brasileira, bem como do mundo em que vivemos, reforçando o compromisso com o trabalho inovador, crítico, político e ético, para que as posturas educacionais não fiquem alicerçadas na clínica psicológica, mas sim em ações criativas e sociais do contexto em que atua.

Nesse sentido, diante desse trabalho interdisciplinar da Psicologia, especialmente com interlocução com a Biologia, o manuscrito relata a experiência do uso de estratégias psicoeducativas na escola, já que o processo de formação do ser humano é histórico-crítico e social, o que significa que é intencionalmente

dirigido, seja pelos próprios seres humanos em suas relações entre si ou com o ambiente em que habitam (SAVIANI, 2005).

O projeto extensionista envolveu como público-alvo educandos do Ensino Fundamental, especificamente os matriculados entre o primeiro e quarto ano, da Escola Municipal Leozinho Sabido, localizada no município de Coelho Neto, situado ao leste do Maranhão. Essa Instituição possuía na época da realização do projeto, aproximadamente, cerca de 460 alunos matriculados, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, e atendia a crianças com a faixa etária de até oito anos. Participaram também, porém enquanto extensionistas, membros da equipe executora, alunos de uma turma do terceiro ano do Curso Técnico de Informática (Modalidade Integrada), do IFMA, Campus Coelho Neto, com idade média de 17 anos. O referido projeto foi certificado pelo Edital PROEXT - IFMA, e intitulado “Meu pé de Ipê”, sob a coordenação dos autores, com formação em Psicologia e Biologia.

Inicialmente, os alunos executores tiveram que obter o substrato (matéria orgânica) para a produção de mudas, que ocorreu em áreas verdes nativas próximas à cidade (Figura 1), assim como as sementes de ipê (*Tabebuia sp.*) e as de flamboyant (*Delonix regia*) no perímetro urbano, ambas coletadas de forma manual e guardadas em potes hermeticamente fechados.

**Figura 1.** Obtenção de matéria orgânica de palmeira babaçu à esquerda em campo e matéria orgânica e peneirada à direita.





Em seguida, garrafas de água mineral com capacidade de 5 litros foram utilizadas para o plantio, utilizando o substrato formado por matéria orgânica em decomposição de palmeiras: coco babaçu (*Orbignya martiana*) e coco da praia (*Cocos nucifera*) na parte superior, areia no meio e barro vermelho ao fundo, conforme Figura 2.

**Figura 2.** Garrafas tipo Pet utilizadas para acomodação das sementes.



Assim, as sementes foram submetidas ao processo de quebra de dormência (imersas em bacia com água limpa por um período de 14h), a fim de acelerar a germinação. Foram produzidas 50 mudas (20 ipês e 30 flamboyants) (Figura3), sendo alojadas em uma área de 3m<sup>2</sup> no Campus IFMA, Coelho Neto, e irrigadas duas vezes ao dia pelos educandos. Durante os meses de vigência do projeto, os tratos culturais aconteceram diariamente sob supervisão dos autores.

**Figura 3.** Mudas produzidas de ipê (*Tabebuia sp.*) à esquerda e flamboyant (*D. regia*) à direita.





Quando as mudas atingiram o tamanho médio de 20 cm (Figura 03), foi realizado o dia do plantio, em áreas internas da escola-alvo e seus arredores. Porém, é válido ressaltar que antes do plantio, os envolvidos na realização dessa atividade participaram da capina de uma área no interior da escola (Figura 4) e, posteriormente, do plantio de mudas de ipê (*Tabebuia sp.*) e flamboyant (*D. regia*), nesse local.

**Figura 4.** Área destinada ao plantio das mudas e capina.



Após essa etapa, os executores se destinaram a revitalizar o espaço para o plantio, transformando-o em local bastante harmonioso e alegre, com misturas de cores e artes. (Figura 05). O olhar da Psicologia, junto aos educandos, trouxe o fazer-agir integrado com a docência em Biologia. Para Carvalho e Souza (2008), a tarefa de formar e capacitar educandos requer a clareza de que qualquer prática que vise à atuação sobre a realidade escolar implica numa profunda reflexão sobre as concepções de sujeitos, escola e educação, já que esses equipamentos elucidam um espaço de mediação social.

**Figura 5.** Revitalização do espaço em que ocorreu o plantio.



De forma concomitante, ainda na perspectiva da Psicologia Escolar, foi escrita uma história infantil, a construção de um livro gigante e posteriormente a organização de uma apresentação cênica entre os educandos executores. A história criada foi intitulada “*O Ipêzinho e seu herói João*”, e foi construída considerando o cotidiano local dos demais educandos que iriam ouvi-la. Por isso, a mesma ocorre em Coelho Neto, e alguns de seus personagens são elementos da fauna local, como o “bem-te-vi” (*Pitangus sulphuratus*) e a “pipira azul” (*Tangara sayaca*), assim como a própria árvore escolhida como personagem principal, o ipê.

Partimos da realidade local tanto dos educandos executores quanto dos que constituíram o público-alvo, por considerarmos que essa estratégia além de oportunizar mais motivação e familiaridade por parte das crianças, também contribuiria para o processo delas de leitura e apreensão de sentido.

Freire (1996), embora não utilizasse o termo letramento, nem tampouco se referia ao seu modelo ideológico, defendia a necessidade de o ensino de leitura e escrita ser um ato reflexivo, de criação, de conscientização, de libertação e não apenas uma aquisição da técnica mecânica, o que aproxima seu posicionamento do que estamos caracterizando por modelo ideológico.

Ainda nesse percurso, à luz da emancipação e libertação freiriana, houve a construção do cenário (Figura 06) e do figurino da peça, onde se utilizou diferentes tamanhos de caixas de papelão, pedaços de madeira, retalhos de EVA, sempre

reutilizando materiais de outras atividades ou sem uso, que iriam ser descartados no meio ambiente.

**Figura 6.** Etapas de confecção de cenário da peça, com materiais reutilizados.



O livro "gigante" foi produzido com papelão oriundos de caixas e, para tanto, utilizamos dez páginas com as seguintes medidas 1,10 cm de altura e 80 cm de comprimento, pintadas com tinta acrílica branca com brocha. Após secas, foram ilustradas manualmente com os personagens criados na história, ao final unidas com encadernação tipo espiral (Figura 07).

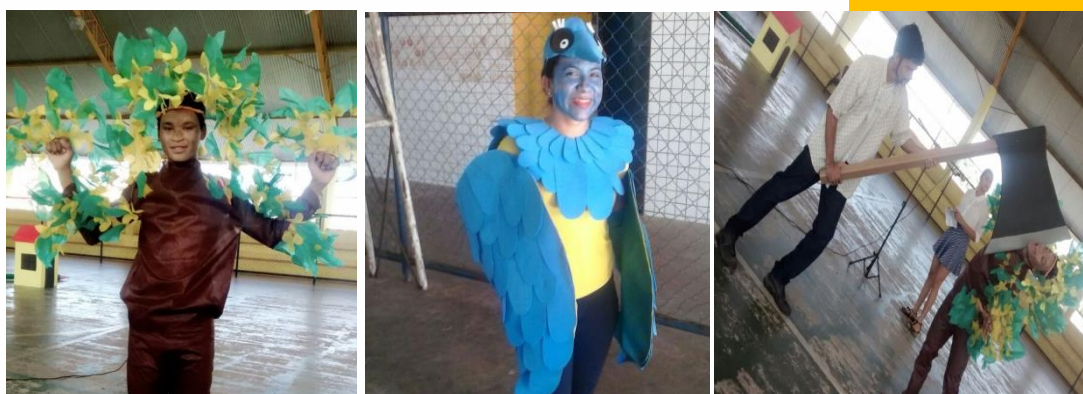
**Figura 7.** Produção do livro gigante e contação de história.





Os ensaios da peça ocorriam sempre em horários adicionais, com destaque para as marcações cênicas com a orientação dos personagens, dinâmicas narrativas, gestualidade e interpretação das cenas para cada representação personificada em movimentos cênicos, a fim de que os educandos identificassem a protagonização dos elementos ilustrados, e estimulando a ultrapassagem da quarta parede, como é conhecida a ação do espectador em aceitar as verdadeiras premissas do trabalho de ficção, ou seja, a intenção foi levar a plateia a transcender a passividade de apenas assistir a ação encenada (LIMA, 2014) (Figura 08).

**Figura 8.** Alguns personagens, *Ipêzinho*, *Pipira azul* e *Zé Machado Grande*.



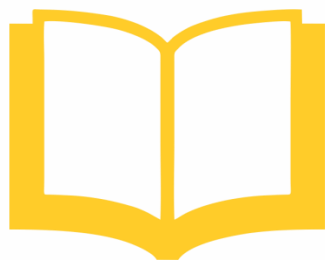
Durante a apresentação e contação da história, as crianças se envolveram com o que estava sendo narrado e se manifestavam mediante risadas, especialmente quando *Zé Machado Grande* entrava em cena. Ele representava a ganância e o egoísmo, era um cortador de árvores, um sujeito magro e ranzinzo que só queria cortar e cortar árvores, queria apenas ganhar dinheiro, e quando avistou *Ipêzinho* não agiu de forma diferente. Em momento algum, ele parou para pensar que o Bem-ti-vi e a Pipira azul tinham seus ninhos feitos naquela árvore e que era a preferida de João. O comportamento de Zé desencadeava manifestações de proteção ao personagem principal, *Ipêzinho*, onde todas as crianças da plateia agarravam-no para impedir que o cortasse, especialmente porque os personagens *Ipêzinho* e *João* simbolizam uma amizade permeada de respeito à natureza, e *Zé Machado Grande*, que representava o vilão, queria apenas cortar as árvores da cidade, a fim de vendê-las para uma fábrica de lápis.

Essas atividades psicoeducativas ancoraram-se também nos pressupostos de Piaget (1978), sendo capazes de influenciar não apenas a formação psicomotora, como também a formação da personalidade das crianças, conseguindo estimular e desenvolver valores morais, tais como honestidade, perseverança, respeito, fidelidade, entre outros. Deste modo, aliando-se atividades lúdicas e os elementos da vida cotidiana das crianças envolvidas nesta ação, buscou-se reforçar nelas o valor do respeito à natureza, despertando-as para o dever de contribuir para a preservação do meio ambiente e conseqüentemente dos sujeitos no mundo, isto é, a capacidade ecológica esboçada por Guattari (1997).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto mostrou que a Psicologia Escolar, juntamente com outras áreas, como a Biologia, pode favorecer a formação de educandos mais conscientes e preocupados com o meio ambiente. Constatamos o compromisso local dessa instituição com a preservação e cuidado ambiental, bem como com o ensino associado à extensão, de modo a viabilizar conhecimento para além da comunidade escolar, bem como estimular o desenvolvimento dessas atividades por outras escolas.

Destacamos também o compromisso da Psicologia Escolar com as necessárias transformações sociais, e que nos levam a reflexão aprofundada sobre a própria prática científico-profissional que urge pela contínua possibilidade de atingir os diferentes coletivos escolares, considerando as realidade locais pelo fazer extramuros, extraclasse. Essa interlocução favorece a formação de docentes e educandos sensíveis às diferentes questões sociais, como a própria sustentabilidade. Esses psicólogos “emergentes” estão presentes no leste do Maranhão e também dialogam sobre o desenvolvimento escolar mediado pelas preocupações ambientais. O modelo clínico e tradicional tem cedido espaço para novas produções críticas, sensíveis e criativas no espaço educacional, como o projeto “Meu pé de Ipê”.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectivas. *Psicol. Educ.* Campinas, v.12 n.2, p. 469-475, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, M. C.; SOUZA, T. N. Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? *Paidéia*. Ribeirão Preto, v.18, n.39, p.56-66, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

IFMA. *Resolução Nº 47, de 18 de setembro de 2015*. Dispõe sobre a política de programas e projetos de extensão do IFMA. Disponível em: <<http://portal.ifma.edu.br/documentos/?id=11334>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

LIMA, B.L. et al. Atividades lúdicas como o teatro visando estimular a conscientização ambiental das crianças. *Raízes e Rumos*, v.2, n.1, p. 45-155, 2014.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: Compromissos com a Educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v.13, n.1, p. 169-177, 2009.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

O apoio matricial e a  
composição de um plano do  
comum em uma equipe  
multiprofissional do IFRS

CAPÍTULO

7

*Juliana Prediger*



## A PSICOLOGIA E UMA EQUIPE ATRAVESSADA POR QUESTÕES

Este trabalho visa a apresentação e discussão da implementação de uma prática inspirada no modelo de Apoio Matricial, advindo da saúde pública. Essa prática ocorre no âmbito da educação, mobilizada pela equipe de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre. Neste modelo de atuação, os saberes da Psicologia Escolar compõem com saberes de outros campos profissionais, buscando a construção de uma visão integral da instituição e dos sujeitos.

Quando recém criados os Institutos Federais, apresentei uma pesquisa que teve como objetivo conhecer a atuação dos psicólogos nessas instituições surgentes (PREDIGER, 2010). Dez anos após a criação dos IFs, deparamo-nos com um conjunto de profissionais da Psicologia mais seguros em relação a sua atuação específica, o que pode ser observado no amadurecimento das discussões propostas e comunicações realizadas pelos profissionais a cada Encontro Nacional de Psicólogos dos Institutos Federais<sup>10</sup>. Percebe-se, no entanto, a necessidade de aprofundar as reflexões e comunicar práticas que tangem o posicionamento dos psicólogos em equipes multiprofissionais e no compartilhamento de tarefas legadas a equipes. Desse modo, este trabalho versa sobre a articulação do trabalho do psicólogo escolar com outras profissões e a composição de um plano comum de atuação.

Os Institutos Federais são hoje algumas das poucas instituições de educação básica que possuem equipes multiprofissionais em seu quadro, tal como

---

<sup>10</sup> Desde 2013 os psicólogos dos Institutos Federais realizam encontros bienais, ocorrendo em 2018, em Goiânia, III Encontro Nacional dos Psicólogos. Nesse ano o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF - reconheceu e passou a apoiar o evento.

apontado por Souza (2016). Se por um lado a educação pública sente a necessidade de profissionais como psicólogas e assistentes sociais, e pretende garantir o atendimento dessa necessidade através da legislação, por outro lado vivemos um cotidiano de debates e construção das práticas destas equipes constituídas na origem dos Institutos Federais,

O Campus Porto Alegre do IFRS conta com uma equipe multiprofissional composta por psicólogas, assistente social, pedagogo, enfermeira e técnica em assuntos educacionais, lotada na Coordenadoria de Assistência Estudantil. Essa equipe unifica em si as funções que em alguns campi dividem entre duas equipes, quer dizer, entre as equipes de assistência estudantil e as de ensino. Essa opção metodológica perpassa a discussão proposta neste texto.

Ao longo dos seus aproximadamente 10 anos de funcionamento, a equipe debruçou-se em atender as demandas relacionadas à construção de um Programa de Auxílios Estudantis e organizar princípios e procedimentos para o acompanhamento estudantil com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes. Essa atuação com os auxílios estudantis sempre foi um ponto de tensão para a equipe, pois trazia dificuldades e contradições à prática. Por um lado, os procedimentos para o direcionamento dos auxílios, tais como a orientação dos estudantes para organização de documentos e inscrição, esclarecimento de dúvidas sobre os pagamentos, entrevistas em casos de infrequência, geram uma intensa procura pelo setor, por parte dos estudantes, e um consequente vínculo com as profissionais. No entanto, se mostrou cada vez mais necessária uma rigidez das normatizações e procedimentos, o que levou a equipe a uma atuação quase que exclusiva de implementar e executar tais tarefas administrativas. O acompanhamento ao estudante se dava principalmente através de atendimentos individuais, por convocação da equipe em casos de estudantes infrequentes assistidos pelo programa de auxílios, ou por busca espontânea. Algumas situações pontuais de acompanhamento envolviam encaminhamentos e contatos com docentes e com a rede ampliada (serviços de saúde, assistência social).

A equipe vai ganhando membros e aprofundando suas discussões e análises acerca do acompanhamento estudantil, do seu papel institucional e de sua prática cotidiana. Algumas questões vão se tornando centrais nesta análise e colocando a necessidade de revisar o direcionamento do trabalho. As principais questões que transpareceram à equipe foram: a) supremacia dos auxílios estudantis como modo de enfrentar as vulnerabilidades sociais do estudante; b) excessiva carga administrativa, afastando a equipe de seu papel de acolhimento e problematização institucional, da tarefa de ampliar as condições de permanência do estudante que vive “outras vulnerabilidades” não sanadas pelo auxílio estudantil; c) fragmentação e individualização do estudante, não havendo estratégias institucionais coletivas entre assistência estudantil e docentes. Cada uma destas questões desdobra-se, entrelaça-se com outras, cria constrangimentos à possibilidade de ação da equipe, merecendo que se possa olhar mais detidamente para cada uma delas.

## A QUESTÃO DA VERTICALIDADE

A primeira das questões a “supremacia dos auxílios estudantis” destaca uma das principais marcas da política de governo para permanência estudantil no período em que esta equipe foi instaurada. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (2010) direciona recursos orçamentários para Assistência Estudantil nunca antes praticados. Esses recursos quase que em sua totalidade são destinados a repasses direto ao estudante (auxílios), que são modos de viabilizar algumas condições de permanência do estudante. O decreto PNAES traz que um de seus objetivos é “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais”. No IFRS foram desenvolvidos modos de operacionalizar a redação de editais, divulgação, orientação, seleção, acompanhamento do programa de auxílios, colocando toda uma equipe especializada a garantir o pagamento de um pequeno auxílio financeiro ao estudante. Não há de se perder de vista que os auxílios estudantis não constituem nenhum privilégio, não colocam o estudante em uma situação de

vantagem. Pelo contrário, cumprem a função de uma pequena compensação operada pelo Estado para criar uma condição equânime entre os estudantes.

No entanto, sob a égide da equidade, foi construído uma forma de apoio estudantil que, de certa forma, afirma que uma pequena quantidade de dinheiro pode suplantar uma vida atravessada por vulnerabilidades onde a econômica é a base, mas que produz diversos desdobramentos impossíveis de serem sanados de modo imediato. Trata-se, ainda, de um modo de “garantir a permanência” através apenas da tentativa de proporcionar um reparo, uma “emenda” no estudante, isto é, partindo do princípio que a instituição está adequada e que o estudante, individualmente, não está. A assistência estudantil e seu principal modo de operar vem tendo como marca um viés individualista das questões de vulnerabilidade social e permanência estudantil. Essa individualização, que tem no modelo de “auxílio” sua mais forte expressão, foi aprofundada com o desinvestimento em instâncias coletivas de assistência estudantil, como restaurantes universitários e casas do estudante. A não construção destas estruturas permanentes possibilita que, assim que se diminua o recurso, seja diminuído facilmente o número de estudantes atendidos ou o valor dos auxílios. O impacto gerado pela perda gradual dos auxílios não é o mesmo de um Restaurante Universitário sem comida, nem produz o coletivo de estudantes diante de um RU sem comida.

Essa análise acerca do papel e da gestão dos auxílios na Assistência Estudantil assinala questões importantes relacionadas à política do governo petista para assistência estudantil (2003-2016) que ampliaram condições individuais de consumo, operando, por outro lado, uma desmobilização coletiva. O acesso individualizado a bens e serviços, produz, colateralmente, uma desmobilização coletiva e uma desresponsabilização institucional por fatores de exclusão produzidos a partir de suas práticas pedagógicas. É como se houvesse um “recado” a ser dado, o de que a vulnerabilidade é um problema individual do estudante e o modo de enfrentá-la é corrigir, parca e provisoriamente, sua condição financeira. Sobressalta-se aí o problema de uma hierarquia dos modos de enfrentamento da pobreza, proporcionando ao estudante uma ferramenta também empobrecida para lidar com as diversas desigualdades que a vulnerabilidade econômica lhe infligiu.

De outro modo, os auxílios ocuparam a centralidade da prática da equipe multidisciplinar, principalmente pela grande disponibilidade orçamentária para as ações de assistência estudantil. A necessidade de alocar esses recursos e a prioridade de sua aplicação em públicos em situação de vulnerabilidade social provocou uma hierarquia de prioridades e, por consequência, entre os saberes e as práticas, convocando as assistentes sociais a protagonizar essas ações. Estabeleceu-se assim, no cotidiano desta equipe de Assistência Estudantil uma verticalidade que subordina todas as práticas às discussões e normatizações conduzidas pelas assistentes sociais que, do mesmo modo, também limita o poder de agir destas profissionais. A centralidade dos auxílios, a concentração do poder de decisão nas assistentes sociais sobre a gestão dos auxílios e, conseqüentemente, o excesso de tarefas gerado por essa gestão, acaba por subordinar toda equipe a sua execução. Isso leva a equipe ao entendimento de que existe uma imposição de verticalidade na gestão dos processos de trabalho e esvaziamento de sentido dos saberes que compõem a equipe, levando a todos a uma atuação quase que completamente indistinta e burocrática.

## A QUESTÃO DA BUROCRACIA

A sobrecarga de trabalho que a gestão dos auxílios trouxe à equipe específica do campus Porto Alegre, diante da prioridade dessa tarefa, afastaram a equipe da discussão sobre o público para o qual os Institutos se lançam. Se por um lado cria-se, através dos auxílios, a aparência de que as condições de permanência estão sendo garantidas e por outro a equipe de assistência estudantil é empanturrada de procedimentos burocráticos, novamente é alimentado o viés individualista da solução para as condições de permanência e negligenciado o papel das instituições de ensino de produzirem vulnerabilidades educacionais, afastando ou criando graves dificuldades para públicos que não conseguem ter suas dificuldades reparadas com auxílios financeiros de R\$ 200,00, tais como estudantes com deficiência ou questões de saúde, estudantes que moram em áreas

de risco ou de difícil acesso, estudantes com filhos e, sobretudo, estudantes trabalhadores. No entanto, nitidamente a burocracia impede a equipe de dedicar-se a estas questões de modo mais intenso.

A equipe altamente qualificada, composta por profissões múltiplas, para manejar as questões do âmbito educacional, debruça-se por horas em editais, memorandos, andamento de processos e carimbos. Deleuze, em seu Tratado de Nomadologia destaca o papel de conservação operado pelo Estado, para o qual é necessário que de algum modo, nada se faça:



Não diremos apenas que já não há necessidade de um trabalho qualificado: há necessidade de um trabalho não qualificado, de uma desqualificação do trabalho. O Estado não confere um poder aos intelectuais ou aos conceptores; ao contrário, converte-os num órgão estreitamente dependente, cuja autonomia é ilusória, mas suficiente, contudo, para retirar toda potência àqueles que não fazem mais do que reproduzir ou executar (2007, p. 35).

Assinala-se assim o papel normativo e mutilador do aparelho do Estado, a serviço da ordem burguesa. Subsiste no entanto seu papel de garantidor de direitos sociais. E esse papel de garantidor de direitos sociais também opera a serviço da manutenção ordem burguesa. É nesta ambiguidade que o trabalhador em políticas públicas está sufocado. Misturam-se à repetição burocrática as vigentes políticas de governança - aproximando a gestão do serviço público aos modos de funcionamento da gestão privada e um senso ético do trabalhador que se entende a serviço da comunidade, Dardot e Laval apontam aí para uma dupla natureza do serviço público:



instrumento do poder público e instituição social destinada a garantir a satisfação dos direitos de uso e necessidades da população. Isso significa que esses serviços são lugares de tensão e luta, e que não podem ser vistos unilateralmente nem como "aparelhos de Estado" a serviço da dominação burguesa nem como órgãos plenamente a serviço da sociedade (2017, p. 546).

A burocracia na qual estão imersos reduz drasticamente o potencial destes trabalhadores em “produzir para o comum”, ampliando ainda mais as tensões levantadas por Dardot e Laval. Ao mesmo tempo em que a equipe foi produzindo, por exigências de órgãos internos, editais e procedimentos cada vez mais rigorosos, ampliou cada vez mais a distância com uma atuação na problematização institucional.

## A QUESTÃO DA INDIVIDUALIZAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DO USUÁRIO

A equipe vai se dando conta de que seu trabalho foi cada vez mais se afastando do cotidiano escolar, ou seja, do chão-de-sala-de-aula. Cada vez mais um trabalho com viés individualizante, com pouco ou nenhum envolvimento com os processos pedagógicos, com o cotidiano do curso realizado pelo aluno, com os professores e com as turmas. Ao invés de construir-se como uma instituição de ensino inclusiva para o público que se propõe, a prática que tem ocorrido é uma espécie de “normalização” do público que ingressa, é entendê-lo, já que supostamente equiparado economicamente, como um público “padrão” do ensino superior federal.

Vai se conformando para esta equipe a imagem de um estudante fragmentado e de uma instituição contraditória em suas premissas inclusivas. Considerando que nomeia-se inclusão aos processos em que é a instituição que busca aprimorar-se e adaptar-se aos sujeitos até então apartados dela, é importante que se possa visualizar que os institutos federais estão lançados no desafio de atendimento à população em vulnerabilidade social e não à proposta de sanar todas as vulnerabilidades para então propor-se a atender este estudante.

A atuação fragmentada entre a equipe de acompanhamento e o corpo docente e outras instituições as quais o aluno se vincula produz um olhar fragmentado da instituição sobre o estudante, retrabalhos, dificuldades de comunicação e acompanhamentos, sobrecargas de trabalho e inviabilidade de

construir soluções adequadas já que cada profissional acaba por construir estratégias bastante parciais para lidar com as situações.

## **CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCÍPIOS DO APOIO MATRICIAL À EQUIPE DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

Diante das questões aqui expostas, da verticalidade, da burocracia e da individualização e fragmentação do usuário, a equipe debruça-se em revisar seu princípios e modos de atuação e encontra nos pressupostos e práticas do Apoio Matricial inspiração para novos arranjos para a gestão do trabalho.

O conceito de Apoio Matricial e de equipes de referência foram propostos por Campos e trazem em seu bojo “A lógica de organização do governo e dos processos de trabalho não são nunca inócuas” (1999, p. 395). O modelo de matriciamento tem como princípios o rompimento com a verticalidade dos saberes e com a ideia que um saber dominante irá condicionar a prática de outros, propondo então um arranjo horizontal entre saberes através da gestão colegiada e da transdisciplinaridade dos saberes e práticas (Campos, 1999).

No escopo da assistência estudantil, a função de apoiador matricial é da equipe multiprofissional, que através de seus múltiplos saberes e conduzindo encontros sistemáticos com os demais atores institucionais, instrumentaliza professores e demais setores para a atuação cotidiana.

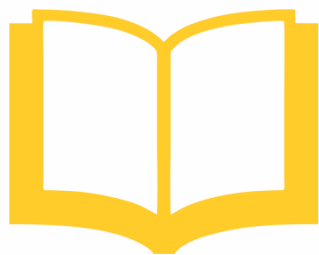
Este novo modelo de atuação busca a corresponsabilização no atendimento das diferentes situações que implicam em risco na qualidade da formação ou de evasão do estudante. Coexistem as atuações em que a equipe multiprofissional cumpre um papel de suporte técnico-pedagógico a professores e setores com o atendimento especializado direto ao estudante. Para concretização deste modo de trabalho, é imprescindível a manutenção de espaços coletivos onde a equipe possa atuar na criação e compartilhamento de ferramentas de intervenção com professores e também manutenção de sistemáticas reuniões de equipe, onde a própria equipe ao discutir casos e situações, possa se instrumentalizar com os



saberes uns dos outros e compor propostas de intervenções integradas, culminando em um plano comum de atuação.

É a partir dessa integração dos saberes da equipe e da composição com os saberes e práticas docentes e também com outros serviços, dos quais o estudante também é usuário, que se torna possível um sujeito integral, não fragmentado, para o qual as práticas são articuladas e complementares. A participação em instâncias coletivas de discussão pedagógica permite visualizar as questões institucionais que dificultam o aprendizado e a permanência do estudante, as questões coletivas vividas por turmas ou grupos específicos e as questões que necessitarão de um plano individual de intervenção e mesmo o engajamento de outras instituições.

O reposicionamento da equipe em relação a seus princípios e a composição, ou tentativas de composição, de novos modos de atuar trouxeram novamente sentido aos diferentes saberes bem como um novo comprometimento com os objetivos da atuação. No entanto, esta revisão do modo de gerir os processos de trabalho trouxe poucas soluções para o enfrentamento da burocracia. A solução provisória mantida pela equipe foi gerir os auxílios paralelamente, com o profundo cuidado de estas tarefas jamais se imporem sobre as demais ou restringi-las. No entanto, coincidência ou não, os procedimentos da assistência estudantil tornaram-se alvo de interesse de diversos servidores e comissões no campus. Instaurou-se uma constante de pedido de esclarecimentos acerca de procedimentos relacionados a utilização dos recursos orçamentários e apreciações de órgãos colegiados do campus acerca de documentos relacionados à assistência estudantil levaram novamente à necessidade de submersão nos procedimentos burocráticos, produzindo desta vez um grave esgotamento na saúde da equipe que assiste os sentidos de seu trabalho sequestrados. Esta não foi, e provavelmente não será, uma questão para uma equipe enfrentar sozinha pois é necessário o engajamento da gestão na solução da estagnação nas práticas impostas pela burocracia, tendo em vista que a equipe não está conseguindo problematizar e criar estratégias para este enfrentamento. Vemos assim corroborada as contradições que operam nas políticas públicas, onde alguns princípios progressistas disputam com o robusto papel conservador do Estado.



## REFERÊNCIAS

DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: . Acesso em: 31 jan. 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 4, n. 2, p. 393-403, 1999 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81231999000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231999000200013&lng=en&nrm=iso)>. access on 31 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81231999000200013>.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; DOMITTI, Ana Carla. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 2, p. 399-407, Feb. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2007000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000200016&lng=en&nrm=iso)>. access on 31 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007000200016>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comun: ensaio sobre a revolução no século XXI* São Paulo: Boitempo, 2017.

PREDIGER, J. *Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

SOUZA, S.A., YANNOULAS, S.C. Equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras de educação básica: Velhos e novos desafios. FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes Psicologia Escolar: que fazer é esse?/ Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

**Projeto "Comtato":  
desenvolvimento pessoal  
e relações interpessoais  
no IFPI Campus Teresina  
Zona Sul**

**CAPÍTULO**

**8**

*Silvana Teixeira de Araújo Sousa  
Maria Livramento Nascimento Alves  
Ticiania Borges Cardoso Lima*

Silvana Teixeira de Araújo Sousa  
Maria Livramento Nascimento Alves  
Ticiano Borges Cardoso Lima

**A**tualmente, atribui-se à escola funções que a torna um espaço decisivo na formação integral do indivíduo, devendo esta proporcionar além do desenvolvimento cognitivo, a socialização de seus educandos, a promoção de relações interpessoais habilidosas, assim como a competência social.

**{** O discurso oficial sobre os objetivos e metas da instituição escolar, preconizado e continuamente reafirmado em termos de formação para a vida e para cidadania, já inclui, naturalmente, a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento socioemocional não pode ser excluído desse conjunto, especialmente quando se observa, nos dias atuais, uma escalada de violência atingindo crianças e jovens e manifestando-se, inclusive, no contexto escolar. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007, p.54).

Além disso, a partir de estudos observou-se que “as emoções, sentimentos e os afetos não desempenham um papel unicamente nos processos interativos que ocorrem nas salas de aula, mas também estão envolvidos no próprio ato de aprender.” (MIRAS, 2004, p. 221).

Diante desse acúmulo de papéis e de outros fatores de ordem política, econômica e social, as instituições escolares têm se deparado a cada dia com diversas dificuldades e desafios que comprometem as práticas educativas.

No sentido de transformação desta realidade, muitos são os esforços despendidos por educadores, autoridades e estudiosos em geral, gerando diversos projetos. A discussão de temas nas salas de aulas como autoconhecimento, direitos humanos, habilidades sociais, entre outros podem iniciar um processo de desconstrução de crenças e preconceitos cristalizados na população, bem como o

desenvolver de relações interpessoais mais amistosas, constituindo-se assim em possível estratégia de enfrentamento para uma forma diferente de violência que mais recentemente vem atingindo a escola, o bullying, que ocorre muitas vezes de forma velada, silenciosa e ainda bastante nociva.

Dessa maneira, verificou-se a importância de se trabalhar as relações interpessoais no ambiente escolar, tendo em vista que:



fica claro que as relações entre alunos influenciam a sua própria permanência na escola, por que ali desfrutam de convivência social e se ligam afetivamente uns aos outros. Um dos indicadores de relacionamento entre alunos é a amizade ou o coleguismo com uma turma de referência, ainda que estabeleçam laços de pertencimento e igualdade com o conjunto de colegas. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 159)

Outro aspecto que torna de suma importância a discussão de temas relacionados ao autoconhecimento, gestão de conflitos e das diferenças, bem como desenvolvimento de habilidades sociais seria o fato de que se reconhece atualmente que a sociedade brasileira é marcada por diversas heranças culturais, e que tais diferenças, bem como as individuais dos alunos em sala de aula, podem repercutir nas relações sociais, instaurando sentimentos de intolerância e discriminação, bem como interferindo no próprio processo de ensino aprendizagem.

Além da necessidade de desenvolver a capacidade de convivência no espaço escolar, torna-se essencial o desenvolvimento dessas habilidades também para o ingresso desses estudantes no mercado de trabalho, que exige cada vez mais além de uma excelente qualificação por parte dos candidatos a vagas de emprego, outras características que constituam um diferencial como habilidades de comunicação, dinamismo, capacidade para resolução de problemas e inteligência emocional.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2005, p.31) compreendem “as diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.” Essas habilidades perpassam por autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

Del Prette e Del Prette (1999) discorrem que as falhas de aprendizagem do comportamento social podem decorrer: das restrições de oportunidades de experiências em diferentes grupos culturais devido à pobreza ou a normas e valores da subcultura grupal que dificultam os contatos sociais; das relações empobrecidas, com pais agressivos ou pouco empáticos que fornecem modelos inapropriados de interações; da inteligência rebaixada e dificuldades para resolver problemas e de práticas parentais que premiam dependência e obediência e punem ou restringem iniciativas e contatos sociais pela criança.

Partindo-se desses pressupostos os autores defendem que



a emissão competente de habilidades [como liderar, convencer, discordar, pedir mudança de comportamento, expressar sentimentos negativos, lidar com críticas, questionar, negociar decisões, resolver problemas] pode constituir um antídoto importante aos comportamentos violentos, especialmente se desenvolvidos paralelamente às habilidades de expressar sentimentos positivos, valorizar o outro, elogiar, expressar empatia e solidariedade e demonstrar boas maneiras. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007, p.55).

Pesquisas apontam que déficits de habilidades sociais despontam entre as principais causas de comportamentos agressivos e anti-sociais como o *bullying*.

O *bullying* é um fenômeno de proporções mundiais que vem sendo objeto de estudo de especialistas de vários países e é descrito pela maioria destes

estudiosos como um tipo de violência ensejada no ambiente escolar, mas que também pode se manifestar em outros ambientes, caracterizado pela agressão física ou moral, humilhação e intimidação, de forma repetida e intencional, sem motivação aparente, praticada por um ou mais alunos contra outros, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder, causando dor e sofrimento. (OLWEUS apud CARVALHOSA et al, 2001; ALVES, 2005; NETO, 2005)

No Brasil, o termo *bullying* não apresenta uma tradução adequada, que abarque todos os comportamentos relacionados ao fenômeno, sendo, entretanto, denominado por alguns autores como assédio moral ou ainda provocação/vitimização entre pares.



A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a realização da Conferência Internacional *Online School Bullying and Violence*, de maio a junho de 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra *bullying* dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como Alemanha, França, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros (NETO, 2005, p.165).

De acordo com Fante (2005) em estudos realizados em 2003 acerca do *bullying* em escola estadual pública no interior de São Paulo, as condutas que mais incidiram foram os apelidos pejorativos e as gozações, em seguida vieram as ofensas, os insultos, as brincadeiras de mau-gosto e as discriminações, sendo que 80% dos maus-tratos foram atribuídos às agressões verbais, e os demais 8% foram ataques físicos, 6%, morais, 3% sexuais e 3% foram coagidos à agressão, caso contrário eles é que seriam agredidos.

Fante (2005) classifica os protagonistas do fenômeno *bullying* entre vítima típica, vítima provocadora, vítima agressora, agressor e expectador. Sendo os agressores os que emitem tais comportamentos, as vítimas são os alvos e os expectadores que observam o processo de provocação/vitimização e não tomam nenhuma atitude no sentido de ajudar a vítima por temerem serem os próximos a sofrerem o ato ou ainda participam incentivando os agressores.



As preocupações em torno destes comportamentos adquirem caráter de urgência social ao passo que já se registram diversos comprometimentos de ordem física e psicossociais para os sujeitos vítimas deste fenômeno, assim como para aqueles que praticam estes atos, associando-se o *bullying* muitas vezes, a casos de depressão infantil, transtornos de ansiedade, entre outras patologias, fobia escolar e evasão escolar.

Além disso, há autores que apontam que tais práticas afetam também o rendimento acadêmico, ao passo que "os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado." (NETO, 2005, p.165).

Avaliando-se os perfis geralmente encontrados nas vítimas e agressores envolvidos com o *bullying*, a partir da visão das Habilidades Sociais, encontra-se um grupo de déficits de aquisição, desempenho e fluência de comportamentos socialmente habilidosos.

Os agressores têm atitudes positivas para com a violência (GREENBAUM et al., 1988; OLWEUS, 1994 apud CARVALHOSA et al., 2001), tendo de acordo com Boulton (1999) apud Carvalhosa et al.(2001) dificuldade em fazer amigos, podem apresentar expressão inadequada de sentimentos, principalmente de sentimentos positivos, de discordância, de raiva e desagrado, baixa expressão de empatia, déficits em relação a enfrentamento com risco, dificuldades em desculpar-se e admitir falhas, lidar com críticas, resolver problemas entre outras habilidades relacionadas ao automonitoramento e autocontrole.

As vítimas de *bullying*, geralmente descritas como passivas, com maior dificuldade em fazer amigos (DEHAAN, 1997; SUDERMANN et al., 2000 apud CARVALHOSA et al., 2001) e por sofrerem rejeição dos pares (BOULTON E SMITH, 1994; SCHWARTZET et al., 1997 apud CARVALHOSA et al., 2001,), podem apresentar dificuldades em expressar sentimentos, expressar concordância e/ou discordância, em comunicar desagrado, em solicitar mudança de comportamento, resolver problemas, entre outras deficiências de desempenho social. Manifestando, dessa forma, déficits em relação a enfrentamento com risco, autoafirmação na expressão

de sentimentos positivos, conversação e desenvoltura, autoexposição a desconhecidos ou a situações novas e autocontrole da agressividade.

As vítimas provocativas, que tentam retaliar quando são atacadas (BATSCHE; KNOFF, 1994 apud CARVALHOSA et al., 2001), são caracterizadas por uma variedade de reações agressivas (OLWEUS, 1994 ; SCHWARTZ et al., 1997 apud CARVALHOSA et al., 2001) e experienciam frequentemente a recusa pelos pares (SCHWARTZ et al., 1997 apud CARVALHOSA et al., 2001), possivelmente apresentam déficit de fluência na expressão de sentimentos, de discordância e de raiva e desagrado, de auto-afirmação na expressão de sentimentos positivos, de conversação e desenvoltura e controle da agressividade bem como dificuldades em solicitar mudança de comportamento, expressar empatia, lidar com críticas, resolver problemas.

Dessa forma, o campo das habilidades sociais atua tanto a nível preventivo de problemas de comportamento, incluindo o *bullying*, ao possibilitar uma articulação entre práticas socioeducativas adequadas para o desenvolvimento dos sujeitos, considerando tanto o espaço familiar quanto escolar como diretamente responsáveis por tais aprendizagens, como também considera a possibilidade de intervir em padrões comportamentais já instalados, trabalhando na desconstrução de crenças e eliminação de comportamentos indesejáveis.

## PROJETO COMTATO - IFPI CAMPUS TERESINA ZONA SUL

O Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Zona Sul hoje conta com 1092 alunos fazendo cursos de formação técnica que tem como foco principal a preparação para o mercado de trabalho. Além disso, a instituição tem como missão "Promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais", ou seja, promover uma formação técnica de qualidade, mas também cidadã que capacite seus alunos para atuar como agentes transformadores das suas realidades.

Portanto a equipe multiprofissional buscou desenvolver um projeto de um Ciclo de Oficinas de Desenvolvimento Pessoal e Relações Interpessoais, com ações

educativas, reflexivas e vivenciais sobre aspectos do desenvolvimento psicológico e relações interpessoais que permitam uma reflexão sobre a importância do papel da escola e de todos os atores envolvidos na construção da cidadania, bem como a preparação destes alunos para o mercado de trabalho e para uma boa convivência social nos mais variados espaços dos quais fazem parte.

O projeto foi nomeado de "Comtato" por esta expressão remeter ao fato de que para uma convivência harmoniosa nos mais diversos espaços sociais faz-se necessário estabelecer contatos empáticos e respeitosos no cotidiano, ou seja, faz-se necessário apresentar um bom tato no tratamento para com os outros. Além disso, reconhece-se que muitas das habilidades para ter boas relações interpessoais dependem também de um autoconhecimento dos sujeitos, um contato com suas próprias potencialidades e limitações.

O projeto teve como objetivo promover ações educativas, reflexivas e vivenciais sobre aspectos do desenvolvimento psicológico e relações interpessoais que permitam a construção de relações mais habilidosas nos mais diversos espaços de convivência em que os alunos estão inseridos. Além de possibilitar a reflexão sobre o papel da escola na formação do sujeito; desenvolver habilidades para alcançar relações interpessoais satisfatórias e menos conflituosas; favorecer uma boa atuação no contexto pessoal e profissional; capacitar para gerenciamento de conflitos; proporcionar o aprimoramento de habilidades para trabalho em equipe assim como preparar para inserção no mercado de trabalho.

O ciclo de oficinas que trataram de temas relacionados ao desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais dos alunos ocorreu em parceria com a disciplina de Artes no período de janeiro a março de 2018. Foram realizados 6 encontros quinzenais de 1h/a, sendo utilizados vídeos, dinâmicas, construção de painéis, entre outras formas lúdicas para discussão das temáticas.

A execução deste projeto teve como público-alvo as turmas de primeiros anos dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio em Vestuário, Saneamento e Edificações do ano 2018.1, já que durante o acompanhamento dos alunos foram registrados de forma mais freqüente conflitos e dificuldades de convivência entre os discentes das turmas desta modalidade ensino. As ações foram elaboradas e

executadas pela equipe multiprofissional composta por psicóloga, assistentes sociais e pedagogas em parceria com a professora da disciplina de Artes.

## OFICINA 1 - DESENVOLVIMENTO PESSOAL

A oficina Foi realizada através de uma exposição dialogada sobre autoconhecimento, pontos fortes/pontos fracos, autoestima/autoconceito acadêmico. Ao final foi realizada uma Dinâmica de Autoestima, na qual foi entregue uma folha de papel para cada participante, explicando que a mesma representa sua autoestima. Em seguida explicou-se que se faria a leitura de uma lista de situações que poderiam causar prejuízo à autoestima e que cada vez que fosse lida uma frase, eles deveriam rasgar um pedaço da folha de papel, na mesma proporção em que essa situação afetaria a autoestima deles.

Na sequência, foram lidas algumas frases para a reconstituição da autoestima, de forma que eles deveriam ir colando os pedaços de papel com uma fita crepe de acordo com o tamanho recuperado da autoestima.

Ao final foi realizada a discussão sobre se todos recuperaram sua autoestima; qual situação que mais afetou sua autoestima e por quê; qual foi a situação mais importante na recuperação da autoestima e por fim o que podemos fazer para defender nossa autoestima quando nos sentimos atacados. Nesta atividade foi observado, nas turmas participantes do projeto, que as situações que mais causavam danos à autoestima eram relacionadas a dificuldades no desempenho escolar, problemas nos relacionamentos familiares e amorosos. Como formas de proteção foram listadas: a prática de reconhecer as próprias qualidades e conquistas diárias; evitar a catastrofização das situações; desenvolver autoconfiança e resiliência.

## **OFICINA 2 - DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE UMA CULTURA DE PAZ**

Mediada pela assistente social do Campus, essa oficina contou com uma breve explanação sobre o surgimento dos direitos humanos e os avanços alcançados a partir da Declaração dos Direitos Humanos. Em seguida a turma foi dividida em grupos de 5 pessoas e para cada grupo foram distribuídos dilemas éticos e morais, sobre os quais os alunos deveriam discutir e chegar sobre um consenso quanto a que decisões que deveriam ser adotadas diante de cada situação. Após a discussão dentro dos grupos, os posicionamentos foram compartilhados com a turma e discutidos sob ponto de vista dos Direitos Humanos.

## **OFICINA 3 - O ESPAÇO ESCOLAR COMO PREPARAÇÃO PARA A VIDA: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E TRABALHO EM EQUIPE**

Nesta oficina foi realizada uma exposição dialogada sobre o que são relações interpessoais e como desenvolver boas relações. Após isso, foi realizada a Dinâmica dos Sonhos na qual cada participante recebe uma bexiga e um pequeno papel, sendo orientados a pensar em um sonho que possui, escrevê-lo no papel, colocá-lo dentro do balão e depois enchê-lo. Na sequência deu-se um palito de dente para cada um e comunicou-se que cada um deve proteger seu sonho e quem permanecer ao final de 5 min com seu sonho protegido irá ganhar uma caixa de chocolate.

Após alguns instantes os participantes iniciaram a estourar a bexiga uns dos outros. Entretanto, em apenas 1 turma ninguém ganhou chocolate pois todos os balões foram estourados. Nas outras 2 turmas, apenas poucas pessoas ou 1 pessoa conseguiu manter seu balão intacto.

Após esse momento foi feita discussão sobre porque estouraram os balões uns dos outros, salientando que foi dito que era apenas para proteger seu sonho e não para estourar o balão dos outros. Fez-se ainda um analogia entre a dinâmica, o

trabalho em grupo e trabalho em equipe, refletindo se a turma formava uma equipe, sobre a importância dos colegas de classe na construção da aprendizagem individual de cada um e alcance dos objetivos de vida.

#### **OFICINA 4- DESENVOLVENDO RELAÇÕES: HABILIDADES SOCIAIS**

Neste quarto encontro, fez-se uma explanação dialogada sobre a definição de habilidades sociais e comportamento socialmente competente; os tipos de habilidades sociais; comunicação, empatia; assertividade, agressividade e passividade. Ao final foi realizada a Dinâmica do Círculo para refletir sobre a importância do uso das habilidades sociais em situações difíceis. Na dinâmica, 3 pessoas foram posicionadas no centro de um círculo formado pelo restante da turma que deveria dar os braços e não permitir que os integrantes que estivessem ao centro saíssem do círculo. Em todas as turmas participantes do projeto, a maioria dos alunos presos no círculo tentaram usar a força (comportamento agressivo) para romperem a roda. Apenas 1 aluno em cada turma conseguiu utilizar argumentos (comportamento assertivo) para convencer os colegas a darem passagem para fora do círculo. Na conclusão foram discutidas as consequências de cada comportamento (assertivo, passivo ou agressivo) adotado durante a dinâmica.

#### **OFICINA 5- GESTÃO DA DIFERENÇA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Esta oficina deu-se através da exposição dialogada sobre conceitos e tipos de conflitos, métodos de gestão de conflitos e respeito às diferenças. Além disso, foi realizada a Dinâmica de Resolução de Problemas (se fosse você o que faria?) sendo pedido para os participantes escreverem numa folha de papel, sem se identificarem, algum problema que estava incomodando-os naquele momento. Depois os relatos foram depositados numa caixa, misturados e distribuídos entre os participantes de forma que ninguém ficasse com o seu próprio problema. Solicitou-se que cada um refletisse sobre o problema do colega e pensasse o que faria se

aquela situação estivesse ocorrendo com ele e depois compartilhasse com a turma a possível solução para aquele problema.

## OFICINA 6 - BULLYING E A VIOLÊNCIA

O fechamento do Projeto foi realizada através da Palestra "*Bullying* e a violência" ministrada por psicólogo convidado.

Na ocasião foram feitas também pelas Turmas de Vestuário e Edificações a Exposição de panôs e painéis desenvolvidos em parceria com a professora de Artes, que retratavam os significados atribuídos pelos alunos aos temas abordados durante o projeto. Além disso, teve uma Apresentação Teatral dos alunos da turma de Saneamento sobre respeito às diferenças e *bullying*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Zona Sul que conta com uma equipe multiprofissional composta por médicos, pedagogos, psicólogo, assistentes sociais, técnicas de enfermagem, nutricionistas, tem buscado desenvolver ações educativas e preventivas para problemas que hoje assolam o espaço escolar. Diante dessa realidade, o Serviço de Psicologia escolar buscou através de um projeto multidisciplinar desenvolver ações que promovessem o debate de temáticas pertinentes ao público adolescente ingressante no IFPI através do Projeto "Comtato" que visou tanto o desenvolvimento do autoconhecimento dos estudantes como de habilidades sociais.

O projeto foi desenvolvido junto a 3 turmas de 1º ano do nível Técnico Integrado ao Médio e foi avaliado através da participação e envolvimento dos discentes, aplicação de questionário de avaliação das ações desenvolvidas junto aos alunos, bem como através da observação de todo o processo de construção do panôs/painéis de tecidos bordados, o resultado e análise final dos painéis expostos pelos participantes das oficinas no fechamento do projeto.

Através da análise dos questionários respondidos pelos alunos das turmas participantes foi possível perceber que o projeto proporcionou a estes mais entrosamento, maior contato e aproximação com os colegas de turma, possibilidades de diálogos e interações mediadas pelas estratégias metodológicas aplicadas no desenvolvimento das temáticas trabalhadas.

Os alunos em suas avaliações destacaram como temas mais relevantes: a aprendizagem da relação com outros, o trabalho em equipe, mudança de comportamentos, compreensão dos problemas dos outros e, nesse sentido, estarem sendo empáticos em situações que requer tais comportamentos. Além disso, evidenciaram a importância da convivência numa relação de busca dos sonhos, destacando o entendimento de que para a realização do sonho de cada um “não precisamos destruir os sonhos dos outros”.

Na relação mais intrapessoal alguns destacaram os momentos de reflexão que lhes oportunizaram o autoconhecimento, o olhar introspectivo para seus próprios problemas ao tempo que também foi possível refletir sobre os problemas dos outros; aprenderam o desenvolvimento das habilidades sociais no que se refere ao modo de agir e comportar-se em interações sociais, como aproximar-se de outra pessoa que às vezes sentem necessidade/vontade de conhecer.

Os pontos positivos colocados acerca do projeto foi uma consolidação do que este foi para os participantes, desse modo ressaltamos: “construção de amizades, aprendizagem e oportunidade de ganhar conhecimentos e compartilhar ideias diferentes”; união entre equipes e pensamentos a favor de pessoas; “a gente aprendeu a se relacionar mais com os amigos”; “ajuda que a turma não tenha *bullying*”; “autoconhecimento, desenvolvimento das relações interpessoais, do trabalho em equipe e da autoestima”; “envolvimento diferente com outras alunas e foram momentos em que nos conhecemos um pouco mais”; “harmonia entre a sala”; “interação da turma em conjunto”. Muitos alunos consideraram que essas atividades deveriam constar nas atividades permanentes da escola.

Diante do que foi expresso pelos alunos participantes sobre o projeto desenvolvido acreditamos que esse é o caminho para promoção de uma formação integral, que alia formação técnica e formação humana. E que a Psicologia Escolar



juntamente com a Pedagogia, Serviço Social e outras áreas que atuam nos espaços educacionais são de suma importância na consolidação desse novo modelo de educação pautado numa formação cidadã.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 2ª ed. Brasília: Unesco, 2002.

ALVES, Geralda. O limite da brincadeira. *In: Saúde e Educação para a Cidadania. Revista de Extensão Universitária da Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. Ano 0, n.1, novembro de 2005.*

CARVALHOSA, Susana Fonseca. et. al. **Bullying** – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica, Ano XIX, nº 4, p.523-537, 2001* Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2018.

DEL PRETTE, Almir e DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das habilidades sociais: Terapia, educação e trabalho**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Almir e DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das relações interpessoais na infância: Teoria e Prática**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Almir e DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2 ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem. *In: COLL, César, et al (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. trad. Fátima Murad, 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.209-222.

NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying** - comportamento agressivo entre estudantes. J Pediatr (Rio J). 2005; 81(5 Supl): S164-S172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2018.

**ESTADO DA ARTE DA ATUAÇÃO  
DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO  
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**CAPÍTULO**

**9**

*Thaísa da Silva Fonseca  
Fauston Negreiros*

Thaís da Silva Fonseca  
Fauston Negreiros

O psicólogo escolar e educacional é definido como o profissional que atua, além das escolas, em instituições com objetivos educacionais, possuindo um compromisso teórico-metodológico com as questões educacionais e pautando-se nos pressupostos e finalidades do profissional da Educação (CASSINS ET AL. 2007; TANAMACHI; MEIRA, 2003). Entretanto, os espaços escolares, principalmente aqueles destinados à Educação Básica, consolidaram-se historicamente como o principal *locus* de atuação do psicólogo escolar e educacional (SANTANA, PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Dessa forma, é recente a atuação desse profissional em outros níveis e/ou modalidades de ensino, como na Educação Profissional e Tecnológica. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) são, atualmente, os principais responsáveis pela implementação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica. (PREDIGER & SILVA, 2014). Estas instituições dispõem de políticas que potencializam a intervenção em Psicologia Escolar e Educacional, como, por exemplo, a Política de Inclusão e a Política de Assistência Estudantil (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ, IFPI, 2014).

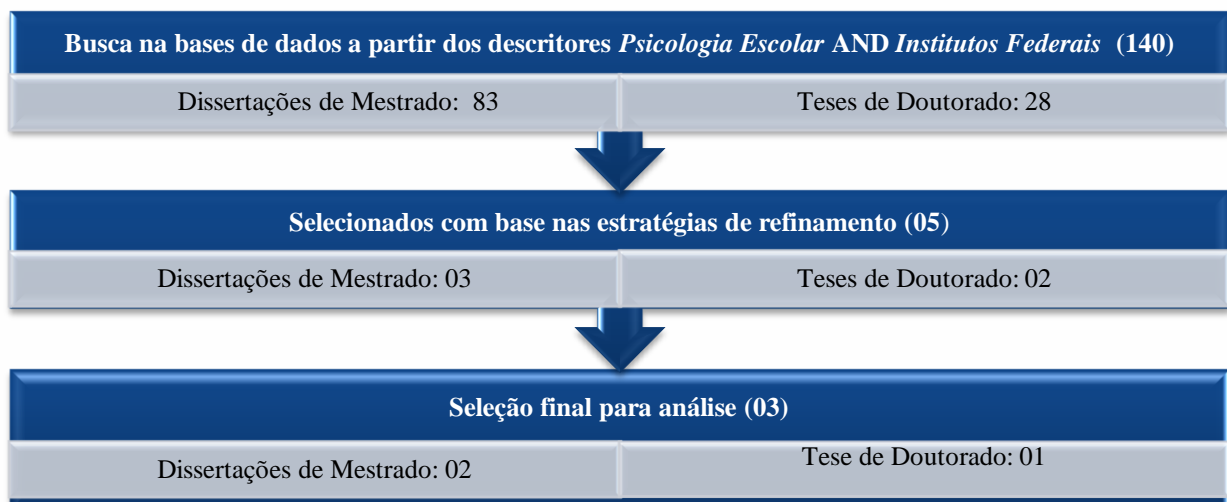
Dessa forma, a articulação entre Psicologia Escolar e Educacional, Educação Profissional e Tecnológica e IFETs configura-se em importante objeto de atenção para a ciência psicológica e educacional. Frente à incipiência de estudos, realizou-se uma análise do estado da arte da atuação do psicólogo escolar e educacional no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, nos IFETs.

## MÉTODO

Esta pesquisa classifica-se como estado da arte. Realizou-se, então, uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo as produções dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do período de 2007 a 2017. O recorte temporal adotado baseou-se na Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) que instituiu a criação dos IFETs no ano de 2008.

A consulta à referida base de dados foi realizada na Universidade Federal do Piauí (UFPI), o que permitiu o acesso ao conteúdo assinado, com vistas a potencializar a busca. Inicialmente, utilizaram-se os descritores Psicologia Escolar AND Institutos Federais, resultando em 140 produções. Em seguida, utilizou-se como estratégias de refinamento: (a) Ano: 2007-2017; (b) Grande Área: Ciências Humanas; e (c) Área de avaliação: Psicologia. Ao final, tiveram-se cinco produções, sendo três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Destas, apenas três contemplavam a temática, conforme a Figura 01.

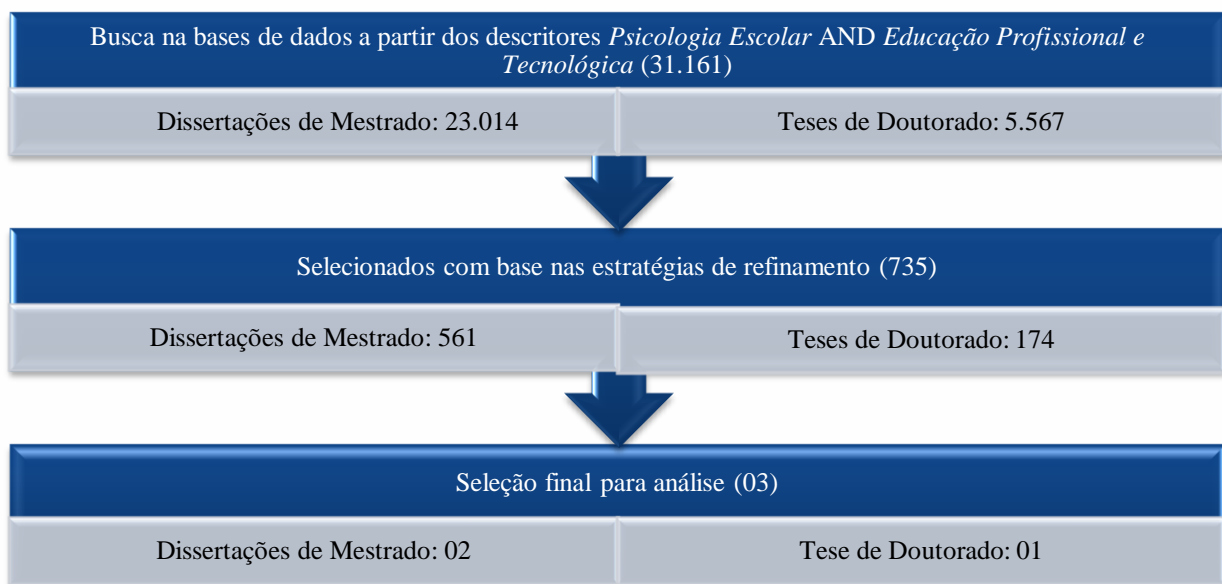
**Figura 01** – Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Busca 01.



Fonte: Autoria Própria.

Posteriormente, realizou-se o mesmo procedimento com a utilização dos descritores Psicologia Escolar AND Educação Profissional e Tecnológica e das mesmas estratégias de refinamento, resultando em 31.161 produções. Após a seleção das estratégias de refinamento, tiveram-se 735 produções, sendo 561 dissertações de mestrado e 174 teses de doutorado. Destas, apenas três contemplavam a temática, conforme a Figura 02.

**Figura 02** – Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Busca 02.



**Fonte:** Autoria Própria.

Ao final da busca, tiveram-se o total de seis produções, sendo três excluídas por duplicatas. Desse modo, o levantamento resultou em três produções. Verificou-se que, ao final da análise, as mesmas produções foram encontradas com ambas as combinações de descritores, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Os estudos localizados pertenciam a dois Programas de Pós-Graduação, originários de duas Instituições de Ensino Superior (IES), a saber, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e Programa de Pós-Graduação em



Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de Brasília (UnB), respectivamente.

Com o intuito de ampliar os resultados obtidos, realizou-se uma busca adicional no Repositório Institucional de ambas IES, utilizando-se as mesmas combinações de descritores e estratégias de refinamento. A pesquisa no Repositório Institucional da UFRGS com a utilização dos descritores Psicologia Escolar AND Institutos Federais resultou inicialmente em 553 produções. Destas, nenhuma contemplava a temática. Por sua vez, a pesquisa com a utilização dos descritores Psicologia Escolar AND Educação Profissional e Tecnológica resultou inicialmente em 1707 produções. Destas, uma contemplava a temática, também já encontrada na busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A pesquisa no Repositório Institucional da UnB com a utilização dos descritores Psicologia Escolar AND Institutos Federais resultou inicialmente em 412 produções. Destas, quatro contemplavam a temática. Por sua vez, a pesquisa com a utilização dos descritores Psicologia Escolar AND Educação Profissional e Tecnológica resultou inicialmente em 1487 produções. Destas, quatro contemplavam a temática. As quatro produções localizadas por ambas as combinações de descritores eram as mesmas, sendo que duas já haviam sido encontradas na busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cinco estudos foram analisados em acordo com a caracterização, o delineamento, e, por fim, os resultados dos estudos. A Tabela 01, a seguir, apresenta a caracterização dos estudos analisados.

Tabela 01 – Caracterização dos estudos do estado da arte.

ID	TÍTULO	TIPO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	ANO DE DEFESA	BANCO DE DADOS
01	Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazeres	Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – UFRGS	Juliana Prediger	Profa. Dra. Rosane Azevedo Neves da Silva	2010	Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Repositório Institucional da UFRGS
02	Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo	Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB	André Alexandre Antunes	Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino	2017	Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Repositório Institucional da UnB
03	Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na Educação Superior	Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB	Ligia Rocha Cavalcante e Feitosa	Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo	2017	Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Repositório Institucional da UnB
04	Atuação da Psicologia Escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas	Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB	Marina Magalhães David	Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo	2017	Repositório Institucional da UnB
05	Tornar-se Psicólogo Escolar: A formação da Identidade Profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás	Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB	Aline Seixas Ferro	Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino	2017	Repositório Institucional da UnB

Fonte: Autoria Própria.

Dos cinco estudos, quatro foram defendidos no ano de 2017 e um no ano de 2010. Reafirma-se, portanto, a escassez de investigações em torno desse objeto de estudo no âmbito das Ciências Humanas e, especificamente, na área de avaliação da Psicologia.

Os cinco estudos analisados foram empíricos e com objetos de estudos que envolviam a prática do psicólogo na Educação Profissional e Tecnológica nos IFETs (PREDIGER, 2010); a prática do psicólogo frente à inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Goiás (IFG) (ANTUNES, 2017); a prática do psicólogo escolar na Educação Superior nos IFETs (Feitosa, 2017), a prática do psicólogo escolar no IFG (DAVID, 2017) e o processo de tornar-se psicólogo escolar no IFG (FERRO, 2017). Dessa forma, dois estudos investigaram a realidade nacional (FEITOSA, 2017; PREDIGER, 2010) e três estudos detiveram-se em uma única instituição como cenário: o IFG (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017; FERRO, 2017).

As metodologias variaram entre a Epistemologia Qualitativa de González Rey (ANTUNES, 2017; FEITOSA, 2017), a Pesquisa-intervenção (PREDIGER, 2010), a Metodologia Qualitativa (DAVID, 2017) e a Psicologia Histórico-Cultural em articulação com o Método Construtivo-Interpretativo (FERRO, 2017). Entretanto, é importante mencionar que os estudos de Feitosa (2017) e Prediger (2010), embora classificados de maneira diferente por seus autores, seguiram o mesmo desenho metodológico, utilizando-se de fóruns virtuais como uma das etapas do procedimento de coleta de dados.

Os procedimentos de análise de dados utilizados foram: produção de zonas de sentidos (ANTUNES, 2017; FEITOSA, 2017), categorias temáticas a partir de significados e sentidos (DAVID, 2017) e método construtivo-interpretativo (FERRO, 2017). Um dos estudos (PREDIGER, 2010), que se caracterizou como Pesquisa-intervenção, não especificou o método de análise de dados utilizado.

É importante mencionar que a pesquisa de Feitosa (2017) investigou a realidade de dois países, Brasil e Portugal, o que pode estar relacionado à maior disposição de tempo para a sua realização, por se tratar da única tese de doutorado localizada na busca. A Tabela 02, a seguir, apresenta o delineamento dos estudos.

Tabela 02 – Delineamento dos estudos do estado da arte.

ID	AUTOR (A) E ANO DE DEFESA	TIPO DE ESTUDO	OBJETIVO DO ESTUDO	DESENHO DO ESTUDO
01	Prediger (2010)	Estudo empírico	Conhecer o diálogo que está se dando entre os objetivos colocados atualmente à Educação Profissional com a prática dos psicólogos nos IFETs.	Método: Pesquisa-intervenção; Participantes: 20 psicólogos dos IFETs; Procedimentos de coleta: 1) Questionários; 2) Fórum Virtual.
02	A.A. Antunes (2017)	Estudo empírico	Compreender as concepções e práticas profissionais de psicólogos do Instituto Federal de Goiás (IFG) em relação à inclusão em e para a diversidade.	Método: Epistemologia qualitativa; Participantes: Cinco psicólogos do IFG; Procedimentos de coleta: Conversação; Procedimentos de análise: Análise das zonas de sentidos.
03	Feitosa (2017)	Estudo empírico	Investigar os indicadores da atuação de psicólogos escolares na Educação Superior nos IFETs.	Método: Epistemologia qualitativa: etnografia virtual; <u>Brasil</u> Participantes: 93 psicólogos dos IFETs; Procedimentos de coleta: 1) Mapeamento institucional; 2) Site com fóruns virtuais; 3) E-mail como recurso complementar. <u>Portugal</u> Participantes: 09 psicólogos dos Institutos Politécnicos; Procedimentos de coleta: Mapeamento institucional; Entrevistas semiestruturadas; Procedimentos de análise: análise das zonas de sentidos produzidas.
04	David (2017)	Estudo empírico	Investigar a atuação dos psicólogos escolares do IFG.	Método: Metodologia Qualitativa; Participantes: 10 psicólogos escolares do IFG; Procedimentos de coleta: Entrevistas semiestruturadas; Procedimentos de análise: Categorias temáticas a partir dos significados e sentidos.
05	Ferro (2017)	Estudo empírico	Compreender o processo de tornar-se psicólogo escolar no âmbito do IFG.	Método: Psicologia Histórico-Cultural em articulação com o Método Construtivo-Interpretativo; Participantes: 08 psicólogos

				do IFG; Procedimentos de coleta: 1) Conversação; 2) Análise Documental; 3) Diário de Campo; Procedimentos de análise: Método Construtivo-Interpretativo.
--	--	--	--	--

Fonte: Autoria Própria.

Os eixos de análise obtidos a partir dos resultados dos estudos foram: Formação profissional do psicólogo escolar e educacional dos IFETs; Expectativas dos IFETs sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional; Atuação do psicólogo escolar e educacional dos IFETs; e Desafios e superações na atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs, as quais serão discutidas a seguir.

### FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL DOS IFETS

Este eixo englobou dois (FEITOSA, 2017; PREDIGER, 2010) dos cinco estudos analisados. De maneira geral, verificou-se que os participantes possuíam como nível máximo de titulação a especialização, formação em nível de pós-graduação *Latu Sensu* (FEITOSA, 2017; PREDIGER, 2010) e/ou o mestrado, formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* (PREDIGER, 2010).

As formações em níveis de especialização ou mestrado eram voltadas para o campo educacional ou para o campo de interface educação e clínica, como Educação Especial, Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Mestrado em Educação; e a formação em nível de cursos complementares era voltada para outras áreas, como Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Gerontologia, Psicanálise. Além disso, nenhum dos participantes realizou curso complementar, especialização ou mestrado especificamente em Psicologia Escolar e Educacional (PREDIGER, 2010). Portanto, essa área não fez parte do percurso formativo e profissional dos psicólogos, sendo que as suas experiências ocorreram com o ingresso no IFET em que atuavam (FEITOSA, 2017; PREDIGER, 2010). Desse modo,

foi com reduzida experiência teórica e prática que os psicólogos iniciaram a sua atuação em Psicologia Escolar e Educacional (PREDIGER, 2010).

### **EXPECTATIVAS DOS IFETS SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL**

Este eixo englobou quatro (ANTUNES, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017; PREDIGER, 2010) dos cinco estudos analisados. Notou-se, por parte da instituição e de seus atores escolares, uma expectativa de atuação individualizada e direcionada principalmente ao aluno, remetendo historicamente ao modelo inicial de práticas de cunho clínico do psicólogo escolar e educacional (ANTUNES, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017; PREDIGER, 2010), além de uma expectativa de atendimento a demandas institucionais que ultrapassavam as atribuições desses profissionais (FERRO, 2017).

O psicólogo escolar e educacional era visto tanto de maneira desacreditada, principalmente quando não atendia às expectativas de atuação clínica, como enquanto profissional capaz de resolver qualquer problema (PREDIGER, 2010), papel idealizado pelos próprios editais dos concursos (ANTUNES, 2017; FERRO, 2017). A depender da prática desenvolvida, o psicólogo poderia contribuir para a manutenção do modelo de atuação clínica tradicional (ANTUNES, 2017).

### **ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL NOS IFETS**

Este eixo englobou os cinco estudos analisados (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017; PREDIGER, 2010). Verificou-se um período de atuação do psicólogo nos IFETs que variou desde um curto período, apontado como inferior a três (PREDIGER, 2010) ou cinco anos (FEITOSA, 2017); até um longo período, apontado como superior a seis (FERRO, 2017) ou entre quatro e 22 anos de atuação no IFG (DAVID, 2017). A lotação desses profissionais também foi diversificada, como Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE), Coordenadoria de Recursos Humanos e Assistência Social (CRHAS), Coordenadoria de Apoio

Pedagógico ao Discente (CAPD) (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017), Apoio Acadêmico, Assistência Estudantil (FEITOSA, 2017) e nas Diretorias de Ensino, principalmente em setores de assistência ao estudante (PREDIGER, 2010).

Constatou-se que a maioria dos psicólogos dos IFETs trabalhava no campo da Psicologia Escolar e Educacional, com atuação direcionada ao aluno, principalmente no apoio ao processo de ensino e aprendizagem e com foco nas queixas escolares, além da realização de trabalhos em grupos, de escutas individualizadas e de orientações a pais e professores (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017; PREDIGER, 2010), prevalecendo atuação a partir do encaminhamento das demandas dos atores escolares aos psicólogos (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017). Os psicólogos atuavam, também, em momentos coletivos como reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, projetos com temáticas diversas e orientação profissional (DAVID, 2017; FERRO, 2017).

Percebeu-se também uma atuação focada no Ensino Médio Integrado ao Técnico (DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017); uma atuação na Assistência Estudantil limitada a concessão de bolsas aos estudantes, não se atentando para as demais demandas inclusivas (ANTUNES, 2017; FEITOSA, 2017) e uma atuação incipiente na Educação Superior, direcionada para o atendimento de demandas individuais (FEITOSA, 2017).

A maioria dos participantes demonstrou atuação oposta ao modelo clínico, posicionando-se de maneira crítica e evidenciando um processo de transição de ações individualizantes para coletivas (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017; FERRO, 2017). Notou-se que dependia do psicólogo o atendimento ou não das expectativas da instituição em torno de sua atuação profissional, pois a sua prática resultava em mudanças nas demandas trazidas pela instituição (PREDIGER, 2010).

Em relação à inclusão, percebeu-se desde concepções reducionistas de deficiência, principalmente entre os psicólogos com mais tempo de atuação no IFG, até a uma concepção de inclusão universal, principalmente entre os psicólogos com menos tempo de atuação no IFG. Além disso, notou-se uma atuação passiva dos psicólogos frente à inclusão e que, embora previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) desde 2014, o IFG ainda não possuía um Núcleo de Apoio à



Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) (ANTUNES, 2017), ao contrário de outros estados que já contavam com a presença de psicólogos no NAPNE (FEITOSA, 2017). Salientou-se, pois, um processo de criação e construção da atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017; PREDIGER, 2010).

#### *Desafios e superações na atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs*

Este eixo também contemplou os cinco estudos analisados (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017; PREDIGER, 2010). De maneira geral, verificou-se como desafios: o não conhecimento da área da Psicologia Escolar e Educacional; o olhar que se construiu sobre o aluno e sobre o psicólogo nos IFETs; o trabalho em grupo; a desvalorização do psicólogo nos IFETs, principalmente quando a sua prática contradizia a expectativa de atuação clínica; as concepções preestabelecidas da instituição e da comunidade acadêmica em relação ao fazer do psicólogo aliado à prática clínica e ao atendimento a demandas administrativas dos setores; a ausência de orientação institucional em relação ao fazer do psicólogo no contexto dos IFETs; e o contraste entre os *Campi* que refletia no lugar da Psicologia. Esses desafios estavam sendo superados a partir de trabalhos coletivos, em parceria com os diversos profissionais, e a partir da divulgação da prática do psicólogo escolar e educacional. Destacou-se, assim, uma necessidade de definição e delimitação da prática do psicólogo escolar e educacional nos IFETs (ANTUNES, 2017; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017; PREDIGER, 2010).

### **SÍNTESE INTEGRADORA**

A Psicologia Escolar e Educacional caracteriza-se como uma das mais antigas áreas de atuação do psicólogo. Entretanto, é recente o seu interesse pela atuação desse profissional em contextos emergentes, como na Educação Profissional e Tecnológica. Em face dessa realidade, este capítulo teve como escopo a análise do estado da arte da atuação do psicólogo escolar e educacional

no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, nos IFETs, almejando contribuir para a lacuna existente em torno dessa temática, principalmente no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Verificou-se, igualmente, a incipiência de estudos no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertação da CAPES compreendendo o período de 2007 a 2017, cuja primeira investigação (Dissertação de Mestrado) é datada de 2010 e, todas as demais (Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado), de 2017. Os cinco estudos analisados, apesar de possuírem focos distintos: Educação Inclusiva; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Identidade Profissional do Psicólogo Escolar; e Atuação do Psicólogo Escolar, permitiu uma análise na medida em que possuíam a prática do psicólogo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica nos IFETs como elemento em comum. Pode-se analisar a formação do psicólogo escolar e educacional dos IFETs, as expectativas dos IFETs sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, a atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs, e os desafios e superações na atuação do psicólogo escolar e educacional nos IFETs, constatando um processo de construção da atuação nesse contexto emergente de prática profissional e uma tentativa de contraposição à expectativa da instituição por uma atuação tradicional com enfoque clínico.

Esses aspectos que indicam uma discussão recente sobre a referida temática podem operar como dificultadores, desafios ou obstáculos para o fomento da atuação em Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que há um pioneirismo nessa atuação, com profissionais tendo que se adaptar, se redefinir profissionalmente ou, até mesmo, produzir conhecimento na própria área.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. A. **Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília. Disponível em: < [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

CASSINS, A. M. *et al.* **Manual de psicologia escolar/educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

DAVID, M. M. **Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/855>

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia escolar nos Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na Educação Superior**. 2017. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília. Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

FERRO, A. S. **Tornar-se psicólogo escolar: a formação da identidade profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) –

Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/855>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ, IFPI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Teresina, 2014. Disponível em: <http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional>

PREDIGER, J. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 931-939, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932014000400931](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400931)

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. Psicologia escolar e Educação Superior: possibilidades de atuação profissional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 229-237, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0229.pdf>

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 11-62.

**Redes sociais e indisciplina  
escolar: perspectivas de  
ações de estudantes de  
cursos técnicos integrados  
do IFPB frente a  
conflitos em redes  
sociais virtuais**

**CAPÍTULO  
10**

*Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues  
Hozana dos Santos Silva  
Maiara Maria Bezerra*

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues  
Hozana dos Santos Silva  
Maiara Maria Bezerra

O processo de ensino-aprendizagem não está livre de desafios. Um destes desafios está relacionado aos conflitos entre os comportamentos esperados - que são definidos pelas regras formais ou informais que orientam os procedimentos da educação formal - e os comportamentos que realmente ocorrem no cotidiano do universo das instituições de ensino e de outros espaços reais ou virtuais nos quais as relações possam estar conectadas, muitas vezes divergentes daquilo que se espera. Assim, comportar-se de modo diferente das regras de convivência e pedagógicas é um fato comum e exerce influência sobre a vida educacional. Intitula-se esse tipo de divergência de indisciplina.

Neste sentido, o *bullying* pode ser considerado um exemplo comum de indisciplina escolar que interfere de maneira significativa na vida escolar dos estudantes.

Oliveira et al. (2017), descreve os resultados de uma pesquisa com 480 discentes do ensino médio cursistas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Câmpus Cuiabá - Bela Vista (IFMT), cujo objetivo foi identificar e analisar as ocorrências de *bullying*, a partir das práticas discursivas dos estudantes. Nesta, observa-se o sofrimento de alunos vítimas de *bullying* devido a não apresentarem um corpo “perfeito”, pela cor da pele, pela orientação sexual, pelas condições socioeconômicas ou por alguma deficiência, que provocam sentimento de rejeição e até o desejo de sair da escola e a baixa motivação em estudar.

Os autores acreditam que é preciso pensar em um modelo educacional que deixe de reproduzir a lógica de exclusão, pois o *bullying* no contexto da escola compromete a inclusão educacional e a qualidade de ensino, já que os conflitos

referentes às diferenças ganham contornos mais expressivos no espaço da escola e conseqüentemente comprometem o ambiente familiar que é o espaço de anuência das transformações e diferenças. Por essa razão o ambiente escolar deve buscar alternativas para que deixe de apresentar injustiças e passe a ser um ambiente de mudanças significativas. Ainda relata que os próprios alunos sugerem medidas para acabar com essa atitude, que vão desde os castigos mais severos a campanhas que trabalhem o problema de forma esclarecedora e objetiva com todos os envolvidos/afetados na suposta discriminação (OLIVEIRA et al., 2017).

Surge, portanto, a necessidade de se discutir, também, sobre a gestão do comportamento pertinente ao processo de ensino-aprendizagem. 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. Corroborando com essa ideia, Bauman (2007) ressalta que o individualismo propicia a frouxidão dos vínculos humanos, de modo a dificultar a solidariedade e as virtudes morais que estão associadas e esta prática de vida coletiva. Neste âmbito, Parrat-Dayan (2009) indica que a disciplina escolar deve estar inserida no projeto político pedagógico da escola, com objetivos para além da função normatizadora, mas também com um propósito educacional, de forma que aos discentes seja comunicado o que se espera deles em relação ao desempenho escolar, para que estes, juntamente com a escola, possam assumir suas responsabilidades.

Observa-se que não somente de modo presencial ocorrem dificuldades de ordem disciplinar, mas também na distância física que os ambientes virtuais propiciam, como no caso das redes sociais. O progresso tecnológico da telefonia móvel que propiciou o desenvolvimento dos *smartsphones* e a popularização da *internet*, além da gratuidade do acesso às redes sociais, permitiram que estes espaços virtuais reunissem muitos usuários e se tornassem um ambiente de socialização.

Neste sentido, as Redes Sociais se apresentam como espaços informais nos quais também podem ocorrer agressões, ameaças e intimidações que presumivelmente interferem nas relações que ocorrem nos espaços escolares seja

com estudantes, funcionários ou educadores. Além disso, percebe-se que estes ambientes são mais atrativos que o ambiente escolar, pois o uso deles compete com o tempo de estudo escolar.

Em um estudo realizado em Anambra, na Nigéria, com 1.500 alunos de escolas do Ensino Médio, constatou-se que a rede social *online* tem influência negativa na conquista acadêmica, além de prejudicar o processo de atenção dos estudantes, provocando dependência destas redes, distração, declínio no estudo do hábito e uso pobre da língua inglesa (UNACHUCKWU; EMENIKE, 2016). Assim, compete também investigar a relação entre a indisciplina e o uso das redes sociais por estudantes brasileiros, mais especificamente os discentes do Instituto Federal da Paraíba-Câmpus Campina Grande.

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), interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem que é a incumbência principal da escola, competindo à instituição escolar, em sua totalidade, a missão de gerir as relações interpessoais. Portanto a indisciplina será abordada, nesta pesquisa, em uma visão ampliada e multifatorial.

Cabe igualmente esclarecer que o conceito de indisciplina aqui abordado não está centrado unicamente no processo de comunicação interpessoal, mas em qualquer tipo de comportamento que interfira de modo oposto ao que visa o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo, por exemplo, atos de agressividade, inassiduidade, displicência com as tarefas escolares e ausência de rotina de estudo.

Sendo a indisciplina presente no cotidiano educacional e sabendo que o comportamento indisciplinado precisa ser gerido pela coletividade da instituição escolar, assim como se fazem necessárias ações que englobem a prevenção e a intervenção sobre o comportamento dos atores escolares, incluindo-se também como campo de atuação da psicologia escolar, portanto cabe investigar a percepção dos estudantes dos primeiros e segundos anos dos cursos técnicos integrados ao



ensino médio do IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba) - Câmpus Campina Grande sobre qual seria a atitude mais assertiva frente a um conflito no espaço das redes sociais digitais<sup>11</sup>.

No que tange o processo de gestão, adota-se a definição utilizada por Barceló e Guillot (2013, tradução nossa) que conceituam o termo gestão como a organização de recursos para que se alcance um resultado eficiente e efetivo. Esta perspectiva objetiva contribuir para o debate sobre os processos de gestão acadêmica e das relações interpessoais no processo educativo.

Ante ao desafio de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para um convívio saudável entre os que compõem o universo educacional, emerge o papel da instituição educativa que precisa investigar os eventos que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

## METODOLOGIA

Devido ao tema a ser investigado pela pesquisa compreender a relação entre indisciplina e o uso das redes sociais na percepção de estudantes dos primeiros e segundos anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB – Câmpus Campina Grande, um tema com poucos estudos neste ponto específico, a presente pesquisa pode ser definida como exploratória. Desta feita, um estudo exploratório tem como objetivo examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado ou sobre o qual se tenham muitas dúvidas, ou também quando se pretende pesquisar sobre áreas e temas em outras perspectivas (SAMPLERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa e quantitativa. Richardson et al. (2012) descreve o método quantitativo como aquele caracterizado pela coleta de informações e o tratamento destas por intermédio de técnicas estatísticas, cujas metas são garantir da precisão dos

---

<sup>11</sup> Esse capítulo destaca parte dos resultados da pesquisa A Relação entre Indisciplina Escolar e o Uso das Redes Sociais na Percepção de Estudantes de Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal da Paraíba – Câmpus Campina Grande, fomentada pelo Programa INTERCONNECTA, Edital 01/2018 da PPGP do IFPB.

resultados, evitar distorções na análise e interpretação dos dados e possibilitar uma margem de segurança sobre as inferências. Contribui para se descobrir e classificar a relação entre as variáveis, assim como investigar a relação de causalidade entre os fenômenos. Já o método qualitativo procura entender a natureza de um fenômeno social. Acrescenta-se que o caráter qualitativo também está presente nos estudos estritamente quantitativos, mesmo quando as informações foram transformadas em dados quantificáveis (RICHARDSON et al, 2012).

No tocante ao calendário de pesquisa, esta se caracteriza como transversal, devido à investigação estar inserida em um período delimitado dentro do ano de 2018 (junho e julho). Como afirma Gray (2012), no estudo transversal, os dados são coletados em um momento como uma espécie de fotografia.

Quanto aos procedimentos, definiu-se metodologicamente como uma pesquisa de campo. Neste tipo de pesquisa, o objeto é abordado nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem (SEVERINO, 2007). O estudo teve como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Câmpus Campina Grande.

A população de estudo foram estudantes cursistas dos primeiros e segundos anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB-Câmpus Campina Grande no ano letivo de 2018, que compreendem 17 turmas, com uma média de 40 alunos por turma, totalizando 680 estudantes. Obteve-se uma amostragem de 78 estudantes.

Neste estudo foram levados em consideração os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, preconizados pelas Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo os direitos e deveres dos participantes (BRASIL, 2013; 2016).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas, mediante autorização do estudante e do seu responsável. O questionário foi aplicado virtualmente, por intermédio de formulário criado na plataforma *Google Docs* e enviado por e-mail, conforme orienta Santos; Kienen e Castiñeira (2015). As questões buscaram investigar sobre o uso, a preferência e as concepções de uso adequado e inadequado de redes sociais; a experiência da identificação de

algum conflito nestes ambientes e qual seria a melhor atitude nestas situações; a respeito do monitoramento do uso das redes sociais e qual a interferência do uso destas redes sobre a rotina e o desempenho acadêmico.

A apuração dos dados ocorreu por meio da soma e de processamento estatísticos. O método utilizado como base para analisar os dados foi a Análise de Conteúdo, que consiste num conjunto de técnicas de análise de comunicações que usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (indicadores), sejam eles quantitativos ou não, que permitam a dedução de conhecimentos referentes às condições de produção ou recepção dessas mensagens, permitindo a identificação de categorias de análise compostas por elementos do conteúdo dos questionários organizados por parentesco (BARDIN, 2016).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para se pesquisar sobre a indisciplina discente no espaço escolar é necessário compreender os diversos pontos que a permeiam.

Reis (2013) retrata uma pesquisa realizada em 2011 no município de Contagem, Minas Gerais, com uma amostra de 678 alunos, com idades entre 13 e 15, com o objetivo de analisar as vulnerabilidades à saúde na adolescência, associadas às condições socioeconômicas, redes sociais, drogas e violência.

Como resultado obteve-se: percentual elevado de adolescentes (40,4%) era beneficiado pelo Programa Bolsa Família; 14,6% trabalhava em seu tempo livre; já haviam experimentado bebida alcoólica (57,1%) e tabaco (23,6%), respectivamente. Identificou-se também 15% de relato de agressão e 26,7% de bullying, e grande maioria informou nunca/raramente conversar com os pais sobre as dificuldades cotidianas (64,5%) e 22% das adolescentes relataram insônia e/ou sentimento de solidão (REIS, 2013).

Percebe-se que a vida de muitos jovens está permeada por vários desafios, portanto o comportamento indisciplinado pode ter como causa vários fatores.

Portanto, Gotzens (2003) descreve algumas sugestões que servem como guia para o planejamento e a solução de problemas de disciplina escolar. Neste quesito destaca que existem três tipos de conhecimento sobre disciplina escolar que um educador deve ter: o conhecimento científico, que engloba o conceito, modelos, recursos e estratégias; o conhecimento legal-administrativo, o qual consiste nas leis, decretos, regulamentos, comissões e organismos que atuam sobre o tema; e o conhecimento contextualizado, representado pelo conhecimento sobre o aluno, o currículo, o próprio professor, a escola e o ambiente sociofamiliar.

Do mesmo modo, a definição do termo indisciplina é uma questão essencial para que se possa investigá-la. Partindo da definição apontada por Parrat – Dayan (2009), a indisciplina é percebida como uma infração ao regulamento interno, uma falta de civilidade e uma agressão às boas maneiras, e principalmente a manifestação de um conflito.

Sobre os focos da indisciplina, Vasconcellos (1997) mostra que ela é um processo que agrega muitos fatores: o desinteresse do aluno (proveniente, por exemplo, da influência midiática externa ao ambiente escolar geralmente mais atrativa que a escola); a família que não cumpre com o papel de educar para os limites; a escola que não apoia o professor pedagogicamente e a influência da desorganização da sociedade.

Ao abordar a manipulação da opinião pública pelas empresas midiáticas, Frigotto (2017, p. 19-20) discorre que existe “Uma cultura mediada pelo dinheiro, pela pedagogia do medo e da violência, que é exposta *online* em tempo real”, estimulando o consumo desordenado. Conseqüentemente, avalia-se que a desorganização da sociedade é influenciada pela mídia.

Em um caráter mais abrangente, os recursos midiáticos podem ser citados como exemplo de “espaços” utilizado para preencher o “tempo livre”, de modo a não somente informar, mas também ocupar o tempo do convívio social e também para o aperfeiçoamento pessoal e social. Anteriormente a mídia como é conhecida tinha um caráter essencialmente unidirecional, como poucos recursos de trocas, todavia atualmente ela tem se transformado, dando lugar a espaços coletivos e interativos com qualquer parte do planeta.

Mais especificamente a respeito da influência da sociedade no comportamento de estudantes, destacam-se as redes sociais digitais. Compete, então, que se defina redes sociais. Lazega e Higgins (2014) apresentam uma definição técnico-metodológica de rede social como um “conjunto de relações específicas (por exemplo, colaboração, apoio, aconselhamento, controle ou ainda influência) entre um conjunto finito de atores.” (LAZEGA; HIGGINS, 2014, p. 7-8).

No âmbito das redes sociais digitais, a pesquisa de Carrano (2017) com discentes e docentes de uma escola pública de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro constatou que os alunos, quando entram na internet, primeiramente acessam as redes sociais (55,4%), geralmente com uma frequência de mais de 11 horas semanais para acessar estas redes; reservam apenas um pequeno espaço de tempo (4,1%) para realizarem pesquisas escolares; em sua maioria navegam para tratar de questões pessoais (78%); além do mais consideram que o uso destes ambientes pela instituição escolar poderia melhorar o desempenho dos estudantes (55%), considerando que estes espaços são subutilizados pela escola.

A pesquisa de Reis (2013) evidencia claramente que os adolescentes estabelecem uma ampla rede social composta, principalmente, por amigos do âmbito escolar e por aqueles que integram os espaços sociais da *web*, a exemplo do *Facebook*, pois a adolescência é um período no qual a companhia dos pais ou familiares, em geral, não se faz suficiente, impulsionando os adolescentes a buscar ampliação de sua rede de amigos. Embora os resultados da pesquisa tenham evidenciado, entre os participantes, ampla rede de amigos, uma proporção considerável de adolescentes relatou já ter vivenciado o sentimento de solidão. Essa sensação, assim como os distúrbios do sono, que também foram relatados pelos entrevistados, demonstra que os agravos à saúde mental na adolescência são relevantes no planejamento da atenção à saúde desse grupo. Neste estudo, essas situações foram associadas à preocupação com fatos cotidianos, o que pode ser consequência do pouco diálogo com os pais/responsáveis, relatado pela maioria dos participantes. Com base nisso podemos ver que os alunos se distanciam do foco de estudo por interesse em algo que lhe chame mais atenção.

Lima et al. (2015) acrescenta que as redes sociais têm sido muito utilizadas pelos jovens para a socialização e para a busca de informação, entretanto também para a prática de violência e segregação social.

Uma explicação para tal questão se dá pelas chamadas **microtendências**, que consistem na possibilidade de pequenos participantes de uma rede poderem gerar grande influência na sociedade, por meio da rápida disseminação de conteúdos (viralização), de modo que, uma pequena ideia isolada consiga gerar uma tendência capaz de modificar o cenário social (GABRIEL, 2018).

Ao analisarem um caso de expressão de ódio nas redes sociais, Amaral e Coimbra (2015) identificaram a ação de *haters*, que se configuram como usuários do universo das redes sociais os quais provocam a violência e o ódio nestes ambientes. Nesta investigação, as autoras observaram que *haters*, através de perfis *fakes*, posicionaram-se contra a postagem da jornalista Nana Queiroz que publicou uma foto de *topless* em frente ao Congresso Nacional para se solidarizar a uma campanha contra à prática do estupro. Esses *haters* utilizaram memes e agressões com palavrões (puta e vadia, por exemplo), pelo fato de não concordarem com a exposição corporal da jornalista, avaliando essa exposição como promíscua (AMARAL; COIMBRA, 2015).

Nota-se, então, que as discordâncias de ideias são motivos para agressões nas redes sociais, que aparenta uma falta de habilidade na comunicação e resolução de conflitos. Peter Senge (2012) destaca que quando não existe a visão compartilhada em um determinado grupo, apresentam-se duas ferramentas que contribuem para a aprendizagem grupal e conseqüentemente para o processo de comunicação: o diálogo e a discussão. Pelo diálogo, promove-se uma escuta profunda à fala do outro, juntamente com a suspensão do ponto de vista pessoal, permitindo a exploração livre e criativa de assuntos complexos e delicados. Na discussão, ocorre a apresentação e defesa dos diferentes pontos de vista, na busca de se encontrar a melhor visão que sustente as decisões que precisam ser tomadas.

Frente a essa demanda atual dos estudantes, muitas vezes as ações dos pais e das instituições de educação não são eficientes, como se observa numa pesquisa de viés psicanalítico, a qual ressalta que pais e professores se queixam de perder o

controle dos alunos, pois estes ficam constantemente conectados aos aparelhos e às redes sociais. Neste sentido, a escola frequentemente volta-se para buscar o controle dessa situação pela proibição do uso no espaço físico escolar, contudo não conseguem obter êxito já que os discentes continuam a usá-los já que estes não se desapegam daquilo que promove prazer (LIMA et al., 2015).

Além dessas questões expostas sobre o uso das redes sociais, o que se pensa da escola também aparece como tema comum nestes ambientes virtuais. Miranda, Carvalho e Pacheco (2015) analisaram postagens de estudantes em páginas do *Facebook* que tinham como finalidade tratar de assuntos relacionados à escola, e identificaram que os jovens utilizam as redes sociais para expressar o que acham desta instituição, abordando, com frequência, o aparente descompasso entre os objetivos destas instituições e os interesses dos alunos. Verificou-se também que as postagens nessa temática tem como objetivo causar a sensação de pertencimento e provocar risos, além do mais elas acabam sendo comentadas e compartilhadas por outros usuários que não pertencem ao grupo específico onde foi exibida.

Todavia, as redes sociais não podem ser consideradas apenas como ambientes em que ocorrem conflitos. As mídias sociais também são ferramentas que contribuem para agregar ideias e ações que melhorem a qualidade de vida em sociedade. Assim, aponta Shirky (2011):

As pessoas querem fazer algo para transformar o mundo em um lugar melhor. Ajudam, quando convidadas a fazê-lo. O acesso a ferramentas baratas e flexíveis remove a maioria das barreiras para tentar coisas novas. Você não precisa de supercomputadores para direcionar o excedente cognitivo; simples telefones são suficientes. Mas uma das lições mais importantes é esta: quando você tiver descoberto como direcionar o excedente de modo que as pessoas se importem, outros podem reproduzir sua técnica, cada vez mais, por todo o mundo. (SHIRKY, 2011, p.21).

Então, como a escola pode gerir estes processos relacionais de modo a promover relações sociais com o foco no bem coletivo? A perspectiva adotada

nesta pesquisa, no que tange a gestão da indisciplina, tem como objetivo focar a contribuição da escola em ações que favoreçam o melhor desempenho do estudante no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Lück (2009) defende a gestão da disciplina escolar, ao explicar que esta missão está associada ao melhor desempenho na aprendizagem e na formação cidadã do discente. Destaca ainda que a disciplina não equivale ao ensino de um comportamento dócil, silencioso e a ordem, pois nem sempre esses comportamentos são sinônimos de desenvolvimento do estudante, mas associa a disciplina ao estímulo à capacidade de apreensão e resolução de problemas que envolvem determinados objetivos.

Mediante as definições e a aplicação dos termos gestão e administração, compreende-se que a gestão/administração da indisciplina não é equivalente à repressão ou autoritarismo, de modo a desconsiderar a autonomia de pensamento e ação dos estudantes, mas um meio de educar os jovens a conduzir o próprio comportamento para que este contribua de forma eficaz com o processo de ensino-aprendizagem. Revela-se a função democrática e dialógica em que a gestão/administração escolar está inserida. Conteúdos e comportamentos se entrelaçam neste aspecto da gestão escolar.

## ATITUDE MAIS ASSERTIVA FRENTE A UM CONFLITO EM REDES SOCIAIS

Uma das questões da pesquisa buscou investigar junto aos discentes qual seria a melhor atitude frente a um conflito em Rede Social (**Tabela 1**). As categorias foram organizadas por focos e subcategorias que os compõem.



Tabela 01 – Atitude mais assertiva frente a um conflito em redes sociais

CATEGORIAS	Nº	%
FOCO NA EVITAÇÃO DE CONFLITOS	40	39,6
FOCO NA SOLICITAÇÃO DE AUXÍLIO	17	16,8
FOCO NA COMUNICAÇÃO ATIVA	16	15,8
FOCO NA INVESTIGAÇÃO	07	6,9
FOCO NA COGNIÇÃO	05	4,9
FOCO NOS DIREITOS	04	4
FOCO NA GESTÃO DISCIPLINAR	03	3
NÃO RESPONDEU	03	3
FOCO NO TEMPO DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	02	2
FOCO NA SOLIDARIEDADE	01	1
FOCO NA PREVENÇÃO	01	1
NÃO SABE O QUE FAZER	01	1
RESPOSTA SEM CLAREZA	01	1
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A maior parte dos discentes (39,6%) referiu-se a atitude que tem como **foco na evitação de conflitos**. Dentre as ações que compõem essa categoria principal a ação de ignorar o conflito (35%) foi a mais citada, como se pode observar nas seguintes respostas: “Ficar calado, Não tem nada melhor que o silêncio isso faz com que o conflito se estenda.” (P 15); “fingir que nem viu, pois quanto mais você se importa, mas[sic] as pessoas vão te maltratar (P30)” e “Ficar

calado nas redes sociais e falar/expor a situação à uma autoridade maior, como por exemplo, os pais.” (P42). Associa-se a esta atitude a perspectiva de desativar a rede social (7,5%) e não tomar partido (5%) também apontada como forma de solver estes casos.

Assim, percebe-se que o ato de ignorar objetiva não aumentar o conflito, já que, se avalia que uma estratégia do agressor é fazer com que o agredido se exponha e fique mais vulnerável a outras agressões. Cabe aqui refletir se realmente a ausência de contato com o agressor, ou o afastamento das redes sociais digitais são atitudes eficazes para resolver o conflito, tendo em vista que em outras experiências os ataques como os de *cyberbullying* não cessaram após esse afastamento, como no caso da jovem Amanda Todd, uma adolescente residente nos Estados Unidos que cometeu suicídio como consequência de *cyberbullying* e de *revenge porn*<sup>12</sup>.

Após Amanda ter compartilhado, em uma conversa privada, fotos íntimas por meio de uma rede social virtual, estas foram utilizadas posteriormente por um usuário desconhecido para chantageá-la a se mostrar nua para ele. Ela ignorou a chantagem e teve suas imagens íntimas divulgadas em redes sociais, fato que levou a muitos de seus colegas a discriminarem e a culparem pelo ocorrido. Mesmo mudando de escola e até mesmo de cidade, a perseguição virtual continuou até que culminou no seu suicídio por afogamento no dia 10 de outubro de 2012 (VAZ, 2017).

Além de ignorar, ter calma (20%) foi também referenciada como uma alternativa para a solução de conflitos nas redes sociais: “Primeiro de tudo é evitar, rede social é um lugar onde todo mundo quer ter razão e pra isso usam de palavras ‘feias’ e argumentos sem lógica. Mesmo tentando evitar uma vez ou outra aparecem esses conflitos, então tentar responder sem usar palavrões ou fazendo bullying com o outro.” (P32).

Nesta perspectiva, para além da transmissão de conteúdos, a UNESCO (2015) delinea uma proposta de Educação para Cidadania Global recomenda a

---

<sup>12</sup> *Revenge porn* (vingança pornográfica) consiste na exposição de imagens ou vídeos íntimos de alguém e publicá-las na internet sem o consentimento da pessoa exposta, como forma de vingança.

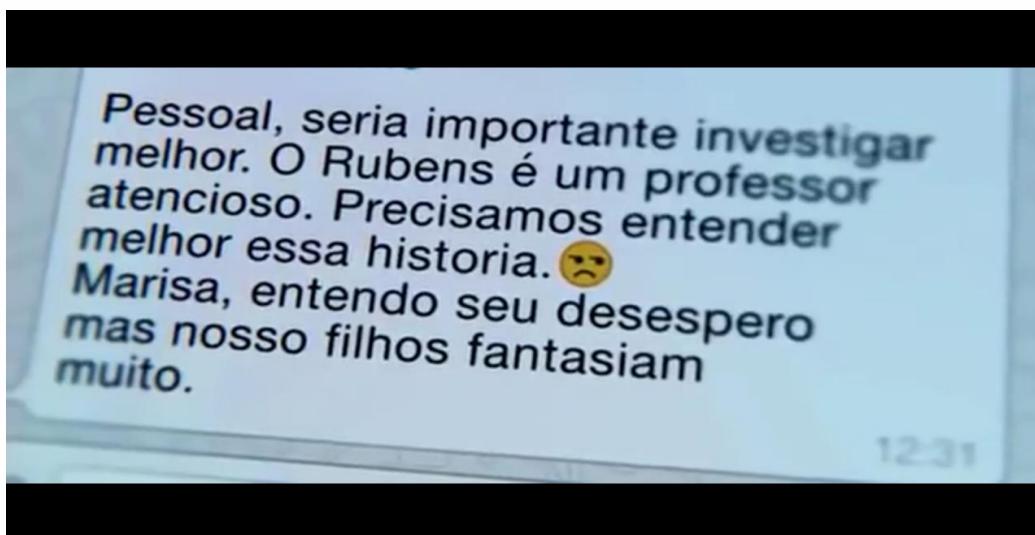
educação para habilidades cognitivas que contemplem habilidades sociais, como, por exemplo a empatia e a resolução de conflitos; habilidades de comunicação e capacidades de construção de redes de interação com pessoas diferentes. Assim, mediante um conflito nas redes sociais, uma atitude empática, ou seja, tentar colocar-se intelectualmente no lugar do outro, e buscar entender as causas que levaram ao conflito, pode ser um caminho para a obtenção de calma, que, conseqüentemente, possibilitará o uso da razão para que o problema possa ser solvido.

Infere-se também que para que haja resolução pacífica (7,5%) e não propagar o conflito (7,5%) igualmente é necessário ter calma. Morin (2000) destaca como uma das missões da educação é o ensino para a compreensão humana, que tem a empatia como ferramenta para tal meta. O autor salienta que a disciplina tem como função ensinar aos indivíduos a conviverem, tendo em vista que ela possibilita a renúncia aos desejos individuais e dirige os pensamentos e as ações para o convívio com o outro (MORIN. 2000). Assim, ter prudência (2,5%) também se configura como um resultado do uso adequado da inteligência emocional.

Deste modo, Goleman (2011) explica que um indivíduo pode influenciar as emoções de outro indivíduo, para tanto, requer que tenha amadurecido as capacidades de empatia e autocontrole. Nota-se, então, que a evitação do conflito por intermédio da calma e da prudência, pode, certamente, ser um meio eficaz de resolução do conflito nas redes sociais.

Neste quesito, não propagar o conflito pode ser interpretado como falta de coragem ou fuga da resolução dos problemas. Entretanto propagar um conflito pode também resultar em um cometimento de calúnia que pode prejudicar seriamente quem a sofre. A **Figura 1** leva a refletir sobre a necessidade de se investigar antes de uma denúncia, principalmente quando essa denúncia é realizada em uma rede social digital:

**Figura 1** – Reflexão sobre a prudência de se denunciar alguém sem uma investigação prévia



Fonte: Aos teus olhos (2018)

O filme *Aos teus olhos* (2018) retrata as consequências de uma acusação de uma mãe sobre um professor de natação que supostamente havia submetido o filho dela a uma situação de abuso sexual. Inconformada com a situação que tem como base o relato do seu filho, esta mãe posta em uma rede social uma “denúncia” a respeito deste profissional. Este fato ocasiona várias consequências na vida deste educador, desde a rejeição dos alunos e dos pais destes, o afastamento do emprego, agressão física e moral e inquérito policial. O filme não deixa claro a “culpa” do professor, mas expõe as consequências da falta de paciência de alguém que usa as redes sociais para comunicar uma informação sem antes buscar se colocar no lugar de alguém que, a princípio, pode ser inocente.

A **solicitação de auxílio** (16,8%) foi apontada como um caminho para resolução de conflitos nas redes sociais. Essa categoria expressa a necessidade da experiência e da segurança que outras pessoas podem oferecer no convívio social: “procura ajuda de alguém que entenda do assunto, pois indo resolver o problema sozinho pode ser que ele fique pior do que já está.” (P12); “Ficar calado nas redes sociais e falar/expor a situação à uma autoridade maior, como por exemplo, os

pais.” (P42) e “Intervenção de algum agente que pudesse interferir no conflito para restaurar a paz e o bem estar entre os membros envolvidos no conflito.” (P44).

Ao entender que se tem limitações e que estas limitações para serem superadas se torna necessário o apoio de terceiros, exercita-se, então a virtude da humildade: “A humildade não é a depreciação de si, ou é uma depreciação sem falsa apreciação. Não é ignorância do que somos, mas, ao contrário, conhecimento, ou reconhecimento, de tudo o que não somos.” (COMTE-SPONVILLE, 1998).

Destaca-se que a humildade configura-se como um critério de inteligência emocional, conseqüentemente de maturidade humana, fundamental para a resolução do conflitos.

Outra categoria citada como ferramenta para o problema proposto foi a **comunicação ativa** (15,8%), especialmente pela promoção do diálogo (62,5%). Como exemplo, P13 relata que procuraria conversar com a pessoa responsável pelo ato conflituoso, evitando a ignorância e a violência. Já P23, afirma que como forma de não propagar o conflito, buscaria falar de modo particular com a pessoa que provocou o problema.

Mais uma vez, ressalta-se a necessidade de se evitar a propagação do conflito, sem antes buscar abrir os caminhos da comunicação entre o agressor e o agredido. Mostrar a verdade (12,5%), expressar a opinião (12,5%), aconselhar (6,25%) e argumentar (6,25%) completam as ações incluídas na categoria central da comunicação ativa.

Ainda 6,9% das citações se referiram ao **foco na investigação** enquanto categoria central. O participante 63 exemplifica essa categoria com a seguinte afirmação: “Tentar resolver de modo pacífico sem causar constrangimentos para ambas as partes, procurar culpados e punir para que o outro envolvido não se sinta injustiçado.” (P63). A denúncia, como subcategoria da categoria central **foco nos direitos** (4%), também foi destacada como ação para resolver conflitos em redes sociais, desta forma destaca um dos alunos: “Acho que o melhor a ser feito em todo caso é tentar encerrar o conflito de forma pacífica. Se isso não adiantar, bloquear as pessoas envolvidas é o melhor a ser feito pois evita que o conflito continue. Mas se for algo que prejudique alguém, o certo a se fazer é denunciar.” (P25).

Como exemplo, uma discente de 15 anos de uma escola estadual, no estado do Espírito Santo, que agrediu verbalmente uma professora por meio de um aplicativo de mensagem no celular, tornando a situação pública pelo espaço virtual, teve esse ato denunciado ao Ministério Público pela professora agredida (ver **Figura 2**). A estudante foi penalizada com o pagamento do valor de R\$ 2.000,00 para a docente e a prestar serviços comunitários na escola onde estuda, por meio do serviço da merenda escolar, assim como um pedido de desculpas em uma rede social e também no grupo de *instagram* onde ocorreu a ofensa, como forma de livrar a jovem e os pais dela de um processo judicial. O motivo que levou a estudante a cometer tal atitude, foi a insatisfação com a informação das regras da sala de aula, por parte da professora, no primeiro dia de aula (SANTOS, 2018).

**Figura 2** – Professora denuncia aluna que a agrediu em rede social



Fonte: Portal G1 (SANTOS, 2018)

Outra categoria mereceu destaque pelos respondentes foi a denominada **foco na cognição** (4,9%). Essa categoria ressalta algumas capacidades cognitivas da vítima ou do observador sobre si mesmo ou sobre o agressor. A subcategoria mais citada foi a **compreensão** (60%), caracterizada pela busca de entender quais os fatores que motivaram o determinado problema: "Conversar com os integrantes

desde conflito e tentar entender o motivo dessa atitude e tomar, se necessário ações disciplinares.” (P37).

Não deixar se abater (20%) esclarece a necessidade de inteligência emocional em casos de conflitos nas redes sociais para que o agredido não venha a agir de forma equivocada antes de uma análise mais aprofundada ou de um pedido de auxílio a alguém mais experiente: “Agir com responsabilidade, astúcia e não deixar se abater. Se for o caso, procurar uma pessoa com mais autoridade que possa resolver o problema.” (P68).

Conscientizar (20%) revela uma postura mais dirigida para fora de si. Para tanto é necessário que a vítima ou o observador tenha ciência do fato, suas causas e consequências para que possa contribuir com a conscientização do agressor ou de outros observadores: “mostrar a verdade e a conscientização dos fatos.” (P11).

**O foco na gestão disciplinar (3%)** reforça a necessidade de que uma instituição educativa, além da formação básica, requer também investir na educação cidadã, que tem como exemplo, a gestão da disciplina escolar, que não está associada apenas a acontecimentos ocorridos no interior da sala de aula:



A disciplina escolar não consiste em um receituário de propostas para enfrentar os problemas de comportamento dos alunos, mas em um enfoque global da organização e da dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula, coerente com os propósitos de ensino, cuja obtenção é perseguida. Para isso, é preciso, sempre que possível, antecipar-se ao aparecimento de problemas e só em último caso reparar os que inevitavelmente tiverem surgido, seja por causa da própria situação do ensino, seja por fatores alheios à dinâmica escolar. (GOTZENS, 2003, p.22).

Gotzens (2003) complementa que a gestão disciplinar transcende o espaço delimitado do ambiente escolar, tendo em vista que um dos propósitos da escola é favorecer relações respeitadas entre os indivíduos:

Assim, por exemplo, o treinamento no uso da palavra de forma ordenada e respeitosa não apenas constitui uma ferramenta eficaz para a discussão na sala de aula, cujo não-cumprimento costuma levar à impossibilidade de desenvolver atividades como o debate, como também é uma valiosa aprendizagem que, espera-se, o sujeito generalizará a numerosas situações de suas relações sociais nas quais não contará com a presença de professores, de colegas de aula e tampouco se tratará de discussões mais ou menos acadêmicas, e saberá identificar a necessidade de utilizar um mecanismo que garanta o respeito e a possibilidade de comunicação entre as pessoas. (GOTZENS, 2003, p. 25).

Deste modo afirma P19:

Uma das questões mais relevantes é gestão de interface tanto com os alunos como com os funcionários, onde se deve estabelecer os limites éticos, de privacidade, segurança e produtividade na aplicação da mesma dentro da instituição. Toda a forma de controle deve estar acordada entre as partes de modo transparente e inequívoco.

Uma das formas de gestão disciplinar é a punição. Assim, cita P63: "Tentar resolver de modo pacífico sem causar constrangimentos para ambas as partes, procurar culpados e punir para que o outro envolvido não se sinta injustiçado." A penalidade aqui é uma alternativa quando as ações pacíficas e relacionais não funcionarem.

Fazer o máximo para resolver o mais rápido possível o problema caracterizou a alternativa **foco no tempo de resolução do problema** (2%).

A **prevenção** (1%), na perspectiva de se evitar conflitos, e a **solidariedade** (1%), pela postura de se colocar no lugar do indivíduo que sofre, igualmente foram citadas.

Um estudante (1%) relatou **não saber o que fazer**. Percebe-se que, mesmo frente ao acesso a informações pela *internet*, inclusive pelo acesso às redes sociais digitais, é possível identificar algum jovem que expresse não ter ciência sobre o que fazer em caso de conflito nos ambientes virtuais.



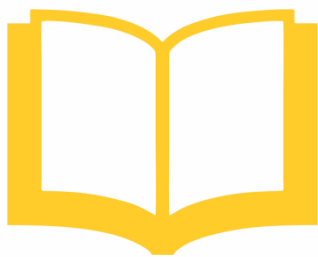
Também 3% dos estudantes **não responderam** a questão e 1% apresentaram **resposta sem clareza**.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão do uso das redes sociais se revela como fator importante para os jovens e a escola pode contribuir nesse processo, já que nem todas as alternativas utilizadas para solucionar conflitos são eficazes, quando se observa a literatura sobre o tema investigado.

A evitação de conflitos, a solução de conflitos e a comunicação ativa são as estratégias mais apontadas como formas de resolução de conflitos ocorridos nas redes sociais de acordo com os jovens investigados.

Os resultados desta pesquisa sugerem que se investigue como o IFPB tem gerido possíveis conflitos nas redes sociais envolvendo seus alunos, servidores ou a própria instituição.



## REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; COIMBRA, Michele. Expressões de ódio nos sites de redes sociais: o universo dos *haters* no caso #eunãomereçoserestuprada.

**Contemporânea**: revista de comunicação e cultura, Salvador: UFBA, v.13, n.1 2, p.294-310, 2015. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/14010/9879>>. Acesso em: 18 maio 2018.

AOS TEUS olhos. Direção: Carolina Jabor. Produção de Fernanda Polastri. Intérpretes: Daniel de Oliveira; Marco Ricca; Malu Galli; Gustavo Falcão; Stella Rabello; Luisa Arraes; Luiz Felipe Mello. Roteiro: Lucas Paraizo. Conspiração Filmes; Globo Filmes; Canal Brasil, 2018. 1 DVD (87 min), color.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. de 2016. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Resolução 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**. Brasília. 24 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**. Brasília. 13 jun. 2013.

CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p395>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GABRIEL, Martha. **Você, eu e os robôs: pequeno manual do mundo digital**. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

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.

LAZEGA, Emmanuel; HIGGINS, Silvio Salej. **Redes Sociais e Estruturas Relacionais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

LIMA, Nádia Laguárdia de. et al. Psicanálise, Educação e Redes Sociais Virtuais: escutando os adolescentes na escola. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. 20, n.3, set./dez. 2015, p. 421-440. Disponível em: <[www.periodicos.usp.br/estic/article/download/117763/115409](http://www.periodicos.usp.br/estic/article/download/117763/115409)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MIRANDA, Luciana A. de; CARVALHO, Manuela Azevedo; PACHECO, Lílian Miranda Bastos. As Relações na Escola na Era Digital: descompassos, descontextos. **Pedagogia em Foco**. v. 10, n. 4, p. 185-200, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/160>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Cleide Ester de. et al. Violência escolar no Brasil: desafios em curso na educação do século XXI. In: 6º Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa. (CIAIQ). **Atas...** Mato Grosso: IFMT, 2017, p. 1844 - 1855. Disponível em: <v. 1 (2017): Atas - Investigação Qualitativa em Educação>. Acesso em: 16 maio 2018.

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

REIS, Dener Carlos dos. et al. Vulnerabilidades à saúde na adolescência: condições socioeconômicas, redes sociais, drogas e violência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** [Internet]. Mar.- abr. 2013. (2): [09 telas]. Disponível em: <[www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae)>. Acesso em: 13 maio 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

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.

SANTOS, Serli. Aluna vai prestar serviços à comunidade no ES após ofender professora em app de mensagens. **G1/TV Gazeta**, Nova Venécia, 17 jul. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/aluna-vai-prestar-servicos-a-comunidade-no-es-apos-ofender-professora-em-app-de-mensagens.ghtml>>. Acesso em: 14 set. 2018.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 28. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

SHIRKY, Clay. **A Cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

UNACHUCKWU, Glad. O.; EMENIKE, Chioma B. Online Social Network Usage and Influence on Academic Achievement of Secondary School Students in Anambra State, Nigeria-Implcations for School Administrators. **International Educational Scientific Research Journal**. v.2, n. 8, Ahmedabad, Gujarat (India), 2016. Disponível em: <[https://www.iesrj.com/archive-sub?detail=ONLINE\\_SOCIAL\\_NETWORK\\_USA](https://www.iesrj.com/archive-sub?detail=ONLINE_SOCIAL_NETWORK_USA)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

VASCONCELLOS, Celso. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Série Idéias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p227-252\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2009.

VAZ, Taís Emília Rodrigues. **Por detrás das telas: uma análise da postura reativa das vítimas de *cyberbullying***. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9871?show=full>>. Acesso em: 13 jul. 2018.



## 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 e Ciência Política. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUED. 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.

### **ALDENORA OLIVEIRA COUTINHO LIBRAIZ**

Estagiária do Projeto de Extensão #Trajetórias no IFMS/Campus Dourados. Estudante de graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: aldelibraiz@gmail.com

### **ALLANA DE CARVALHO ARAÚJO**

Graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é psicóloga do Instituto Metrópole Digital (IMD) da UFRN. E-mail: allana@imd.ufrn.br

**ANA CAROLINA MORAIS SALES**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Psicologia da Saúde e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma instituição (PpgPsi/UFRN). Desde 2014 Psicóloga Escolar no Instituto Metópole Digital (IMD/UFRN). E-mail: carol.sales@imd.ufrn.br

**ANA RAYONARA DE SOUSA ALBUQUERQUE**

Psicóloga e Educadora Física. Especialista em Fisiologia do Exercício, atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: rayonara.albuquerque@ifma.edu.br

**BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA**

Psicólogo e Pedagogo. Especialista em Psicologia da Educação, mestre em Ciências e Saúde, doutorando em Saúde Coletiva pela Fundação Oswaldo Cruz, e atualmente é psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: breno.ferreira@ifma.edu.br

**CRISTIANE ANTUNES ESPINDOLA ZAPELINI**

Psicóloga educacional do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC - Campus Florianópolis) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). cristianeantunes@ifsc.br

**DAVIS MOREIRA ALVIM**

Doutor em Filosofia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Pós-Doutor em Psicologia Institucional - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de História do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus Linhares. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES. E-mail: davis.alvim@ifes.edu.br.

**HOZANA DOS SANTOS SILVA**

Estudante do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *campus* Campina Grande e Bolsista do Programa INTERCONNECTA/IFPB. E-mail: santoshozana6@gmail.com

**ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES**

Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *campus* Campina Grande. Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Saúde Mental pelas

Faculdades Integradas de Patos (FIP). Pesquisador na área de educação. Orientador de pesquisa pelo Programa INTERCONECTA/IFPB. E-mail: kikoicaro@hotmail.com

### **JOCIEL FERREIRA COSTA**

Graduado em Ciências com Habilitação em Biologia. Especialista em Proteção de Plantas, mestre em Ciência Animal. Foi docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: jocielfcosta@gmail.com

### **JULIANA PREDIGER**

Psicóloga (UFSM/2007), com Mestrado em Psicologia Social e Institucional (UFRGS/2010). Atua nos Institutos Federais como psicóloga desde 2008, atualmente lotada no IFRS, Campus Porto Alegre. Dedicar-se às interfaces da Psicologia com a Educação e com o Trabalho. E-mail: jprediger@gmail.com

### **JULIANA TEIXEIRA DA CÂMARA REIS**

Graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é Psicóloga Educacional do Instituto MetrÓpole Digital (IMD-UFRN) e doutoranda do programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN. E-mail: julianareis@imd.ufrn.br

### **LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA**

Coordenadora do Projeto de Extensão #Trajetórias no IFMS/Campus Dourados. Docente do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

### **MAIARA MARIA BEZERRA**

Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *campus* Campina Grande e ex-bolsista e voluntária do Programa INTERCONECTA/IFPB. E-mail: maiarajuncopb@hotmail.com

### **MARCELLE CHRISTIANE GOMES DO NASCIMENTO BARROS**

Mestranda no Programa de Formação de Gestores Educacionais da Universidade da Cidade de São Paulo. Especialista em Dependência Química pela Universidade Federal de São João del-Rei (2010). Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva (2007). Atualmente é psicóloga no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, no campus Suzano. Prestou serviços à Associação Brasileira Comunitária para a Prevenção do Abuso de Drogas, com atuação na Superintendência de Políticas Públicas sobre Drogas de Betim - MG. E-mail: marcelle.barros@ifsp.edu.br



**MARIA DO LIVRAMENTO ALVES DO NASCIMENTO**

Mestre em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), ano 2014. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1998). Especialista em Gestão Educacional. Atualmente Pedagoga no Instituto Federal do Piauí e especializanda em Neuropsicopedagogia. E-mail: mlivramenton@gmail.com

**POLIANE DOS PASSOS ALMEIDA**

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como psicóloga no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus Linhares. E-mail: poliane.almeida@ifes.edu.br.

**REBECA BRANDÃO MAIA**

Estagiária do Projeto de Extensão #Trajetórias no IFMS/Campus Dourados. Estudante de graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: rebecabm26@gmail.com

**THAISA DA SILVA FONSECA**

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Psicóloga Escolar e Educacional. Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar (PSIQUED) e do Grupo de Pesquisa Psicologia e Processos Educativos (PSIPED). Associada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). E-mail: thaisafonseca23@hotmail.com.

**SILVANA TEIXEIRA DE ARAÚJO SOUSA**

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2008. Especialista em Gestão de Pessoas pelo CEUT e em Terapia Cognitivo Comportamental pela Faculdade Unida de Vitória (UNIDA). Especializanda em Neuropsicopedagogia. Psicóloga escolar do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Zona Sul. E-mail: siltsousa@yahoo.com.br

**TAMYRES TOMASCHEWSKI DIAS**

Estudante de psicologia da 9º fase na faculdade CESUSC. Estagiou no IFSC Câmpus Florianópolis, pelo período de 1 ano, referente a Março de 2017 até Março de 2018. tamyrestdias02@gmail.com

**TICIANA BORGES CARDOSO LIMA**

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), especialista em Neuropsicologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Psicóloga Escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), membro da Comissão de Assistência Estudantil do IFPI. E-mail: [ticianaborges@ifpi.edu.br](mailto:ticianaborges@ifpi.edu.br)

**VANESSA MATTOS DA SILVA**

Estudante de psicologia da 9ª fase na faculdade CESUSC. Estagiou no IFSC Câmpus Florianópolis, pelo período de 9 meses, referente a Março de 2017 até Dezembro de 2018. E-mail: [rawrannee@gmail.com](mailto:rawrannee@gmail.com)

